

Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ¹

Márcia Denise Pletsch²

RESUMO

Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. O texto apresenta uma discussão sobre a implementação das políticas de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, dando ênfase às propostas de suporte educacional dirigidas a alunos com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. O estudo foi realizado em nove redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ, com base nos referenciais da pesquisa qualitativa, no período de 2009 a 2011. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista semiestruturada com professores e gestores da área de Educação Especial, assim como dados oficiais disponibilizados pelas redes de ensino e indicadores do EDUCACENSO. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, contradições e dificuldades encontradas pelos gestores no que se refere à implementação das diretrizes federais de inclusão escolar. Mostraram também dificuldades e incertezas sobre o processo de identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos com deficiências. O dado mais significativo refere-se à precariedade do processo de ensino e aprendizagem e suporte pedagógico oferecido a esses alunos, sobretudo no caso daqueles com deficiência mental/intelectual.

Palavras-chave: políticas de inclusão escolar; atendimento educacional especializado; Baixada Fluminense.

ABSTRACT

Special Education and school inclusion: a close analysis of the specialized educational service in Baixada Fluminense /RJ teaching networks. The text presents a discussion about the implementation of school inclusion policies on teaching networks in Baixada Fluminense and it puts emphasis on the proposals of educational help given to students with disabilities and other non-typical development conditions. The study was performed at nine teaching networks in Baixada Fluminense/RJ between 2009 and 2011 and it was based on qualitative research. As instruments of data collection, it was used the semi-structured interview with teachers and managers who deals with Special Education affairs, as well as official data provided by the teaching networks and

1 Pesquisa financiada pelo CNPq (Processo nº 400548/2010-0, Edital 02/2010), envolvendo também três bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq e duas bolsas de Iniciação Científica da FAPERJ.

2 Doutora em Educação (UERJ). Professora do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: marcia_pletsch@yahoo.com.br

indicators of EDUCACENSO. The results showed, among other aspects, contradictions and difficulties found by the managers as regards the implementation of federal guidelines of school inclusion. They also showed difficulties and uncertainties about the identification, evaluation and routing process of the students with disabilities. The most significant data refers to the precariousness of the teaching process and learning and pedagogical help offered to these students, especially in the case of those with mental/intellectual disabilities.

Key words: school inclusion policies; special educational service; Baixada Fluminense.

A educação é permeada por tensões, contradições e disputas de poder. Ela se faz nas relações dos sujeitos com o mundo, nos diálogos dos sujeitos uns com outros e nas percepções dos sujeitos consigo mesmos (MACEDO, 2012).

Em nenhum outro momento da história da Educação brasileira, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento estiveram tão presentes nas políticas públicas. A esse respeito, merece registro o lançamento, em novembro de 2011, do Programa Federal Viver Sem Limites, apresentado pela Presidente da República Dilma Roussef e amplamente divulgado pela mídia nacional. O referido programa tem como objetivo desenvolver ações em diferentes áreas como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, a fim de melhorar a vida das pessoas com deficiências. Para tal, tem previsão orçamentária de R\$ 7,6 bilhões e metas a serem cumpridas até 2014, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

A ampliação dos investimentos financeiros em prol dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) vem ocorrendo desde o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) no bojo da implementação de políticas de inclusão social e educacional focalizadas para diferentes grupos, como indígenas e afrodescendentes. No caso específico de pessoas com NEEs, uma das principais iniciativas do governo federal foi o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual vem sofrendo inúmeras críticas, como já discutimos em outro texto (PLETSCH, 2011).

O programa citado teve continuidade no segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010), período em que ocorreram mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da educação dirigida a pessoas com deficiências. Foram elaboradas várias diretrizes para a formulação de políticas públicas nesse período, entre as quais destacamos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 como emenda constitucional. Seguindo os princípios dessa Declaração editaram-se a Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008) — revogado pelo Decreto de nº 7.611 de novembro de 2011 — e a Resolução 4 que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Esses dispositivos preveem, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como com-

plemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009). O público alvo da Educação Especial nessas diretrizes é caracterizado por pessoas que apresentam deficiência mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Vale esclarecer que usaremos o termo “necessidades educacionais especiais” para designar alunos com deficiências mental/intelectual, sensoriais (surdos, deficiência auditiva, cegos ou baixa visão), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas e múltiplas. Essa definição abrangente amplia, portanto, o entendimento do público alvo da Educação Especial em relação ao que dispunham os documentos anteriormente citados.

Não é nosso objetivo aqui realizar uma análise detalhada das ações desenvolvidas ao longo do governo Lula (2003-2010). No entanto, é importante mencionar que as ações e diretrizes elaboradas na gestão Lula apontaram para mudanças na estrutura do funcionamento da Educação Especial, bem como geraram conflitos e tensões entre diferentes grupos que defendem políticas de inclusão distintas. Basicamente, o embate dá-se entre os que pregam a “inclusão total” e os que advogam a “inclusão em processo” (MENDES, 2006; PLETSCHE, 2010).

