

Special Education and Inclusive Education

Policies and practices in Brazil and Portugal

Educação Especial e Educação Inclusiva

Políticas e práticas no Brasil e em Portugal

Mariana Cardoso M. da Costa
Colégio Pedro II
Rio de Janeiro, Brasil
mari_mcmc@yahoo.com.br

Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
marcia_pletsch@yahoo.com.br

Dayse Neri de Souza
Universidade de Aveiro
Aveiro-Portugal
dayneri@ua.pt

Abstract — This article is the result of a research that has qualitatively analyzed the directives contained in the normative documents regarding to Special Education and Inclusive Education policies in Brazil and Portugal. The objective was to verify the intersection points, revealing another possible similarity about these two countries. The results have shown similarities, consonances, specificities, but also incongruences. One of the focus for this article is the debate about pedagogical support offered to the Special Education students and to the teachers' formation, subjects that are very present in political debate in both countries.

Keywords – *Special Education; educational inclusion policies; specialized supports; educational directives in Brazil and Portugal.*

Resumo — O presente artigo é fruto de uma pesquisa que analisou qualitativamente as diretrizes contidas nos documentos normativos tangentes à Educação Especial e as políticas de educação inclusiva no Brasil e em Portugal. O objetivo foi verificar pontos de interseção, reveladores de mais uma possível semelhança entre os dois países. Para tal, empregou-se o método de análise de conteúdo dos documentos selecionados. Os resultados evidenciaram similitudes, consonâncias, especificidades, mas também incongruências. Um dos focos para esse artigo é o debate sobre suporte pedagógico oferecido ao alunado da Educação Especial e à formação de professores, temas muito presentes no debate político de ambos os países.

Palavras Chave - *Educação Especial; políticas de inclusão escolar; apoios especializados; diretrizes educacionais no Brasil e em Portugal.*

I. INTRODUÇÃO

O texto propõe uma discussão sobre as aproximações entre Portugal e Brasil, no âmbito dos documentos normativos sobre Educação Especial, em particular, sobre as políticas de educação inclusiva que têm, hoje, a missão de transcorrer por todos os níveis e pelas demais modalidades de ensino, sem preterir-los, de forma a proporcionar acessibilidade e aproveitamento escolar, aos alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais (NEEs), deixando de serem sistemas paralelos e segregados de ensino.

Trata-se de um desafio crônico em muitas sociedades, passando a ser um espaço que detém o dever de ampliar e disseminar conhecimentos e pesquisas em variadas tônicas de aprofundamento. Assim, ensejando-se da proximidade linguística e do intercâmbio acadêmico vigente entre os dois países em questão, o estudo do qual o presente artigo originou-se cumpriu analisar constituições, decretos e afins, para buscar pontos de interseção entre nações histórica e intimamente relacionadas, todavia separadas por um “oceano” de diferenças sociais, educacionais e pedagógicas.

Antes, porém, de apresentarmos o trabalho, julgamos relevante a ressalva de que, nesta ocasião, não se pretendeu fazer uma análise direta (e da realidade) dos sistemas educativos português e brasileiro, nas modalidades em questão. A mesma pautou-se, predominantemente, acerca do discurso dos documentos normativos, e o que fizemos, quanto possível, foi tentar analisar a eficiência de tais referendos, em termos práticos, à luz de alguns teóricos, debruçando-se, dessa forma, sobre a teoria transposta ao exercício da Educação Especial.

II. METODOLOGIA

Para cumprir este objetivo optamos pela pesquisa qualitativa do tipo *Análise Documental* que se refere a “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” [1]. Em outras palavras, é um método que procura explicar o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, advindas de discursos contidos, em grande parte nas entrelinhas dos documentos analisados.

Primeiramente, justificamos o uso de documentos nesta pesquisa, por serem fonte rica e estável e baseado na possibilidade de ampliação da dimensão do tempo à compreensão do social, uma vez que a análise documental propicia a observação do desenvolvimento de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros [2].

Partimos, agora, referenciando-nos por Bardin [1], Flick [3] e Esteban [4], para uma descrição mais específica da

metodologia, que foi delimitada por algumas etapas, dentre as quais se sobressaiu a de análise dos dados propriamente dita, onde recorremos, em especial, à metodologia de análise de conteúdo, desvelando um discurso latente e explorando sua significação, através da determinação de tendências e da regularidade com que aparecem no texto.

