

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DAS DIMENSÕES TEÓRICAS ÀS AÇÕES PRÁTICAS

Fátima Elisabeth Denari
fadenari@terra.com.br

Resumo Abstract

O processo de inclusão constitui um grande desafio por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. A difusão das idéias inclusivas, adotadas no Brasil como linha política, e a decorrente decisão de matricular na escola regular os alunos com deficiências nos lembram do fato de que concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas. Pressupõe-se que a inclusão de alunos com deficiências na escola comum é, antes, uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Devem ser consideradas, ainda: a dimensão política educativa; as práticas pedagógicas e sua fundamentação epistemológica; a gestão institucional e a cultura escolar. Tais condições alinham um conjunto complexo de processos de ação e reflexão, que pressupõe efetuar uma mediação entre o passado e o futuro, aprendendo com e apreendendo da experiência, com os erros e as melhorias alcançadas.

The process of inclusion is a major challenge to involve costs of various kinds and problems related to institutional management and professional performance. The dissemination of ideas inclusive, adopted in Brazil as a political line and the resulting decision to enroll in regular schools, students with disabilities, remind us of the fact that concepts and practices segregationist, integrationists and inclusivism live and whether the schools face in daily life. It is assumed that the inclusion of students with disabilities in school policy, is rather a social demand, related to the rights of early education, whose ethical base independent of other factors should be considered in its implementation. They should be considered, yet: the political dimension of education, the teaching practices and their epistemological reasons, the institutional management and school culture. Such conditions arranges a complex set of processes of action and reflection that requires making a mediation between the past and the future, learning from the experience and learning with the experience, mistakes and the improvements achieved.

Palavras-chaves: práticas pedagógicas inclusivas; políticas de ações; gestão institucional.

Key words: inclusive pedagogists practices; actions policies; institutional management.

Nas últimas décadas, o descompasso observado entre a formação inicial de profissionais da Educação e da Educação Especial e a execução das políticas públicas e serviços vem obrigando os agentes responsáveis, nos âmbitos legal e acadêmico, a realizar ajustes curriculares de acordo com diferentes

enfoques. Estes, por sua vez, com ênfase na educação inclusiva, demandam assumir necessidades operativas e podem constituir a coluna vertebral de um plano de estudos que atenda à diversidade e permita a realização das adequações curriculares voltadas ao atendimento de necessidades especiais, sejam elas transitórias ou permanentes.

A inclusão escolar é um fenômeno discutido especialmente com base nos benefícios concretos a alunos com necessidades especiais e está fundamentada “em uma opção ideológico-cultural em favor de minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que, estando em um sistema especializado, terminam excluídas socialmente” (MARCHESI, PALÁCIOS e COLL, 2001, p. 36).

Para muitos atores do cenário educativo, a inclusão constitui um desafio dificilmente concretizado, por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. Essas dificuldades transformam-se em obstáculos ao desenvolvimento da inclusão escolar, inibindo a criação de projetos de inclusão ou desanimando as escolas que já o iniciaram e que tomam consciência da falta de capacidade e de recursos para enfrentar tal desafio. Tais fatos parecem coincidir com a experiência internacional em prol da inclusão escolar, quando, erroneamente, se tem tentado responder por via da racionalidade técnica à diversidade humana. Tal diversidade é vista como um *problema* que complica os processos de ensino e aprendizagem e não como uma característica *própria da e integrada nas* experiências cotidianas das pessoas. Cabe lembrar que tal entendimento representa, tipicamente, uma educação homogenizadora e centrada na criação de um aluno em condição de deficiência.

A crítica a esse entendimento tem desencadeado revisão de políticas de ação, críticas pautadas pela referência à manutenção de um currículo comum repensado para assegurar igualdade de oportunidades e respeito às características individuais. Como nos ensina MARCHESI (2006, p. 5): “A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas”. A inclusão se interessa por possibilitar a real participação de todos os alunos nas atividades e experiências da educação comum.

Aos custos organizacionais e financeiros, somam-se os custos simbólicos que a inclusão acarreta para a identidade de algumas escolas. Por exemplo, a idéia de que os alunos incluídos, aqueles com necessidades especiais e/ou deficiências, poderão afetar os resultados e a imagem da escola como um todo a partir de processos avaliativos institucionais.

