

Uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca

Júlio Romero Ferreira

Como citar: FERREIRA, Júlio Romero. Uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. *In:* OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11–36. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p11-36>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

POLÍTICAS PÚBLICAS E A UNIVERSIDADE:
UMA AVALIAÇÃO DOS 10 ANOS
DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Júlio Romero FERREIRA¹

O texto apresenta, numa seção introdutória, algumas características das reformas que marcaram a educação brasileira nos anos 90, com ênfase nas prioridades induzidas pelas políticas internacionais e nas questões mais relacionadas à educação especial. Num segundo momento, tendo como referências a própria Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), discute os conceitos de necessidades educacionais especiais e as relações ensino comum/ensino especial. A evolução das matrículas dos alunos com necessidades educacionais nos diferentes sistemas e modalidades de atendimento é apresentada e analisada no tópico seguinte. Finalmente, são apresentadas algumas reflexões sobre as atividades e os desafios que têm sido colocados para a Universidade brasileira nos últimos anos com relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

¹ UNIMEP/SP

INTRODUÇÃO

Os dez anos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) coincidem, no caso brasileiro, com um período equivalente de implantação de várias reformas no campo da educação básica, que produziram mudanças importantes em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram um novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com deficiência ou, como são agora denominadas no campo educacional, com necessidades educacionais especiais.

As reformas educacionais ocorridas na educação brasileira a partir de meados dos anos 90 tiveram as marcas do processo de desconcentração ou descentralização, iniciado a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reafirmado na Emenda Constitucional n. 14 (Brasil, 1996), que definiu as responsabilidades orçamentárias com relação à educação básica por parte da União, Estados e Municípios. A partir da Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, ao vincular ao ensino fundamental 60% dos recursos orçamentários já disponíveis para a educação, ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino. Essa concentração, além dos benefícios constatados de expansão quantitativa das vagas e de diminuição de desigualdades regionais com relação às carreiras dos profissionais do ensino, teve as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa, além de negativamente discriminadora com relação aos outros níveis ou modalidades de ensino, inclusive no campo da educação especial (Ferreira e Glat, 2003).

Por um lado, como registra Aranha (2000), “a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” (p. 5), e pode propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras. Por outro lado, especialmente nos municípios menores, a ausência de mecanismos efetivos de indução e apoio por parte da União e dos Estados pode consagrar, no

âmbito da educação especial, as tradicionais práticas e alianças de uma história de assistencialismo e de omissão do poder público.

Esse processo de focalização de prioridades foi decorrente de uma série de compromissos assumidos pelo governo brasileiro perante as agências de fomento e outras organizações internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial). O Congresso da Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, teve seu desdobramento nacional no Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 2000); em ambos, a ênfase na meta de universalização do acesso ao ensino fundamental. No contexto dessas reformas, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) representou o foco específico nas necessidades educacionais especiais. E, tal como aconteceu com as demais propostas, foi oficialmente adotada como referência para as políticas nacionais, ao menos no campo do discurso.

Em 2000, novo Fórum Mundial de Educação, em Dakar, avaliou a década pós-Jomtien. Conforme a Declaração de Dakar (Unesco, 2000) houve progresso, mas desigual e muito lento, pois: (1) das mais de 800 milhões de crianças com menos de seis anos de idade, pouco mais de um terço tem o benefício de qualquer forma de educação na primeira infância; (2) cerca de 113 milhões de crianças, 60% das quais do sexo feminino, não têm acesso à escola primária; (3) ao menos 880 milhões de adultos são analfabetos, na maioria mulheres. Daí a meta de garantir que “em 2015 todas as crianças, particularmente as meninas, crianças em circunstâncias difíceis e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária gratuita e compulsória de boa qualidade e a completem” (Unesco, 2000). Segundo o entendimento de Torres (2001), ao avaliar o Fórum de Dakar, na realidade, as metas de Jomtien foram reafirmadas e, em certa medida, transferidas para 2015. As referências de equidade e qualidade de Jomtien parecem distantes da realidade.

A questão da qualidade foi apontada em avaliação do próprio Banco Mundial sobre a situação brasileira, em 2002. Segundo informou o jornal *Folha de São Paulo* (22.3.2003) em matéria intitulada “Falta melhorar qualidade de ensino”, o relatório elaborado pelo Banco avaliando os resultados do FUNDEF e da municipalização concluía que o incentivo às matrículas nos últimos

anos não teria resultado em esforços de estados e municípios para oferecer educação de melhor qualidade. Ainda na imprensa, o jornal *O Estado de São Paulo*, na mesma época (23.04.2003), comentava relatório do MEC avaliando dados de desempenho de alunos do ensino fundamental e que mostrava o estudante despreparado para a vida. Segundo o jornal: os níveis de rendimento escolar na 4ª série foram considerados “críticos” ou “muito críticos” para 59% dos estudantes, na área de língua portuguesa, e 52% em matemática.