Em relação às formas de registro nos apropriamos de algumas técnicas, tais quais: anotações à margem do próprio material analisado, esquemas, diagramas, fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, além da criação de códigos para facilitar o controle e manuseio [5].

Feita a análise dos dados e informações, deu-se início, então, à construção de categorias, etapa essencial do processo e essencialmente indutiva, que se originou do arcabouço teórico em que a pesquisa se respaldou. Constituindo um processo dinâmico de embate entre teoria e empirismo, estas categorias foram alteradas ao longo do estudo e se materializaram, a partir da busca do desvelo das mensagens dos conteúdos, conforme mencionado anteriormente.

Com a instituição das categorias, a etapa seguinte foi embebida por um aprofundamento da análise do material, onde retornamos ao mesmo, na busca de uma ampliação do conhecimento e da descoberta de novas formas de pensar, explorando tramas convergidas nas mais variadas nuances e estabelecendo, assim, analogias.

Partindo, agora, para a fase de instrumentalização do estudo, referimos que o nosso *corpus* documental foi composto por documentos normativos oficiais do Ministério da Educação do Brasil e do Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Em se tratando de um estudo qualitativo, a análise pautou-se pela aproximação e a lógica utilizada na escolha dos documentos focou a similaridade em suas tipologias, sendo algumas delas: constituição, lei fundamental do sistema educativo e parâmetros/referenciais sobre o suporte pedagógico dirigido para alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a formação de professores no campo da Educação Especial nos dois países. Foram analisados oito (8) documentos normativos, sendo quatro (4) deles referentes ao Brasil e a outra metade referente a Portugal. Apoiando-nos na dissertação de Patané [6], optamos por dividir esses documentos de cada país em duas (2) dimensões: aqueles designados de “apoio”, datando da década de 70 a 90, e os outros designados de “específicos”, todos dos anos 2000, conforme ilustra a tabela a seguir. De antemão, podemos dizer que o caráter recente desse *corpus* revela a incursão dos dois países nas políticas públicas voltadas à temática em questão, sobretudo, nos últimos anos. O quadro abaixo

TABLE I. DOCUMENTOS NORMATIVOS ELEITOS PARA A PESQUISA

| | BRASIL | PORTUGAL | |
|--|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| | Identificação do documento | Identificação do documento | Tipo de documento |

| | | | |
|-------------|--|---|--------------------------------------|
| APOIO | Constituição da República Federativa do Brasil (1988) | Constituição da República Portuguesa (1976) ¹ | Constituição |
| | Lei Federal nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) | Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) | Lei Fundamental do Sistema Educativo |
| ESPECÍFICOS | Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (2008) | Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro Define os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais (2008) | Parâmetros/Referenciais |
| | Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) | Lei nº21/2008, de 12 de maio primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro (2008) ² | |

Iniciamos com a análise dos documentos “de apoio” (Constituições Portuguesa e Brasileira e as Leis Fundamentais da Educação Nacional – LBSE e LDB), que por não serem direcionados à discussão da Educação Especial e da Educação Inclusiva, servem de respaldo a uma observação da conjuntura geral da temática. Em seguida, foram analisados os documentos chamados de “específicos”, focados na orientação e consecução de medidas que focam na educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Os dados recolhidos destas análises foram organizados em sistema de categorias a partir da leitura atenta dos documentos normativos e dos objetivos propostos para esta investigação, para,

¹ Considerou-se para a análise do estudo a Lei Constitucional nº 1/ 2005, de 12 de agosto, Sétima revisão constitucional disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>

² Toda a análise foi feita já se considerando a existência de uma alteração na lei, nomeadamente a Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008).

sequencialmente, serem tratados e analisados à luz do constructo teórico. Neste texto, dada a limitação imposta pelo recorte do estudo, tratamos apenas de duas (2) das quatro (4) categorias criadas e de algumas de suas subcategorias, subdivisões e ramificações, conforme diagramação dos esquemas hierárquicos a seguir:

Categoria Educação Especial:

Anexou-se a ela 2 subcategorias: “Definição” e “Direitos assegurados aos educandos com NEEs”. Esta última originou, ainda, 2 subdivisões: “Adequação ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno”; “Atendimentos Especializados”. Finalizando a gama hierárquica da categoria 2, obtivemos a subdivisão “Atendimentos Especializados” com 5 ramificações: “Definição/função”; “Público-Alvo”; “Locais de atendimento/oferta” (ramificados em “Escolas especiais” e “Escolas regulares”); “Itens previstos na sua organização” e “Intervenção Precoce”.

