

## **Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001\***

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

### Resumo

Este texto propõe-se a discutir aspectos da Política Nacional de Educação atual, enfocando o atendimento educacional à população da Educação Especial. Toma-se como ponto central de análise a Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Acredita-se que os aspectos presentes nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica indicam a necessidade de procedimentos atentos, por parte das instituições escolares e do poder público, em relação às decisões tomadas, para que não seja promovida a contínua exclusão de crianças, ainda presente na educação do país.

### Palavras-chave

Educação especial. Inclusão social. Ensino de primeiro grau.

---

Professora do Departamento de Educação do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, *Campus* de Corumbá. Doutora em Educação.

## **National Policies for ducational Inclusion – critical discussion of Resolution no 02/2001**

### Abstract

The purpose of this article is to discuss aspects of the current national Education Policy, focusing on educational service to the Special Education population. The central issue of the analysis is Resolution number 02 of the Basic Education Committee of the National Education Council. We believe that aspects of the Special Education Guidelines for Elementary Education indicate a need for procedures – enacted by schools and government - that are cautious not to promote the continued exclusion of children. Exclusion is still found in education in Brazil.

Key words: Special education; Inclusion; Basic Education

Certamente o que apresentamos aqui são mais dúvidas do que análises conclusivas. Para iniciar uma discussão acerca da Política Nacional de Educação atual, e tratarmos de seu caráter *inclusivo*, vamos tentar entender a forma como está proposto o atendimento às pessoas “com deficiências”<sup>1</sup>, tomando como ponto central a Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Portanto, esse texto propõe-se a tecer análises iniciais a respeito de alguns aspectos da referida Resolução.

É interessante ressaltar que essa Resolução apresenta-se em conformidade com o disposto na Lei 4.024 de 1961 (Art. 9º, § 1º, alínea “c”), de 20 de dezembro de 1961 (com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e fundamentada no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado 15 de agosto de 2001.

A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, para entender a abrangência da Lei, precisamos nos lembrar que Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Logo de início, um parágrafo único explicita que: o atendimento escolar terá início na educação infantil e que devem ser assegurados os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Esse artigo, então, explicita a necessidade de ver assegurado:

- a) a matrícula de “crianças com necessidades educacionais especiais” desde a Educação Infantil ;
- b) que as unidades de educação (inclusive pré-escolas e creches) devem assegurar os serviços de Educação Especial.

O que podemos supor que sejam os *serviços de Educação Especial* para a Resolução? Deve ser o atendimento adequado às crianças, que deve ocorrer nas unidades escolares, tanto em espaços comuns como especializados, por professores com formação adequada (com conhecimento de LIBRAS, Braille etc.) e utilizando material adaptado quando necessário (por exemplo: livros, para crianças cegas ou com visão sub-normal etc., material de estimulação: sonora, tátil, visual, motora etc., jogos pedagógicos para estimulação cognitiva, entre outros).

O Art 2º esclarece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Esse “organizar-se” diz respeito a mudanças curriculares, arquitetônicas, a adoção de processos educativos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, a adaptação de materiais, a contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes etc.

A ênfase nas mudanças ressalta a responsabilidade de cada unidade escolar em sua “opção inclusiva”. Essa responsabilidade evidencia-se na necessidade de organização e/ou adaptação para oferecer os recursos necessários ao atendimento educacional com qualidade a seus alunos e, ainda, na realização de levantamento da demanda de cada região, município ou bairro, para que possam ser organizados os recursos adequados, como pode ser verificado no artigo 2º, § único:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2001)

O Art. 3º define a *Educação Especial*, como modalidade da educação escolar, entendendo que se trata de um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, sempre com o objetivo de garantir a educação escolar e “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Consideramos necessário abordar, nesse artigo, dois aspectos:

Inicialmente a percepção de que os serviços de Educação Especial são *diferentes* dos serviços de educação comum, ou seja, a matrícula de “alunos com deficiências” (ou necessidades especiais) na rede comum solicita *mudanças* na escola em relação a todos os serviços oferecidos;

Em segundo lugar, a crença no “desenvolvimento das potencialidades” indica que os fundamentos de nossa legislação estão baseados na expectativa da existência de “potencialidades inatas”, o que se configura uma concepção idealista de desenvolvimento humano<sup>2</sup>. Essa concepção pode ser um risco. Se se acredita que a escola deve desenvolver a capacidade de cada um (dentro das potencialidades que, em última instância, são próprias do indivíduo), certamente

o fracasso será explicado pela falta de capacidade do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico.

No tocante à responsabilidade do poder público e da escola, a explicitação de que deve haver uma preocupação das instituições em oferecer um atendimento de qualidade é evidenciada no parágrafo que se segue, que expõe que

os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção (BRASIL, 2001) da educação inclusiva.