Quanto às necessidades educacionais especiais, avaliando os impactos específicos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Underwood, Richmond e McGee (2001) reconhecem que a inclusão se tornou um padrão internacional, mas argumentam que a imposição de políticas que não refletem os valores das nações que as recebem acabam por comprometer o próprio conceito de inclusão; e que essas políticas aparentemente universais têm reflexos diferentes nas políticas das diferentes nações, inclusive pelas diferenças culturais e educacionais.

Em publicação de 1999, a UNESCO apresentou avaliação das atividades da organização à luz da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), cinco anos depois, mostrando a adoção da proposta em vários países, com destaque para aqueles considerados não desenvolvidos. E sugeriu que as agendas da educação para todos e da educação em necessidades especiais não mais fossem tratadas em separado, pois a primeira é às vezes vista como dirigida a todos os aprendizes exceto aqueles que apresentam necessidades especiais; ou seja, a idéia dos tratamentos distintos parece ser mais forte do que o apelo para a valorização da escola única.

Nesse contexto mais amplo das reformas, cabe discutir como as questões relacionadas aos alunos com necessidades especiais foram discutidas e encaminhadas nos últimos anos no Brasil, enfatizando aspectos legais e de políticas públicas, bem como alguns dados da evolução do atendimento educacional dessa população

SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a maioria das normas brasileiras referentes à educação especial ainda se baseava nos dispositivos da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que prescreveu o tratamento especial para alunos com deficiência, os superdotados e os atrasados com relação à idade de matrícula. Em São Paulo, por exemplo, a Resolução de 1973 que orientava a organização da educação especial na rede estadual só foi revogada com as novas normas adotadas em 2000. Parece relevante realizar um breve retorno ao início dos anos 70, não só pela questão normativa, mas também porque as reformas educacionais daquele período deram relevo à área de educação especial nas políticas educacionais públicas; e também porque, com base na Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e nos sucessivos pareceres subseqüentes do Conselho Federal de Educação, criou-se na prática o 'tratamento especial' configurado na instalação de setores administrativos e de atendimento escolar, nos sistemas de ensino, voltados para a incumbência de atender os alunos considerados excepcionais e outros que compartilhassem com eles as dificuldades de escolarização evidenciadas na expansão das vagas do ensino primário.

Da década de 80, dois registros parecem relevantes quanto às bases que se estabeleceram para as políticas da educação básica e da educação especial na década seguinte. Num primeiro momento, no processo de redemocratização do país, tendo a oposição assumido o poder em vários Estados importantes, ocorreram reformas educacionais no ensino público bastante marcadas pela revisão das formas de gestão escolar e de prática pedagógica: a implantação dos sistemas de ciclos, inicialmente através do ciclo básico; os programas para ampliação do acesso; a criação de jornadas diárias ampliadas para os alunos foram alguns dos elementos daquilo que se anunciava como uma escola pública democrática e de qualidade. Esse clima, naturalmente, favoreceu o crescimento das críticas ao modo de composição e funcionamento das classes especiais e, assim, à própria forma mais visível de atuação da área de educação especial junto à escola pública.

Em um segundo momento, naquela década, as discussões da Constituinte do país sinalizaram a incorporação às políticas públicas de demandas relacionadas a segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, dentre eles as pessoas com deficiência. Foi assim que a nova Constituição (Brasil, 1988) registrou vários dispositivos relacionados às pessoas com deficiência, nas áreas de saúde, educação e trabalho. Dentre eles, destaca-se o artigo 208, que assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os elementos contidos no referido artigo parecem sintetizar, ainda hoje, o campo de debates da educação especial brasileira, por exigirem a discussão ou explicitação de quem são os alunos da educação especial, onde se deve desenvolver seu processo de escolarização e como se relacionam o trabalho geral da escola e o atendimento especializado (Ferreira e Glat, 2003). Foram essas as questões que, a partir do texto constitucional, mereceram as discussões e regulamentações ocorridas em um primeiro momento, com a LDB e, mais recentemente, em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), estas também com força de lei para todo o país.

No início dos anos 90, os documentos políticos da área ainda mantinham os princípios que nortearam as discussões das duas décadas anteriores. Assim é que a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1992), da Coordenação para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Ministério da Ação Social, em 1992, definia que a normalização, a individualização, a simplificação e a interiorização constituíam os princípios básicos para a concepção de políticas que visassem integrar os portadores de deficiência. Já a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), do MEC, editada em 1994, assumia o mesmo fundamento de normalização, como base filosófico-ideológica da integração, mas já se referia aos alunos da educação especial – ali identificados como os portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades – como aqueles genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais.