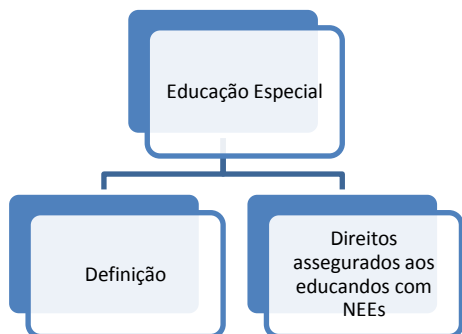


Figura 1. Categoria Educação Especial e suas subcategorias

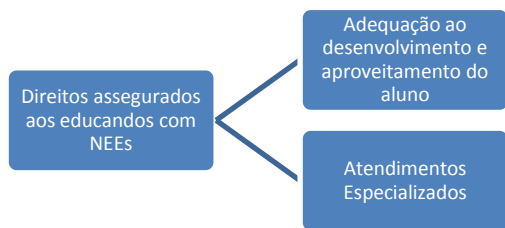


Figura 2. Subdivisões de uma das subcategories



Figura 3. Ramificações de uma subdivisão

Categoria Formação de Professores:

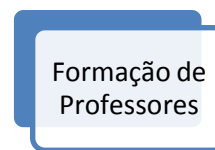


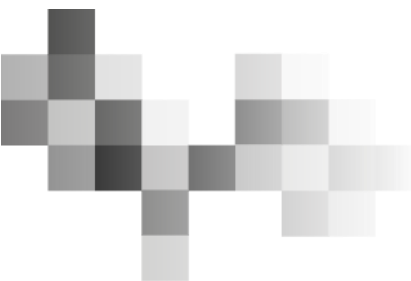
Figura 4. Categoria Formação de Professores

Apresentados os esquemas, voltamos a referir que as categorias criadas nos serviram de apoio na classificação dos documentos normativos, usada na pretensão da análise de aproximação entre Brasil e Portugal, configurando, com isto, a técnica de “codificação”, expressa por Bogdan e Biklen [7], como a classificação do objeto de estudo em categorias. Para tal, parágrafos, termos, frases significativas e ideias predominantes nos documentos normativos eleitos foram selecionados, constituindo as unidades de registro e permitindo, assim, a construção das categorias.

III. PRINCIPAIS RESULTADOS

Como supracitado, selecionamos, nesta ocasião, a partir da análise documental, duas categorias principais. A primeira se refere ao suporte pedagógico oferecido ao alunado alvo da pesquisa, o segundo, por sua vez, diz respeito à formação de professores para atuar com os educandos com necessidades educacionais especiais. Buscamos depreender pontos de interseção, ou seja, pontos que aproximem Brasil e Portugal, no que diz respeito aos discursos dos documentos normativos acerca de Educação Especial e Educação Inclusiva, não se descartando, com isso, as divergências emergidas e significativas. Posto isto, apresentamos, a seguir, a proposta analítica dos documentos, percorrendo cada uma das categorias pontuais de interesse, através de sua gama hierárquica, no intuito de que haja uma análise mais organizada e interativa.

Na primeira categoria contemplada, verificamos que Portugal reporta de maneira mais pormenorizada em seus documentos, como a Lei Fundamental do Sistema Educativo e os Atos Regulamentadores, medidas educativas que visam à



adequação/adaptação das respostas educativas dirigidas aos alunos com NEEs, no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, currículos, programas, actividades, estratégias e ambientes, afastando, com isso, qualquer tipo de segregação ou de exclusão deste alunado. No art. 16º, ponto 5 do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o legislador, inclusive, especifica os grupos de atendimentos especializados, contemplando a identificação de respostas específicas diferenciadas oferecidas aos alunos cegos (e com baixa visão), surdos, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência. No art. 18º, deste mesmo documento, os pontos 2 e 5 chamam a atenção ao referirem que:

2. As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.
5. As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade (p. 158).

Ora, como já apontamos, Portugal pormenoriza os assuntos, o que, muitas vezes, mostra-se profícuo, mas em outras denota redundância dispensável. Neste caso, consideramos que uma adequação curricular já empreende no sentido do verbo "adequar", a necessidade de se dispensar ou de se introduzir e complementar certas actividades.