Diante dessa realidade, não é difícil entender os argumentos que levam um número ainda bastante baixo de escolas a iniciar o processo de inclusão, não obstante o aporte legal e as sanções impostas ao seu descumprimento. São eles complexidade, insegurança, despreparo, desinformação, riscos que se fortalecem no incentivo à aplicabilidade das políticas públicas não muito convincentes...

Então, por que levar adiante a inclusão escolar? Contrariando os argumentos supramencionados, pressupõe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum, é, antes, uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa política não constitui um problema meramente organizacional que demanda gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar. Para tanto, devem ser consideradas algumas dimensões envolvidas na mudança escolar, apresentadas a seguir.

1 A dimensão político-educativa

É imprescindível considerar que a implementação de políticas públicas, principalmente em educação, requer ações consistentes de formação inicial, recrutamento e formação continuada de profissionais especializados, bem como planos de carreira que incentivem a permanência e progressão funcional nas respectivas áreas de atuação nos diferentes sistemas de ensino. A referência a tais princípios está presente na análise elaborada por Denari (2006).

Em seu Capítulo V, que trata da Educação Especial, a referida Lei estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2.º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Nos termos da legislação vigente, portanto, estão fixados os seguintes princípios:

- a) A formação de professores para atuar em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades, inclusive Educação Especial da Educação Básica, será feita no Ensino Superior, em Licenciatura Plena.
- b) A Educação Especial é uma modalidade de Educação Escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que pode ser feita em classes comuns de ensino regular, requerendo, nesse caso, serviços de apoio especializado ou em classes, escolas ou serviços especializados.
- c) Em decorrência, o inciso III do Art. 58, § 3.º, estabelece que são necessários “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

As diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução n.º 2 de 11/09/2001, do Ministério da Educação (MEC), que entraram em vigor a partir de janeiro de 2002. Em resumo, há nela dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade, que se proponha a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta de suportes, além do acesso à classe comum.

A Resolução dispõe em seu Artigo 8.º, Item I, que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns professores de classe comum e de educação especial, capacitados e especializados respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Prevê, ainda, que tal conteúdo deva ser adequado a desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

A dificuldade que o texto da LDBEN 9394/96 apresenta é que ele nos leva a pensar que a Educação Especial é sinônimo de Educação Básica. Com isso, deixam de ser consideradas as possibilidades de se estender seus serviços ao ensino médio e superior, como se nesses níveis deixassem de existir alunos com necessidades especiais.

Outra constatação nessa lei diz respeito ao local de atendimento: preferencialmente em classes comuns do ensino regular. Como muito bem aponta Minto (2000, p. 9) “*preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem *dá a primazia* a já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”.

A leitura do Art. 59 sugere, entre outros, um currículo específico, o que contraria os fins primeiros da filosofia de inclusão; propõe uma terminalidade flexível, o que pode resultar um entendimento equivocado sobre a definição do alunado.

Em contrapartida, o Art. 60 é bastante transparente e mais objetivo ao reafirmar a adoção, pelo poder público, do atendimento ampliado dos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino. No entanto, essa mesma disposição pode gerar certa confusão nos interessados, “em razão da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”, conforme nos diz Minto (2000, p. 10).

Enfim, não obstante as salutares discordâncias e alguns pontos a serem mais debatidos, pode-se pensar que a presença da Educação Especial na LDBEN 9394/96, na forma de um capítulo, é benéfica, em especial se entendida “como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e do ensino público” (CARVALHO, 1997, p. 110). E, para que isso se consolide, nosso sistema educativo público governamental não pode prescindir das parcerias com organizações não governamentais (ONGs), da ampliação da oferta de vagas, da promoção de relações profissionais entre professores de Educação Especial e professores do ensino regular, da capacitação continuada desses profissionais, da sensibilização do ministério público em relação à inclusão e dos aportes necessários à sua consolidação. E, finalmente, não há como abrir mão da presença da família, elemento mais do que necessário na melhoria da qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.

2 As práticas pedagógicas e sua fundamentação epistemológica

A inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem.