Nos documentos brasileiros, nos últimos 15 anos, mantém-se a idéia da pirâmide de serviços, com degraus teoricamente correspondentes ao grau de necessidade de adaptação dos alunos, mas “atualizam-se” as categorias de identificação de tais alunos, em uma visão menos concentrada, em tese, nas condições do aluno e, ao mesmo tempo, ao mudar o foco, ampliando os critérios de elegibilidade para as categorias de necessidades especiais.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitou desde 1988 até 1996 (período pré e pós Salamanca, portanto), trazia em seu primeiro anteprojeto apenas a referência constitucional aos portadores de deficiência. Depois, acrescentou-se a categoria dos superdotados e em seguida vieram as condutas típicas e a denominação genérica de alunos com necessidades especiais, isto em 1993. Finalmente, a versão final manteve a referência às necessidades educacionais especiais, sem indicar as categorias específicas. Estas voltaram a aparecer apenas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, mas já com outras referências.

Em levantamento realizado em 2003 sobre as políticas nacionais de educação especial, Bueno e colaboradores (Bueno et al., 2003) constataram que a maioria dos Estados brasileiros já editou normas posteriores às Diretrizes de 2001 e, aqueles que ainda não o fizeram, criaram regulamentação própria a partir da LDB.

Pelo artigo 5º das novas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001), os educandos com necessidades especiais são aqueles que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (vinculadas ou não a causas orgânicas específicas), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e altas habilidades/superdotação.

Essa linha de classificação atenua as referências às condições de deficiência dos alunos e procura uma linguagem menos patológica e, em tese, mais educacional. De outra parte, pode ampliar o universo das chamadas necessidades especiais ou deficiências. Assim é que no Estado de Minas Gerais a nova Resolução que fixa normas para a educação especial no sistema

estadual de ensino, aprovada em 2003, define como portadores de necessidades especiais os educandos com deficiências, com condutas típicas, com talentos e, em uma quarta categoria, aqueles com diferenças significativas no processo de aprendizagem (não deficientes, portanto?) (Bueno et al., 2003).

Os exemplos indicam que, no caso brasileiro, as novas normas estão alinhadas com a noção do documento de Salamanca (Unesco, 1994), quanto às necessidades especiais, talvez num meio caminho entre as classificações anteriores e o amplo espectro de Salamanca (crianças com deficiência, crianças de rua, crianças que trabalham, minorias lingüísticas ou culturais, etc.). A questão é que no presente caso, mais do que indicar o que são necessidades educacionais especiais, estão sendo definidas normas para a área de educação especial, a ela vinculando, potencialmente, o conjunto dos problemas de dificuldades de escolarização, o que suscita, embora em outra perspectiva, preocupações similares àquelas que ocorriam após a Lei 5.692/71.

A questão do lócus da educação desses alunos coloca em discussão o sentido da expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e das relações entre o ensino comum e o atendimento especializado. Os diferentes documentos citados reforçam o espaço da classe comum e reservam para as classes e escolas especiais as situações de alunos “com desvio mais significativo”, dando a tais serviços a condição de espaço emergencial, temporário, ou, nos termos de Salamanca, “excepcional”. Assim é que a Resolução 02/01 (Brasil, 2001) do CNE define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular; que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais para atendimento em caráter transitório de alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas; e que os alunos que requeiram atenção mais individualizada e adaptações curriculares muito significativas podem ser atendidos em caráter extraordinário em escolas especiais.

O Conselho Nacional de Educação foi questionado, com referência à Resolução citada e outras normas, por dois

Procuradores da República, que consultaram sobre se a Constituição não estaria sendo desconsiderada ao se permitir o atendimento na rede especial, eximindo as escolas comuns. O CNE, respondendo através do Parecer 04/2002 (Brasil, 2002), argumentou que seria irreal ou até discriminatório ignorar a existência de limitações manifestas de alguns alunos, e que a defesa da igualdade não deve permitir a queda no igualitarismo, mas sim buscar a equidade, que leva em consideração a diversidade. E concluiu que o termo “preferencialmente” indica que há um lócus preferível, não exclusivo.

Ainda com relação à questão da preferência, cabe citar o Decreto Nº 3.956 (Brasil, 2001), de 2001, no qual o Governo brasileiro referenda a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 1999. Ali se afirma que não constitui discriminação a diferenciação adotada para promover a integração ou o desenvolvimento dos portadores de deficiência, desde que tal situação não limite em si mesma o direito à igualdade ou que eles não sejam obrigados a aceitar tal preferência.