Alguns acontecimentos recentes alimentaram ainda mais essa polêmica. Um deles foi o anúncio do possível fechamento de instituições históricas, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Outro foi a exigência das instituições filantrópicas, como as APAEs, converterem-se em centros de AEE. Tais notícias acabaram transformando o debate sobre o rumo das políticas de inclusão escolar em embates ideológicos e partidários. Em grande medida, os defensores de propostas mais extremas defendem a inclusão independentemente das condições específicas dos sujeitos deficientes, sem levar em consideração a produção científica já existente no país sobre o tema e a realidade social das escolas públicas. Essa postura é traço recorrente na elaboração de políticas públicas no Brasil. Como também o é a insuficiência de acompanhamento e avaliação dos resultados de políticas públicas educacionais, como é o caso do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Nesse contexto de embates, mudanças de políticas e ampliação de recursos financeiros, temos realizado, desde 2009, pesquisas de campo analisando a implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como a forma pela qual o atendimento educacional especializado vem sendo oferecido em diversos municípios da Baixada Fluminense. Para tal, com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; POUPART, et al., 2008), realizamos entrevistas semi-estruturadas com gestores da área de Educação Especial de nove municípios da região. Também entrevistamos cerca de vinte professores e gestores escolares sobre como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado nas escolas especiais em processo de conversão para centros de AEE e nas salas de recursos multifuncionais. Foram analisados, ainda, dados fornecidos pelas redes participantes e indicadores do EDUCACENSO.

Tomando como base os dados da pesquisa, organizamos este artigo em três momentos. Inicialmente, mapeamos a estrutura e o funcionamento do atendimento aos alunos com NEEs dos municípios investigados. Em seguida, problematizamos o atendimento educacional especializado oferecido por esses municípios, sobretudo no que se refere à escola especial e à sala de recursos

multifuncionais. Ao longo da exposição, evidenciamos a precariedade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo daqueles com deficiência mental.

Estrutura e funcionamento da escolarização oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado refere-se à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana.

O quadro abaixo sintetiza as informações sobre a área e a população desses municípios, assim como o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) matriculados em cada um deles.

Quadro nº 1. Área, população e alunos com NEEs nos municípios da Baixada Fluminense

Município	Área (Km²)	População (habitantes)	Alunos com NEEs matriculados
Belford Roxo	78.031	469.332	917
Duque de Caxias	468,3	855.048	2212
Guapimirim	361,9	51.483	90
Itaguaí	278	109.091	238
Japeri	82, 832	95.492	176
Magé	386,8	227.322	441
Mesquita	41,6	168.376	472
Nilópolis	19	157.425	369
Nova Iguaçu	520,5	796.257	1445
Paracambi	186,8	47.124	97
Queimados	76,7	137.962	373
São João de Meriti	34,84	458.673	773
Seropédica	268,2	78.186	219

Fonte: IBGE (2010) e INEP (2010).

De acordo com o Educacenso (INEP, 2010), há 7.822 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas públicas da região nos âmbitos municipal, estadual e federal. O quadro abaixo mostra a divisão por níveis dessas matrículas.

Quadro nº 2. Número de alunos com NEEs matriculados na Baixada Fluminense por nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Nº de matrículas
Creche	70
Pré-escola	579
Anos iniciais do ensino fundamental	5306
Anos finais do ensino fundamental	888
Ensino médio	305
Ensino profissionalizante	19
Educação de Jovens e Adultos	622
Total	7.822

Fonte: INEP (2010).

Podemos depreender dos dados acima que a maioria das matrículas na Educação Especial concentra-se no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais. O mesmo ocorre em âmbito nacional, onde 87% dos alunos da Educação Especial são matriculados no ensino fundamental e dos quais 58% são nos anos iniciais (BRASIL, 2009). É nesse nível, segundo algumas das entrevistadas, que muitas crianças com necessidades educacionais especiais ingressam pela primeira vez na escola, especialmente aquelas com deficiências mais acentuadas. Ou seja, não passam pela Educação Infantil, que seria um espaço importante para efetivar a inclusão escolar e para desenvolver conceitos científicos necessários ao aprendizado (VIGOTSKI, 2003). Segundo as gestoras entrevistadas, a falta de clareza de muitos pais sobre os direitos educacionais de seus filhos e a carência na oferta de vagas nesse nível de ensino, são os principais motivos pela entrada tardia na escola. Com a obrigatoriedade da Educação Infantil, esse cenário pode mudar nos próximos anos.