A educação *na e para a* diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re) considerada, (re) significada. A esse respeito Maturana (1997, p. 4) nos diz que “cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura”. Desse modo, existem realidades diferentes em domínios distintos, múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo a legitimidade do outro.

Pedagógicamente, cada aprendente tem uma maneira particular e ativa de aprender, na qual o professor deixa de ser somente o transmissor do conhecimento para se transformar em um facilitador de condições que acarretam mudanças estruturais em seus alunos. Tais mudanças podem ser observadas como aprendizagens, na medida em que as condutas são novas em sua história ontogenética e concordes com a história particular de interações. Nesse sentido, a escola deve encarregar-se de respeitar a heterogeneidade de seus alunos e responder às diversas necessidades educativas.

Essa perspectiva distancia-se do enfoque médico-psicológico, tradicionalmente postulado pela Educação Especial, qual seja: a deficiência é um atributo pessoal, condição objetiva, patológica da pessoa. Paradoxalmente, tendem a persistir classificações de acordo com etiologia, tipo e grau de deficiência, enfatizando-se a correção do “defeito”. Tal categorização ressalta mais as limitações do que valoriza potencialidades e necessidades educativas. Atualmente, tal conceito é questionado, enfatizando-se mais o meio social e cultural. Isso se dá no sentido proposto por Foucault (1991, p. 83) referindo-se à doença mental: “esta não tem realidade e valor de enfermidade mais que em uma cultura que a reconhece como tal”. Isso implica que o fundamental não é apontar para a mudança nas pessoas, mas, sim, para a transformação das condições sociais e culturais. Em decorrência, a escola deve, pois, adaptar-se e responder às dificuldades apresentadas por TODOS os seus alunos, indiscriminadamente, compreendendo as necessidades educativas especiais como resultado da interação entre os recursos existentes e em disponibilidade, as carências das pessoas e o meio.

A existência de uma formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir desses novos enfoques propiciará mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. E o enfrentamento do desafio de trabalhar *na/para a* diversidade, de um lado, implica uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Nesse sentido, os professores devem aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, a trabalhar de modo conjunto com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

3 Gestão institucional

A escola deve ter certa autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas

provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos) no sentido apontado por Ainscow (2001), qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável, reflexivo.

Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos, que favoreçam a formação dos futuros docentes, contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação — a formação do cidadão. Sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, esclarecemos que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com os recursos técnicos e humanos necessários.

4 A cultura escolar

A cultura típica do lugar de trabalho exerce influência sobre a percepção que se tem acerca do ensino e de como os alunos aprendem (SUSINOS, 2002). A cultura imprime sentido às ações que se realizam no âmbito das diferentes sociedades, inovando e promovendo mudanças de uma cultura de caráter competitivo e individualista, para uma cultura de caráter colaborativo. Deve-se, porém, atentar para o risco da perpetuação de rotinas, o que poderia comprometer a oportunidade de aprender. A escola que examina com parcimônia essas rotinas e que desenvolve respostas novas e criativas diante dos desafios torna-se uma organização criativa, uma escola em movimento, uma escola que aprende (AISNCOW, 2001).

No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais.

No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Nesse caso, a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: a diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente. Dadas as peculiaridades, cada aluno deveria receber atendimento diferenciado, sem que isso se constituísse demérito e desencadeasse um processo de marginalização. Ao contrário, tais entendimentos justificar-se-iam na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver harmonicamente a partir dessa diferenciação. Essa convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outro, mas, sim, como um direito que a sociedade reconhece a todos, sem discriminação.

5 Práticas pedagógicas inclusivas

A efetividade do processo de inclusão está na dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para

atendê-las com eficácia. Para tanto, professores e demais membros da equipe escolar (coordenadores, diretores, supervisores) necessitam contar com um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, e àqueles com necessidades especiais.

Além disso, os professores necessitam de apoio também das instâncias extra-escolares, por exemplo, comunidades e governo, cuja cooperação é condição essencial para a efetiva inclusão. Os governos, por meio de legislação e de políticas de ações, deveriam manifestar-se claramente sobre a inclusão e oferecer condições mais adequadas e racionais, que permitam o uso mais flexível dos recursos previstos para a educação.