Nessa linha, aparece um exemplo na Lei Nº 7.050/2002, que define a política estadual do Espírito Santo para garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que define que o portador de deficiência e sua família “poderão optar por escola especial ou regular de ensino que melhor lhes convier” (apud Bueno et. al., 2003). Parece interessante acompanhar os possíveis desdobramentos da norma, uma vez que tem sido mais comum no país a inexistência de qualquer serviço do que a possibilidade da opção.

O debate conceitual e ideológico tem propiciado, assim, o questionamento da própria noção de educação especial. O portal da UNESCO na Internet conceitua educação inclusiva como uma abordagem desenvolvimentista que se dirige para as necessidades de aprendizagem de todos, com foco específico nos que são vulneráveis à marginalização e exclusão; e introduz o conceito de ‘educação para as necessidades especiais’, significando a intervenção e o apoio educacionais planejados para atingir as necessidades educacionais especiais – conceito que substituiria

'educação especial', "termo antigo que era entendido principalmente como referência à educação de crianças com deficiências que ocorre em escolas ou instituições especiais distintas das – e fora das – instituições do sistema regular de ensino".²

A EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS: O ESPECIAL E O REGULAR, O PÚBLICO E O PRIVADO

A questão sobre a evolução do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais é: 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 o compromisso de ampliação da responsabilidade da escola pública, regular, com os apoios especializados necessários, marca os diversos documentos políticos elaborados ou assumidos pelo poder público nos últimos anos. Também marcam os documentos os vários indicadores de carências da área.

Segundo o diagnóstico do Plano Nacional de Educação, de 2001, 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...". Em 2002, segundo a SEESP/MEC, em resposta escrita a consulta encaminhada pelo autor, apenas 3.612 (65%) municípios, num total de 5.560, registraram matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Governo do Estado de São Paulo, na proposta encaminhada como Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação (São Paulo, 2003) em 2003, afirma que " [...] documentos, como

² Disponível em <<http://www.uneso.org.br>>

Salamanca, preconizam avanços conceituais e atitudinais significativos”. E entende que tais avanços, na maioria das vezes “configuraram-se mais como tratados de intenções do que como ações efetivas para a eliminação dos estigmas e dos preconceitos para ingresso e progresso do aluno na escola”.

A seguir, serão apresentados alguns dados sobre a evolução de matrículas dos alunos considerados portadores de necessidades especiais no Brasil, nos últimos anos, acrescentando alguns dados específicos do Estado de São Paulo.

A Tabela 1 registra a evolução de matrículas no âmbito nacional, no período de 1998 a 2003, por dependência administrativa. Tal período foi selecionado porque só a partir de 1998 os censos anuais se regularizaram quanto à periodicidade e, além disso, passaram a incluir informações mais detalhadas sobre educação especial, inclusive com relação aos alunos matriculados em classes comuns sem apoio especial.

TABELA 1 – Evolução das matrículas em educação especial no Brasil, por dependência administrativa - 1998/2003

ANO	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1998	337.185	898	0,2	115.170	34,5	63.155	18,7	157.962	46,8
1999	374.129	840	0,2	119.946	32,1	72.041	19,2	177.838	47,5
2000	382.215	899	0,2	118.591	31,0	89.096	23,3	173.629	45,4
2001	404.743	921	0,2	112.112	27,6	94.007	23,2	197.703	48,8
2002	448.617	804	0,2	120.263	26,8	118.110	26,3	209.440	46,7
2003	503.570	809	0,2	130.507	25,9	144.519	28,6	227.735	45,2

FONTE: MEC/INEP/SEESP.

Quanto à evolução do número de matrículas, registra-se um crescimento relativamente constante nos últimos anos (10% aproximadamente ao ano, nos últimos três anos), num quadro de estabilização e até decréscimo nas matrículas gerais do ensino fundamental como um todo. Essas 503.570 matrículas, no universo de 57.068.387 vagas ocupadas na educação básica, representa 0,9%

de alunos com necessidades especiais. Dois destaques a fazer quanto à dependência administrativa: (1) a transferência de vagas das redes estaduais para as redes municipais, acompanhando a tendência geral do ensino fundamental – em 2003, pela primeira vez, o número de matrículas em escolas públicas municipais superou aquela das redes estaduais; (2) a presença marcante da rede privada no atendimento a essa população, em comparação com a divisão de matrículas entre a escola pública e a privada na educação comum. A participação da rede privada, com aparente tendência de queda nos últimos três anos, mantém-se em cerca de 45% dos atendimentos. Essa mesma participação equivale, no caso da educação regular, a 9% no ensino fundamental e 23% na educação infantil.