Por “sistemas de ensino” entende-se: Governo Municipal, Estadual ou Federal, lembrando que legislação anterior (desde a Constituição Federal de 1988) estabeleceu o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito e como um direito público subjetivo, podendo a autoridade competente responder legalmente pela falta do seu oferecimento regular (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 208, § 2º, 1988).

Reforçando a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, o Art. 4º explicita que devem ser consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e, ainda, que essa modalidade de ensino deve se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos.

O Art. 5º identifica a população que se entende como “educandos com necessidades educacionais especiais”. Esses são os alunos que, *durante o processo educacional*, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Gostaríamos de nos ater ao conceito “educandos com necessidades educacionais especiais”. No item I, temos a declaração de intenções de atendimento especializado a crianças que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem” sem necessariamente uma causa orgânica, o que pode ser analisado por, pelo menos, dois ângulos<sup>3</sup>:

- a) A adoção desse conceito pode solicitar da instituição escolar resposta satisfatória a todas as crianças.
- b) Mas, por outro lado, podemos nos lembrar da história dos serviços oferecidos às crianças na escola brasileira. Desde fins de 1970, trabalhos como os de Schneider (1977) e Paschoalick (1981) mostram que grande parcela da população que freqüentava classes especiais, portanto, crianças que para a época eram reconhecidas como possuidoras de dificuldade de aprendizagem, não tinha realmente dificuldade de aprendizagem ou deficiência. Elas eram encaminhadas aos serviços de Educação Especial devido a contínuas repetências ou, quando a escola as considerava “deficientes” logo nos primeiros contatos<sup>4</sup>.

Essas crianças eram vistas como “deficientes mentais leves” e divulgava-se a idéia de que, através do atendimento “especializado” das classes especiais, crianças com grandes dificuldades de aprendizagem estavam sendo atendidas. No entanto, como os trabalhos citados acima apontam, não se tratava de um problema de aprendizagem, mas de “ensinagem”, e, ainda, o trabalho educativo das classes especiais não eram realmente especializados, salvo pela pouca exigência e pelo “ritmo” com que se ensinava, que era mais lento, baseado no que se supunha ser o “ritmo” do aluno (KASSAR, 1995).

Atualmente, a Resolução 02 apresenta como uma das categorias de educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles com grande dificuldade de aprendizagem não vinculada a uma causa orgânica específica.

A identificação dessas crianças como população de atendimento especial e, portanto, seu encaminhamento a serviços especializados a fim de sanar essas dificuldades pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de um problema de aprendizagem e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da idéia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, ou “crianças com deficiências” quando na verdade, sob o rótulo das crianças com “necessidades educacionais especiais” continuam a ser atendidas as crianças do chamado “fracasso escolar”.

Chamamos atenção a esse aspecto diante, ainda, do grande número de crianças tidas como possuidoras de “dificuldades acentuadas de aprendizagem”. Essas estão presentes na taxa de evasão escolar (aproximadamente 11% em 2000, segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP), repetentes (15% de 1ª a 4ª série em 2000) ou de crianças que chegam às 4ª séries sem saber ler (que eu não tenho os dados).

O Art. 6º prevê o uso de avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem pela escola, com assessoramento técnico. A Resolução acrescenta que a escola deve contar com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema, que está previsto no Art. 3º.

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Apesar das informações acima, não há esclarecimento de qual a equipe técnica necessária para a detecção da criança elegível para os serviços especiais e que recursos deverão ser utilizados para tal avaliação.

O Art. 7º é o que provoca maior polêmica nas escolas, pois informa que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” e o Art. 8º esclarece os requisitos (mudanças) necessários para tal, dizendo que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados,

- Distribuição dos alunos pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados,

- Flexibilizações e adaptações curriculares, considerando os conteúdos, os recursos a serem utilizados e os processos de avaliação “em consonância com o projeto pedagógico da escola”.

Esse artigo prevê, também, a existência de serviços de apoio pedagógico especializado nas próprias classes comuns; a existência de apoios necessários à locomoção e à comunicação, com a participação de um professor especializado; professores-intérpretes e professores e outros profissionais itinerantes.

Em relação ao profissional itinerante, o artigo salienta que ele pode ser da mesma instituição escolar ou de outras instituições. Nesse caso, podemos supor que o sistema de ensino que deve propiciar a criação de um setor de Educação Especial deverá/poderá ter equipes itinerantes.

Também podemos supor que, no contexto de valorização das parcerias no setor educacional, principalmente a partir da implementação da Reforma do Aparelho de Estado<sup>5</sup>, essa equipe poderá ser procedente de instituições especializadas particulares assistenciais, como APAEs, Pestalozzi etc.