Em relação ao Brasil, os documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - LEI nº 9394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram igualmente aos portugueses (embora não utilizando as palavras "adaptação" e "adequação", nos documentos aqui analisados³), especificidade nos currículos, técnicas, recursos educativos e na organização da aprendizagem dos educandos com NEEs. A LDB em seu inciso VI, parágrafo 15, discursa sobre a necessidade de se organizar condições de ensino que promovam o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos.

Em ambos os países são contemplados itens à adequação do desenvolvimento e aproveitamento de alunos com NEEs e a avaliação dos mesmos. Nesse sentido, os documentos portugueses como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 3/2008 apontam para essa adequação, sugerindo a alteração do tipo de prova, de sua periodicidade, duração e local e dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como a previsão de avaliação diferenciada definida no Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com NEEs. Já, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diz que a avaliação

pedagógica deve consistir em um processo dinâmico que contemple aprendizagens prévias, atuais e potenciais, devendo o professor fazer prevalecer aspetos qualitativos, além de criar estratégias quanto à necessidade do uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva e, semelhantemente a Portugal, ao tempo de duração das provas. Destarte, guardadas as pequenas nuances, julgamos haver, sim, entre os dois países, uma similitude de diretrizes tangentes à avaliação e, por conseguinte, à adequação do desenvolvimento e aproveitamento de alunos com NEEs.

A definição e a função dos atendimentos especializados nos dois países possuem discursos com algumas diferenças. Em Portugal a função do atendimento especializado se refere a adequação do processo educativo de alunos com NEEs. No Brasil, diferentemente, esse atendimento é entendido como instrumento na identificação, elaboração e organização de recursos e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras impostas a este alunado, proporcionando-lhe participação em sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. Ressalta ainda que este atendimento tem carácter complementar/suplementar, não sendo, com isso, substitutivo à escolarização. Nessa perspectiva, podemos referir que os documentos em questão privilegiam nuances diferenciadas do contexto dos atendimentos. O primeiro país (Portugal) fala em adequações, enquanto o segundo (Brasil) versa sobre os obstáculos encontrados no percurso desses alunos. Não nos valendo da análise acerca da existência e funcionamento do atendimento especializado, pontuamos, nesse momento, aspetos referentes, essencialmente, ao seu discurso definidor e funcional. Daí que surgem, então, questionamentos como o de Teixeira [8] que lança a seguinte dúvida: será que as principais barreiras à aprendizagem se encontram, de facto, em recursos e estratégias pedagógicas equivocadas e obsoletas, a ponto de o legislador creditar tamanha responsabilidade nos apoios especializados? Há de se considerar a prevalência da palavra, em uma situação, onde os termos "adequação" e "adaptação" melhor se encaixariam (na definição/função da Educação Especial), tal qual preconizou o documento normativo português.

Também identificamos diferenças nas definições de público alvo desses atendimentos. Em Portugal temos os alunos surdos, alunos cegos e com baixa visão, alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. No Brasil, são os alunos com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação) e altas habilidades/superdotação.

Em relação aos locais do atendimento Portugal e Brasil apresentam consonância integral, ao garantirem, de acordo com as condições do aluno, ora o atendimento em escola regular com suporte especializado, ora em instituições especializadas.

³ Os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais : Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 1998 e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 versam especificamente sobre o tema.

Evidencia-se nos dois países a existência da ideia do atendimento a ser realizado preferencialmente nas classes regulares. Isto significa que nem sempre tal premissa é passível de se concretizar, tendo em vista os graus de limitação e/ou dificuldades de alguns alunos, surgindo daí a necessidade de que este atendimento seja feito em instituições especializadas. Apesar disso, no Brasil, a ênfase da escolarização é o ensino regular que, por exemplo, diferentemente de Portugal, disponibiliza instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades, especialmente, de higiene, alimentação, locomoção. Percebemos equivalência, portanto, na garantia dos intérpretes de LGP, no caso português, e de Libras, no caso do Brasil. Outra diferença é que no Brasil o atendimento especializado é prioritariamente em salas de recursos multifuncional com recursos tecnológicos e didáticos para promover a acessibilidade curricular.

No tocante a este assunto, Correia [9] nos lembra que:

os alunos com necessidades especiais só se beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. Encontrar esta congruência é encontrar o caminho da escola inclusiva (p. 125).

Plestch [10] partilha dessa opinião por considerar que ao defender-se a inclusão como meta a ser alcançada, continua-se projetando a exclusão, ou noutras palavras: feita a qualquer custo, de qualquer maneira, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais reveste-se em exclusão, agora, no interior da própria escola comum e não mais em ambientes segregados como antes acontecia [11].