Outro dado disponível nos censos educacionais é o referente à evolução de matrículas em educação especial por modalidade de atendimento, no mesmo período. O atendimento em escolas e classes especiais, que respondia por 87% das vagas em 1998, correspondeu a 71% em 2003 (foi de 83% em 99, 79% em 2000, 80% em 2001 e 75% em 2002). As matrículas em classes comuns, com e sem apoio, representaram, inversamente, 13% das vagas em 1998 e 29% em 2003. Nota-se, assim, um crescimento consistente das matrículas junto às classes comuns, embora não seja possível, pela organização dos dados, entender o quanto do crescimento se deve à expansão geral de matrículas e quanto à redistribuição de vagas entre os diferentes serviços.

A combinação dos dados sobre a natureza da dependência administrativa e da modalidade de atendimento, no início e no final do período apontado, está na Tabela 2. As vagas em escolas federais, que correspondem a apenas 0,2% do atendimento, não foram incluídas nesta tabela.

TABELA 2 – Número de matrículas em educação especial no Brasil, em 1998 e 2003, segundo a dependência administrativa (estadual, municipal, privada) e a modalidade de atendimento (classe comum, escola/classe especial)

Dependência Administrativa	Modalidade de atendimento	1998		2003	
		Matrículas	% (por dependência)	Matrículas	% (por dependência)
Estadual	Cl. comum	23.352	20,2	54.363	41,8
	Esc./c.esp.	91.959	79,8	76.144	58,2
Municipal	Cl. comum	18.462	29,2	82.207	56,8
	Esc./c.esp.	44.693	71,8	62.312	43,2
Privada	Cl. comum	2.083	1,3	7.925	3,5
	Esc./c.esp.	155.879	98,7	219.810	96,5

FONTE: MEC/INEP/SEESP

Comparando-se os dois momentos, percebe-se que as matrículas nas escolas e classes especiais das redes estaduais e municipais, que correspondiam a cerca de 75% do atendimento dessas redes em 1998, representaram 50% em 2003. Já o atendimento da rede privada é claramente concentrado, ainda, em escolas e classes especiais. Sabe-se que, tradicionalmente, as redes públicas investiram mais na constituição de classes do que de escolas especiais, sendo estas últimas o serviço característico das instituições filantrópicas especializadas.

Dentre as 503.570 matrículas registradas no Brasil em 2003, 96.485 foram do Estado de São Paulo. Num total de aproximadamente 11 milhões de alunos matriculados na educação básica (cerca de 6,5 milhões deles no ensino fundamental), representaram 0,9% das matrículas, tal como no quadro nacional. Para o Governo do Estado, em seu projeto de Plano Estadual de Educação, isso significa, partindo da referência de 10% da população como alunado potencial da educação especial, que 900.000 possíveis alunos não estão atendidos ou identificados pela escola. Embora a referência a 10%, também utilizada em relatórios do MEC, possa ser considerada inadequada para a população em idade escolar, é certo que um percentual inferior a 1% indica graves problemas de acesso à escola - qualquer escola - das crianças e jovens com deficiência.

As matrículas em educação especial no Estado estavam assim distribuídas: nas classes comuns, estavam matriculados 24.404 alunos (6.751 na rede estadual, 15.995 nas redes municipais e 1.658 na rede privada); nas escolas especiais ou classes especiais, foram registradas 72.081 matrículas (12.640 na rede estadual, 16.891 nas redes municipais e 42.550 na rede privada). A percentagem de 46% das vagas nas escolas privadas é também similar à média nacional.

Uma indicação da mudança de forma de atuação da rede estadual nos últimos anos, em termos de número de matrículas e de modalidade de atendimento, pode ser percebida pela retomada de alguns dados de 10 anos antes, dezembro de 1993. Naquele momento, a rede estadual atendia, apenas em seus serviços especializados – classes especiais e salas de recursos – 29.450 alunos, 90% dos quais em classes especiais (Ferreira, 1994).

Quanto à rede privada, dentre as instituições especializadas privadas filantrópicas, tanto no âmbito nacional quanto no estadual, merece destaque a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Na década de 1950, fundada a Associação, foram criadas as primeiras 7 APAEs; na década de 60 foram 111; na década de 70, foram 310; na década de 80, criaram-se 347; mais 280 foram criadas entre 1990 e julho de 1994, totalizando 1.055 instituições até então (Silva, 1994). Atualmente, segundo informa o *'site'* da Federação Nacional das APAEs (www.apaebrasil.org.br), são cerca de 2.000, atendendo aproximadamente 230.000 pessoas; ou seja, o número dessas instituições praticamente dobrou no período de 10 anos, denotando sua importância no país, tanto em termos de atendimento da população com deficiência quanto na influência no planejamento e implementação de políticas públicas para a área.