Outros aspectos voltados à melhoria da escola e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas mais tradicionais são resumidos por Rodrigues (2006), a saber:

- Pensar em uma escola que rejeite a exclusão das pessoas em idade escolar, apor conta das competências individuais que levam ao sucesso ou insucesso, provocando abandono escolar ainda nas séries mais iniciais. A idéia principal quando se pensa na inclusão “é a de que a escola não desista de ninguém (e esse termo ninguém é extraordinariamente radical), pelo menos até ao final da escolaridade básica” (RODRIGUES, 2006, p. 11);
- a escola que se pretende inclusiva deveria promover a educação conjunta de todos os alunos, não perdendo de vista as condições diferenciadas do desenvolvimento;
- finalmente, a escola deveria romper com barreiras atitudinais, com cânones pedagógicos os quais, por vezes involuntariamente e de modo irracional, limitam a aprendizagem.

Há que se pensar nas maneiras de organização, nas regras, nos hábitos instaurados na escola tradicional os quais “não ajudam o esforço do aluno, mas, pelo contrário, criam dificuldades adicionais e desnecessárias” (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeando novas atitudes. O professor deve poder desempenhar responsável e satisfatoriamente seu papel de agente transformador da educação, no sentido proposto por Nóvoa (1997, p. 109):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes, em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

Desta maneira, há que se contemplar um contexto escolar fundamentado em análise que atenda à história institucional, às condições sociopolíticas e culturais e que permita visualizar o ponto inicial

da transformação e de como os atores e a dinâmica institucional criam condições que podem favorecer ou desfavorecer tal mudança.

Em relação ao desenho curricular e à ação docente, o conjunto de intenções e de trabalhos poderia circunscrever e evidenciar, inicialmente, uma autocrítica, por parte dos docentes, de sua prática educativa e a incidência dessa nas aprendizagens escolares. Isso possibilitaria a revisão curricular no sentido de estabelecer pontes entre o âmbito escolar e a realidade dos alunos, o que impactaria fortemente a reflexão docente, salientando os eixos que causam mais preocupações, quais sejam: as condições prévias das instâncias de aprendizagem escolar, centradas basicamente no conjunto de saberes e competências valorizadas como necessárias para empreender a apropriação do saber escolar.

Tais condições revisitadas salientam, em primeiro plano, as conseqüências negativas do processo de aprendizagem, em especial aquelas vinculadas à evasão escolar, à repetência, ao desenvolvimento de aprendizagens superficiais.

Seguidamente, aparecem os fatores inerentes às condições prévias de aprendizagem, as chamadas *carências* — cognitivas, culturais e atitudinais.

Os aspectos mais freqüentemente mencionados referem-se aos conteúdos conceituais e procedimentos, tais como: leitura e escrita, expressão oral, generalização de aprendizagem, manejo e processamento de informações, interpretação de textos, idéias e conceitos.

Por fim, a riqueza que se pretende na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas *para todos* assenta-se em um conjunto complexo de processos de ação e reflexão, que pressupõe efetuar uma mediação entre o passado e o futuro, *aprendendo com* e *aprendendo da* experiência, os erros e as melhorias alcançadas. Pressupõe, ainda, mediar entre o conhecimento e a ação. Por último, mas não definitivamente, implica um avançar rumo à coerência global e às ações parciais que se promovam, o que representa um importante esforço para incluir paradigmas contra-hegemônicos articuladores de um fazer efetivo, viável e superador.

Referências

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DENARI, Fátima E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). *Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, Maurice. *Enfermed mental y personalidad*. Barcelona: Paidós, 1991.

MARCHESI, Álvaro. *El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza; Universidad Complutense de Madrid, 2001.

_____. *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmén, 1997.

MINTO, César. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e a proposta da sociedade civil. In: DENARI, F. E.; FERREIRA, M. C. C.; MANZINI, E. J. (Ed.) *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: UNESP/ABPEE, v. 6, n. 1, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). *Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SUSINOS, T. Um recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias mas recientes. *Revista de Educación*, Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Deporte, n. 327, 2002.

Fátima Elisabeth Denari

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984). Autora de inúmeros artigos e livros sobre o tema Educação Especial e Educação Inclusiva.

*Recebido em 8 de maio de 2008
Aprovado em 10 de junho de 2008*