Já em relação à outra categoria, aqui, contemplada, a formação de professores, considerada como factor primordial à consecução de uma Educação de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais, começamos com Portugal que na Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 33º aponta que:

Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

Destarte, percebemos a provisão deste artigo para um cariz genérico, sem pontuar especializações em deficiências específicas. Denotando consonância entre os dois países, esta premissa também é seguida pelos documentos brasileiros que asseguram aos educandos com NEEs, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 59, inciso III, professores com especialização adequada e específica, para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim

como professores das turmas regulares capacitados para a integração desses alunos. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva há também a previsão de formação para os demais profissionais da educação, para a inclusão escolar. Este adendo abarca, portanto, diretores, coordenadores, inspetores, orientadores educacionais, entre outros. Ainda neste documento, desta vez, no inciso VI, parágrafo 14, um complemento chama a atenção:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Este excerto versa, basicamente, sobre uma formação ampla, capaz de envolver, inclusive, conhecimentos de gestão educacional, afastando-se, neste ponto, da legislação portuguesa. Prosseguindo em nossa análise, o documento brasileiro, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, art. 13 aborda, de maneira um pouco redundante e repetitiva⁴, atribuições do professor do AEE. Refere, nesse caso, os professores especialistas, sem, contudo, especificar especializações dirigidas a certas NEEs, orientando-se, portanto, para uma atuação em todas as áreas.

Ressalte-se que Portugal prevê, igualmente, artigos tangentes à formação de professores especialistas, todavia em carácter específico, isto é, direcionado a certos grupos com NEEs.

IV. CONCLUSÕES

Por fim, concebemos como análise conclusiva e como sugestão futura a contribuição oferecida de um país para o outro, levando em conta suas lacunas e potencialidades, em um sentido colaborativo, de parceria, inclusive, engendradas pela coincidência de estarmos num período em que acaba de se dar o “Ano do Brasil em Portugal” e o “Ano de Portugal no Brasil”, evento simbiótico, que fomenta um intercâmbio cultural, artístico, tecnológico, económico e científico, podendo envolver, este último, saberes e conhecimentos de experiências académicas, sedentas de utilidade na consecução de novas políticas públicas e, por conseguinte, na práxis educacional.

Em síntese, a partir da pesquisa documental realizada é possível afirmar que existem diferenças e convergências nas políticas direcionadas aos direitos sociais e educacionais de pessoas com NEEs em Portugal e no Brasil. Igualmente, ressaltamos a importância de análises qualitativas que possam ilustrar a ambos as especificidades, experiências e diretrizes

⁴ Por exemplo, itens II e IV. O primeiro aponta: elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; enquanto o último diz: acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. A partir do primeiro já se depreende a ideia de funcionalidade, aplicabilidade e acessibilidade, uma vez que para se avaliar tais questões, é preciso acompanhá-las.

que podem ser implementadas em um ou noutro país para melhorar a garantia dos direitos de acesso a educação com ou sem serviço de apoio especializado, assim como fomentar políticas de formação de professores que garantam, de fato e de direito, o acesso aos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos e seu consequente desenvolvimento.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa de 1976
(<http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>)
Lei de Bases do Sistema Educativo – nº 46/86 de 14 de outubro.
(<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>).
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro
(<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>)
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
(<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
(http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/1db_5ed.pdf)
Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva de 2008
(<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>)
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009
(http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)
Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 1998 (http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] L. Bardin, *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- [2] A. Cellard, A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- [3] U. Flick, *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- [4] S. M. P. Esteban, *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- [5] A. Pimentel, O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179-195, 2001, in press.
- [6] R. S. Patané, *Escola e educação sexual: espaços e relações, dinâmicas e compreensões*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.
- [7] R. C. Bogdan and S. K. Biklen, *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- [8] R. A. G. Teixeira, *Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade*. Tese de doutoramento. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2010.
- [9] L. M. Correia, Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 125-142). Porto/Portugal: Porto Editora, 2001.
- [10] M. D. Pletsch, A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, 12(24), 39-55, 2011, in press.
- [11] M. Giangreco, E. Carter, M. B. Doyle & J. Suter, Supporting students with disabilities in inclusive classrooms: Personnel and peers. In R. Rose (Ed.). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. (pp. 247-265). New York: Routledge, 2010, in press.