Um exemplo do momento de transição e de contradições, da convivência do discurso da escola inclusiva com o quadro de exclusão social e do particular embate sobre o público e o privado da educação especial brasileira, é o Decreto Nº 48.060 (São Paulo, 2003), de 2003, do Governo do Estado de São Paulo, autorizando a Secretaria Estadual da Educação a celebrar convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos. A medida visa,

segundo a justificativa oficial, promover o atendimento de educandos com necessidades especiais cuja situação não permita a integração em classes comuns do ensino regular. O atendimento se faria mediante inserção desses alunos em classes da própria instituição ou em classes descentralizadas, vinculadas a uma escola da rede estadual, regidas por professores do Quadro do Magistério e instaladas na instituição. Caberia à Secretaria encaminhar à instituição os alunos cadastrados, que não puderem ser integrados nas classes comuns, bem como receber alunos da instituição.

A Resolução SE/SP 95 (São Paulo, 2000) , de 2000, dispendo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, previa a classe comum, apoio em sala de recursos e classes especiais, essas duas últimas modalidades constituindo os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) das unidades escolares e da rede estadual. O encaminhamento às instituições especializadas conveniadas apenas se daria para os alunos que viessem a apresentar “deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola”.

Esse quadro contraditório está também presente na avaliação realizada pelo MEC sobre a área de educação especial, em 2000, no balanço da década de Educação para Todos. Ali se registra que em 1995, foi promovido novo avanço na direção do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien e Salamanca, tendo como linhas básicas a integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível; o fortalecimento das instituições especializadas, visando a melhoria do atendimento do aluno, na busca de sua efetiva integração; e a transformação progressiva do INES e IBC em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia. Posteriormente, afirma-se que, naquele momento (2000), a inclusão no Brasil ainda estava em processo de criação e que o termo passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular.

Apresentadas algumas características do desenvolvimento mais recente de políticas públicas dirigidas aos alunos com

necessidades educacionais especiais, no contexto da educação geral, cabe outra indagação: como as universidades, como 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?

A UNIVERSIDADE

Também para falar sobre a Universidade, parece fazer sentido o retorno à década de 70. Com o processo de uma institucionalização mais evidente da educação especial nas políticas públicas educacionais, a área foi incluída nos planos setoriais de educação, como uma das prioridades. Criou-se o Centro Nacional de Educação Especial, como órgão responsável pela política nacional de educação especial, junto ao MEC e desenvolveram-se ações na área de recursos humanos, incluindo o envio de professores universitários para realizar cursos de pós-graduação no exterior, principalmente nos Estados Unidos.

Foram criados ou ampliados, ao mesmo tempo, cursos de graduação para a formação de professores em áreas específicas de excepcionalidade - como então se denominava - para atender a ampliação dos serviços de atendimento junto às escolas da rede regular e às instituições especializadas. É da mesma época a criação ou expansão dos cursos de formação de profissionais da chamada "equipe de reabilitação": fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, educação física, além da psicologia e medicina.

Na época, até por força dos convênios celebrados entre Brasil e Estados Unidos, para assessoria e capacitação de pessoal para a área, o conhecimento da educação especial na área educacional concentrou-se bastante nos manuais de introdução à educação especial traduzidos dos originais norte-americanos: Dunn, Cruickshank e Johnson, Telford e Sawrey, Kirk e Gallagher. Era um conhecimento considerado novo, ao menos para a educação escolar, pouco trabalhado na realidade brasileira e, principalmente, especializado.

Paralelamente, com aceleração nos anos 80, ampliaram-se atividades relacionadas à educação especial nos programas de pós-graduação em ciências humanas (educação e psicologia, principalmente), tanto *lato sensu* (para continuar a formação dos novos especialistas ou para capacitar profissionais não especializados) quanto *stricto sensu* (tal como o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar). Para ajudar a compreender o quadro de expansão, cabe lembrar que havia, inclusive, uma Resolução de 1983 do Conselho Federal da Educação (Brasil, 1983) exigindo que os docentes dos cursos de especialização fossem mestres em sua maioria, isso além da crescente exigência da titulação de mestre para ingresso na carreira universitária.

Ao mesmo tempo em que se ampliava e diversificava o atendimento aos alunos excepcionais, cresceram as pesquisas dirigidas para a área e que, no caso das dissertações e teses, viriam constituir um novo acervo de referências teóricas e bibliográficas brasileiras para a educação especial. São várias as dissertações/teses da segunda metade da década de 80 que foram publicadas no início dos anos 90.

Essa produção e esses programas de formação tiveram forte presença da área da psicologia, em parte como característica do campo da educação especial, em parte pelo modo específico como o próprio campo se consolidou naquele momento; a ênfase nos fundamentos e aplicações da psicologia na educação, que era forte na educação geral naquele período, era destacada na educação especial. E essa particularidade ajuda a entender alguns desdobramentos em termos de produção acadêmica e de formação na década de 90.