Cabe mencionar que os dados de que dispomos referem-se ao conjunto de alunos com NEEs matriculados em escolas especiais, classes especiais e classes comuns do ensino regular. Em outras palavras, não tivemos acesso ao contingente exclusivo de alunos incluídos. Apenas cinco, dos nove municípios que aceitaram participar da pesquisa, afirmaram dispor de informações sobre o quantitativo de alunos com deficiência e desses, apenas dois possuíam planilha com informações da distribuição dos alunos na rede. Os demais informaram que não tinham levantamento atualizado, mas salientaram que a maioria de seus alunos continuava em escolas e/ou classes especiais, mais especificamente àquelas destinadas a alunos com deficiência mental e múltipla.

Sobre a predominância da escolarização em unidades especiais, uma das entrevistadas nos informou que estão abrindo vagas na escola especial para alunos que não possuem deficiências. É o que denominam de “inclusão ao contrário” ou de “inclusão inversa”. Essa prática também foi observada em seis das dez escolas especiais ainda existentes no município do Rio de Janeiro (GLAT & PLETSCH, 2011).

O papel das escolas especiais e das classes especiais no contexto da educação inclusiva foi amplamente abordado pelas entrevistadas, como podemos verificar no próximo tópico.

A escola especial no contexto da política de educação inclusiva

Apesar do Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008) prever que, a partir de 1º de janeiro de 2010, os alunos com NEEs incluídos em classe comum com atendimento educacional especializado no turno inverso seriam contabilizados duplamente pelo FUNDEB, a maioria das gestoras entrevistadas defende a continuidade das instituições especializadas (escolas e classes especiais). Elas alegam que as escolas regulares não possuem estrutura e condições para atender o público com deficiências mais acentuadas. Essa defesa também foi realizada para a escolarização dos alunos surdos. Além disso, segundo os depoimentos, muitas redes mantêm essas instituições especializadas (escola ou classe especial) para atender alunos jovens, adultos e até idosos que não teriam outro espaço e nem mesmo condições de estudar em turmas fora de sua faixa etária. Sobre a importância de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais com colegas de sua faixa etária com interesses comuns, são benéficos para o desenvolvimento social e educacional desses sujeitos (GLAT & BLANCO, 2007).

Os depoimentos abaixo coligidos evidenciam as questões apresentadas pelas entrevistadas:

Gradativamente estamos incluindo os alunos. Porque é fato que a gente não pode fechar assim as portas da escola especial de uma hora pra outra. O trabalho se faz cada vez mais necessário para atender esses alunos e suas famílias. O município tem um quantitativo muito grande de pessoas que vêm a cada dia buscar o atendimento. Então, a Secretaria é sensível a isso e não foi feita nenhuma política no sentido de quebrar o trabalho da escola, muito pelo contrário. Só que, assim, a gente está fazendo um trabalho para estar dando oportunidade a essas pessoas especiais de estarem sendo inseridas nas escolas próximas de suas casas após passar pela escola especial. Por exemplo, chega uma criança aqui para uma avaliação, a gente encaminha para a secretaria, se não for próximo aqui à comunidade, a gente busca a escola mais próxima e verifica se tem salas de recursos. Ou seja, é um processo muito gradativo, porque assim, a gente sabe a importância que a escola especial tem. Eu acho que todo e qualquer aluno para ser incluído, ele deve ter uma vivência numa escola especial. Eu acredito que hoje o papel da escola especial é servir como uma ponte, um elo de ligação entre as escolas especial e regular. Nesse caso, o trabalho que ela faz é super importante porque as mães, elas trazem relatos para gente muito tristes sobre as demandas de seus filhos que não são atendidas na escola regular. Além disso, acho que o intercâmbio entre ambas é importante para promover entre a equipe das escolas cursos, seminários e palestras (Gestora da área de Educação Especial de um dos municípios da Baixada Fluminense em entrevista, 10 de fevereiro de 2011).

Escolas especiais a gente não tem. Só tem a APAE, mas temos algumas classes especiais ainda, principalmente, no caso de alunos que já passaram dessa fase da idade de escolarização mesmo, já passaram dos dezoito anos. Então, quer dizer, essa inclusão fica muito difícil com alunos menores. Ou seja, temos cinco classes especiais: duas de adultos e três com crianças de oito a quinze

anos, divididas por faixa etária. A classe especial auxilia na preparação para a inclusão (Gestora da área de Educação Especial de um dos municípios da Baixada Fluminense em entrevista, 16 de maio de 2011).

A proposta é essa de inclusão. Mas a proposta também é que a escola especial não se acabe. Então, aqui a inclusão foi feita meio ao contrário! Por quê? Porque nós recebemos alunos sem deficiências e trouxemos para o convívio dos nossos alunos especiais. Mas a proposta em si é que a inclusão ocorra dos nossos alunos para as mais variadas escolas do município ou até de outros locais também (Diretora de uma escola especial em entrevista, 17 de junho de 2011).