O Artigo 8º também prevê a existência dos serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos. Essas salas devem funcionar para a realização de uma complementação ou suplementação curricular mais específica.

Esse artigo também ressalta a necessidade de uma mudança de postura do corpo de professores e demais profissionais da educação. Essa mudança, explícita nos projetos pedagógicos das escolas, deve prever momentos de reflexão e elaboração teórica por parte dos professores. Nesse sentido, a Resolução propõe o contato permanente com instituições de ensino superior e de pesquisa.

É importante ressaltar o fato de que é feita uma referência especial aos alunos:

- a) com *deficiências graves*, quando o item VIII do artigo 8º alerta a necessidade de flexibilização do ano letivo, para possibilitar a conclusão de uma série para esses alunos em tempo maior, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;
- b) com *altas habilidades/superdotação* (item IX). Nesse ponto também é apresentada a possibilidade de flexibilidade do ano letivo, para que os alunos possam concluí-lo em menor tempo. Esse item explicita a necessidade de oferecimento de atividades que favoreçam aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, “mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino”.

É muito importante alertar que, apesar de o Art. 7º recomendar (ou mesmo prever) a matrícula de todos os alunos nas salas do ensino regular, o Art. 9º esclarece que classes especiais podem ser criadas nas escolas extraordinariamente e essas classes, segundo a Resolução, devem ter caráter transitório e ser dirigidas a alunos que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos”.

Podemos depreender daqui que as classes especiais serão indicadas para alunos com deficiências mais severas ou para alunos surdos, ou cegos no início da vida escolar. Partindo desse entendimento, achamos necessário dedicar mais atenção a esse aspecto.

A classe especial passou por um momento de críticas durante os anos de 1980 e 1990. Essas críticas foram decorrentes, entre outras, de inúmeras pesquisas que denunciaram que sua existência (especialmente no caso de classes especiais para deficientes mentais) muitas vezes serviu, em seu íntimo, como forma de expulsão de alunos do ensino regular<sup>6</sup> e não como um local de atendimento adequado às crianças com comprometimentos mais severos.

Essa característica das classes especiais teve como um dos motivos a “elegibilidade” dos alunos proposta pela Lei Educacional 5692/71. Pela especificação dessa Lei era atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento



de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental. Em outras palavras, tornou-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”<sup>7</sup>.

Agora é proposta a existência das classes especiais em situações em que as necessidades requeridas pelos alunos seriam extremamente diferentes da possibilidade do oferecimento regularmente.

No caso de linguagem específica, podemos entender que a Resolução prevê a existência, por exemplo, de classes especiais para surdos, onde se utilizaria a LIBRAS. Como elas devem ter caráter transitório na vida escolar das crianças, supomos que elas devem existir no início da escolarização até que a criança desenvolva autonomia suficiente e possa acompanhar o ensino regular apenas com a presença de um intérprete, como previsto em outros artigos.

Ainda em relação à utilização de linguagens e códigos diferentes (Braille e a Língua de Sinais) a Resolução adverte que esse oferecimento deve ocorrer sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa e faculta às suas famílias “a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”. Nesse sentido cabe perguntar: a opção pedagógica já não deverá estar clara no Projeto Pedagógico da escola? Sendo assim, não deverá ser exposta aos pais no momento da matrícula?

Em relação às crianças com deficiências cognitivas mais severas, como se dará esse atendimento?

Suponhamos que uma criança com uma diferença cognitiva severa (que geralmente é acompanhada por outros comprometimentos) seja matriculada na classe especial. Um dos motivos que pode ser alegado para a essa matrícula é o fato de que os trabalhos que têm demonstrado um resultado adequado com crianças muito comprometidas são intervenções pedagógicas que requerem um acompanhamento praticamente individualizado. Entendemos, portanto, que essa sala deverá estar preparada tanto fisicamente quanto curricularmente, para trabalhar de modo adequado com essa criança. Nesse caso, como ficará a transitoriedade das classes especiais para essas crianças? Mesmo que seja desenvolvido um trabalho adequado, que leve a um desenvolvimento contínuo da criança com deficiência cognitiva severa, será possível que esse espaço seja transitório? A criança realmente poderá ser incorporada a classes do ensino regular apenas com apoios pedagógicos?

Parece-nos que o caráter de transitoriedade é característico das primeiras propostas de classes especiais, que atendiam às crianças chamadas de “aprendizagem lenta” e após alfabetizarem-se eram “reintegradas” para seguir os outros anos letivos. Mas, a partir do momento em que muda a proposta de tais salas, como será a matrícula das crianças com diferenças cognitivas severas nas salas do ensino regular?