Em síntese: desenvolveu-se a produção de investigações sobre a realidade nacional, viabilizada pela expansão da área, pela expansão das linhas de pesquisa, pelo aumento dos programas de formação inicial e continuada. Constituíram-se pensares educacionais brasileiros sobre a educação especial enquanto área de conhecimento e de prática profissional, mais próxima da educação escolar. Ressaltava-se, naquele momento, o caráter até certo ponto peculiar da educação especial, por ser uma área

relativamente recente (em termos de educação escolar); por ser também recente o trabalho de formação de recursos humanos na área direcionados para as escolas.

Atualmente, a Universidade é contemplada ou convocada de modo mais específico em vários dos documentos citados no texto. No Plano Nacional de Educação (PNE), ela é indicada em quatro metas. 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 (Brasil, 1994), sobre a inclusão de conteúdos da área de educação especial nos diferentes cursos de nível superior, que teve impacto pouco significativo nos currículos dos cursos de formação de professores, 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”, indicação que é retomada nas citadas Diretrizes do CNE (Brasil, 2001), que recomenda aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com as universidades para a realização de pesquisas relativas aos processos de ensino e aprendizagem desses alunos.

Metas semelhantes constam do projeto do Plano Estadual de Educação de São Paulo, em termos de formação inicial e continuada (de professores especializados e não especializados e de outros profissionais) e de realização de estudos e pesquisas.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) também reporta-se às duas linhas, de formação e de pesquisa, propondo que a formação do professor especializado seja integrada ou posterior ao treino e experiência no ensino regular. Além disso defende uma formação inicial não categorizada, inclusive do especialista, abarcando todos os tipos de deficiência. Valoriza, também, o papel consultivo das universidades na investigação,

avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais.

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, p.68). Assim, a Universidade, nos seus programas de ensino/pesquisa/extensão, convive, dialoga, eventualmente interfere nas práticas sociais educacionais nas quais 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 quinze 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 2003 em projeto integrado de pesquisa com participação de docentes da UERJ, UNIMEP e UFSCar (Nunes, Ferreira e Mendes, 2003), dedicado à análise das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, de sua fundação até 2000, voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O conjunto das produções indica haver uma evolução metodológica e temática na produção científica sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais, as quais parecem apontar, ao longo do tempo, para uma aproximação crescente dos

referenciais e problemas presentes na educação regular, indicada nos seguintes aspectos: (1) abandono crescente da visão clínica sobre a “excepcionalidade”, ampliando as referências mais genéricas e menos centradas em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais; (2) sintonia com as discussões metodológicas em curso na educação regular; (3) crescimento de trabalhos sobre o cotidiano escolar, inclusive junto às escolas comuns, embora ainda sejam mais frequentes os estudos em escolas especiais; (4) aumento de estudos realizados em situações naturais, tratando a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado, começando a dar voz às pessoas consideradas especiais e àquelas que com elas trabalham e convivem .

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 (Nunes, Ferreira e Mendes, 2003) como integração ou como inclusão, foi abordado em 59 dos 550 trabalhos analisados nas três fases do projeto de pesquisa (11% do total). São 52 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado em Educação e 2 teses de doutorado em Psicologia (área incluída na coleta nos últimos três anos), defendidas até 2000.

De forma sintética, são apontados alguns dos dados e indicações desse grupo de trabalhos:

- 1 as pesquisas foram produzidas de forma bastante concentrada nos programas de pós-graduação do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, com 40 trabalhos; e a coleta de dados também se concentrou nesses locais igualmente em 40 produções (além disso, oito pesquisas se voltaram para a realidade educacional da Região Sul, três para o Centro-Oeste e sete para o Norte-Nordeste);
- 2 destacaram-se os estudos dirigidos aos alunos com deficiência mental (28) e deficiência auditiva (13). Doze investigações visaram o conjunto das categorias de necessidades especiais. As áreas de deficiência visual (7), física (6), múltipla (2) e de

- problemas de conduta (1) receberam menos atenção, no tema específico;
- 3 nas implicações apontadas pelos autores, mereceu destaque a questão da formação inicial e continuada de recursos humanos, destacando-se, no caso dos professores, a importância de incluir questões referentes às necessidades educacionais especiais na formação inicial do professor do ensino comum e de superar a formação muito distinta e precocemente especializada do professor especialista em educação especial;
 - 4 predominou uma visão crítica do atendimento educacional prestado aos alunos com necessidades especiais, traduzido no reduzido compromisso da escola pública, nas limitações indicadas na prática educacional de escolas especializadas investigadas, na necessidade de que os apoios especializados eventualmente necessários se façam disponíveis no contexto da educação comum.

Um dos dados do projeto de avaliação das teses e dissertações é o de que há cerca de 30 programas de pós-graduação em educação e psicologia com projetos, linhas de pesquisa ou áreas de concentração ligadas às questões da educação especial, educação inclusiva ou outros aspectos do desenvolvimento e educação das pessoas com necessidades especiais. É uma evidência da consolidação das atividades de formação e de pesquisa na área e da contribuição que a universidade tem prestado.

A universidade e os sistemas de ensino enfrentam agora novos desafios, no momento em que a educação especial brasileira atravessa importante momento de transição e avaliação. No âmbito da formação inicial/continuada e de atuação dos profissionais, temos a revisão geral das diretrizes curriculares dos cursos; a reforma específica dos programas de formação de professores – inclusive dos professores especializados em educação especial, em discussão no CNE; 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, destaca-se a reestruturação/descentralização do ensino básico, inclusive porque 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 alunos com necessidades especiais e como fazer para atendê-los.

É certo que as políticas de educação para todos e/ou inclusão, induzidas pelos organismos e agências de fomento multinacionais, têm indicado resultados relativamente promissores em termos de acesso a determinados segmentos da carreira educacional (o processo de focalização), mas ainda sem resultados evidentes em termos da qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. É assim que a democratização do acesso permitida pela ampliação das vagas decorrente da nova sistemática de financiamento e do sistema de progressão continuada, sem ampliação de recursos financeiros, em alguns estados brasileiros, converteu-se em promoção automática e postergou a constatação da incapacidade de leitura e escrita para o final da quarta série de estudos; isso a partir de uma idéia geralmente aceita da necessidade de superar o sistema seriado e a reprovação/repetição. Essa perspectiva pode ter sua contrapartida, no âmbito da educação especial, na ampliação do acesso de alunos com necessidades especiais às classes comuns, com redução de despesas e sem muita evidência de esforço na revisão das condições de funcionamento da escola e na manutenção ou desenvolvimento dos apoios necessários, colocando nas responsabilidades e sensibilidades individuais dos professores a tarefa da inclusão, e sem esforço aparente para resolver o enorme problema da demanda reprimida e para diminuir o repasse da responsabilidade constitucional e ética para as instituições filantrópicas; isso a partir de uma idéia também geralmente aceita de que a imensa maioria desses alunos deve ficar nas classes comuns, como um espaço de direito e de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. (org.) **Educação especial** : temas atuais. Marília : UNESP, 2000, p. 1-11.
- BRASIL. Congresso Nacional. Emenda constitucional n. 14, de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 12, de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento para o magistério superior, no sistema federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., de 06 out. 1983.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 9 out. 2001.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 006377, c. 1

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília : Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Ação Social; CORDE. **Política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília : MAS; CORDE, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE nº 04/2002, de 29 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 20.02.2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília : MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação para todos 2000: políticas e programas governamentais em educação especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.02.2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUENO, J. G. S. et al. **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. 2003. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Águas de Lindóia, 2003.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial no. 1793 de 27.12.1994**. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

FALTA melhorar qualidade de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2003.

FERREIRA, J. R. **A instituição escolar e a integração**. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP, 1994.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003, p. 372-390.

GATTI, Bernadete A . Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS**, São Paulo, n.1, p. 63-79, 1999.

NUNES, L. R. O .P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação e Psicologia**. Relatório final aprovado pelo CNPq, 2003.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 23/04/2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 95/00, de 21.11.2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 06.04.2001.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.060, de 1 de setembro de 2003: Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênios com instituições sem fins lucrativos, com atuação em educação especial. Disponível em : <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 10.01.2004.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação, de 2003. Disponível em: <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 19.12.2003.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr., C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo : Editora UNESP, 1999, p. 189-196. v. 2.

SILVA, A. G. S. **O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)**, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

TORRES, R.M. **What happened at the World Education Forum?** 2001. Disponível em : <<http://www.campaignforeducation.org>>. Acesso em 10.01.2004.

UNDERWOOD, K.; RICHMOND, D.; McGEE, M. **Cultural reflections on inclusion policy: a cross-national exploration**. Ontario : Institute for Studies in Education, 2001. Disponível em: <<http://www.connect.msu.edu>>. Acesso em 19.12.2003.

UNESCO. **Cinco anos depois – uma revisão das atividades da UNESCO à luz da Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 22.10.2003.

UNESCO. **Conceitos de educação inclusiva e de educação em necessidades especiais**, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.unesco.org/education>>. Acesso em: 19.12.2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília : CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: linha de ação de Dakar**. 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 19.12.2003.