Ressaltamos que a escola tem uma responsabilidade que, nas sociedades modernas, é conferida quase que exclusivamente a ela, que é *propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência* e esse aspecto não pode ser negligenciado ou apresentado em segundo plano. Portanto, apesar de ser a “socialização” um aspecto fundamental no desenvolvimento das crianças, não é apenas esse o papel da escola.

Numa escola *para todos* há a necessidade de superar um desafio: propiciar o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade para toda a população de crianças. É com esse pensamento que retomamos a questão: as crianças com deficiências cognitivas severas teriam possibilidade de se apropriarem da cultura socialmente produzida freqüentando as salas do ensino comum apenas com apoio pedagógico? Ou seria preciso uma completa reformulação da proposta pedagógica, o que, no momento, parece só ser possível em salas menores com apoio e recursos totalmente organizados para essa possibilidade?

Se for esse o caso, a Resolução justamente prevê que nas classes especiais, “o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso”.

O Art. 10 traz um aspecto que consideramos conflitante à proposição da escola que se pretende garantir a freqüência de *todos* os alunos, ao propor que os alunos que apresentarem necessidades que requeiram atenção individualizada “nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” poderiam ser atendidos em escolas especiais (públicas ou privadas), que cumpram exigências legais similares a qualquer escola (credenciamento, autorização etc.). Acrescenta ainda que esse atendimento pode ser complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Baseando-se nesse artigo, poderíamos nos perguntar: o que aconteceu com a proposta de que a escola deve modificar-se e atender a *todas* as crianças? Se há a alternativa das escolas especiais, qual o papel das classes especiais? As classes especiais não seriam propostas para as crianças com comprometimentos mais severos? Seria esta uma questão de opção da família por espaços mais ou menos restritivos?

Ainda dentro dos aspectos apresentados anteriormente quanto à flexibilidade do ensino, a Resolução, no Art. 16, prevê a possibilidade de

viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei (LDB/96), *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de

conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

O Documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* esclarece que

o teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001, p.59).

Ainda o Art. 18 dispõe sobre as normas para o funcionamento de escolas pelas redes de ensino e esclarece o que seriam os “professores capacitados” para cada situação:

- *professores capacitados* para classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso a conteúdos sobre Educação Especial adequados para: perceber as necessidades dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades de aprendizagem; avaliar a eficácia do processo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

- *professores especializados em Educação Especial* são aqueles que desenvolveram competências para

identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses professores deverão comprovar a formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente concomitante à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Em relação às solicitações ao professor, como assegurar que as disciplinas introdutórias de educação especiais assegurem esse perfil?

Temporariamente concluindo, gostaríamos de reafirmar o papel da escola no compromisso de garantir o acesso à cultura socialmente produzida a *todos* os alunos. Diante disso, acreditamos que os aspectos apresentados nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica indicam a necessidade de muita atenção e seriedade nas tomadas de decisões para que não corramos o risco de colaborar com a contínua exclusão, ainda presente nas escolas do país.

## Notas

- \* Texto originalmente apresentado no Seminário: *Educação Inclusiva*, realizado em 26/09/2002, na UFSC, Florianópolis.
- 1 O conceito “pessoas com deficiências” é bastante discutível e será foco de comentários ainda nesse artigo.
- 2 Para melhor explicitação dessas questões, ver Charlot (1983), em sua obra *A Mistificação Pedagógica*.
- 3 Há, também, a possibilidade de se discutir esses conceitos pelo aspecto dos problemas ligados ao preconceito e ao estigma, mas esse não é o objetivo deste texto.
- 4 Entre os anos de 1980 e 1990 tivemos a oportunidade de acompanhar a avaliação e o encaminhamento de crianças para classes especiais, quando verificamos esses procedimentos (KASSAR, 1995).
- 5 Uma análise inicial sobre essa questão pode ser encontrada em Kassar (2001).
- 6 Machado (1994) aborda de modo bastante interessante histórias de crianças em classes especiais em escolas públicas de São Paulo.
- 7 Em outra oportunidade, pudemos registrar e analisar o encaminhamento de crianças para as classes especiais estaduais, no município de Corumbá-MS, sem qualquer diagnóstico formal por parte da escola. Ver Kassar (1995).

## Referências

- BRASIL. Constituição, 1988.
- BRASIL Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC/ SEESP. 2001.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KASSAR, M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. *Revista de Educação*, Campinas, n.11, p. 24-34, nov.2001.

MACHADO, Adriana M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PASCHOALICK, Wanda. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica –de São Paulo, 1981.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto (Org). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1977.

Recebido: 05/03/2002

Aprovado: 06/05/2002

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Departamento de Educação,  
Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência - CREIA -UFMS  
Av. Gal.Rondon, 1799 - Campus Corumbá +9  
331030 - Corumbá, MS  
E-mail mkassar@terra.com.br