A opção pela manutenção de espaços especializados também foi observada no Município do Rio de Janeiro (GLAT & PLETSCH, 2011). Essa rede de ensino ainda mantém dez escolas especiais, apesar de orientações para não ampliar esse número, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esse alunado na escola regular. O Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão responsável pelas ações na área de Educação Especial nessa rede de ensino, justifica a manutenção das escolas especiais para o atendimento a alunos com deficiências físicas severas ou múltiplas, incluindo dificuldades de locomoção e comunicação, que não teriam suas especificidades atendidas adequadamente na classe comum. O Município de Florianópolis/SC, segundo estudo de Garcia (2009), também continua realizando convênios com instituições especiais (escolas especiais) para promover a escolarização de alunos com deficiência mental. Jesus e Alves (2011) mostraram em seu estudo que a manutenção de convênios com instituições especializadas filantrópicas também ocorre no Estado do Espírito Santo. A parceria entre as iniciativas pública e privada na escolarização de alunos com deficiências também foi indicada na pesquisa de Melletti (2008) no Estado do Paraná. Como podemos ver, a manutenção de escolas e/ou classes especiais não é apenas uma realidade exclusiva das redes que participaram dessa pesquisa.

Nossa investigação também evidenciou que as escolas especiais e as classes especiais acabam sendo usadas como espaços de “preparação” dos alunos para posterior inserção em classe comum ou em outros espaços sociais como, por exemplo, no mercado de trabalho. Para refletir sobre estes aspectos, selecionamos os trechos das falas a seguir:

Posso dizer que pelo tempo que tenho como educadora, hoje a escola especial apesar de toda legislação que fala do atendimento educacional especializado (AEE), principalmente visando aos deficientes, ainda assume seu papel de importância, como um elemento de preparação para que esses alunos possam atingir uma futura inclusão. Até porque a legislação deixa uma brecha quando fala que o aluno preferencialmente deverá ser matriculado na rede regular de ensino. Além disso, muitos alunos não apresentam condições de inclusão em função das suas muitas especificidades, mas com um trabalho específico individualizado, a escola especial pode trabalhar com esse aluno (Professora em entrevista, 10 de fevereiro de 2011).

A escola oferece um espaço por meio de projetos e oficinas de trabalho para preparar os jovens a entrarem no mercado de trabalho, mas muitos pais não deixam por super protegerem os seus filhos. No entanto, a maioria tem medo de perder o BPC (Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social). Até porque o dinheiro que o filho recebe ajuda a manter a casa e como trocar um dinheiro certo pelo incerto? A questão é social mesmo. Muitos alunos e famílias dependem desse dinheiro (Diretora de uma escola especial em entrevista, 10 de fevereiro de 2011).

A dimensão social apontada pela entrevistada reflete as condições de grande parte das famílias que procuram essas instituições para matricular os seus filhos. Muitas vezes optam pela escola especial porque lá também encontram, além da escolarização, atendimento clínico.

A concepção da escola especial ou classe especial como espaço de “preparação” dos alunos para realizar a inclusão na rede comum já foi verificada em diferentes estudos. Na pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Santa Maria/RS, constatamos que os alunos com deficiência eram encaminhados primeiramente à classe especial para, em seguida, serem avaliados como aptos ou não para o encaminhamento à classe comum (PLETSCH, 2001). O estudo de Carvalho (2011) realizado em uma escola especial de Nova Iguaçu revelou que, apesar do grande esforço dos atores escolares (gestão, coordenação e professores) para promover atividades significativas aos alunos em termos de aprendizagem, a instituição continua muito mais focada na proposta de integração do que na de inclusão desses sujeitos. Vejamos um dos depoimentos recolhidos pela autora:

A inclusão se faz necessária sim, para alunos que realmente apresentem condições para tal. As classes especiais são importantíssimas, pois muitos dos alunos que não apresentam condições para estarem em sala de aula, são atendidos nestas turmas. Tem-se verificado que à medida que as classes especiais têm sido extintas, os alunos que antes eram atendidos nas classes especiais, passaram para as salas de recursos, distorcendo o objetivo principal destas salas que é dar apoio e suporte aos alunos que serão ou estão incluídos. Não havendo mais salas especiais, os alunos que não apresentam condições de serem incluídos preenchem as vagas das salas de recursos. E os que realmente necessitam de suporte não há vagas para atendê-los (Professora de uma escola especial em entrevista apud CARVALHO, 2011, p. 38).

Como evidenciado nas percepções dos gestores educacionais e dos docentes, a escola e a classe especial constituem-se como espaços importantes para os alunos com deficiências, o que contradiz as críticas históricas dirigidas a essas por diferentes pesquisadores. Muitos defendem que os alunos, uma vez encaminhados para a classe especial ou escola especial, acabam tendo poucas chances para retornar ao processo comum de escolarização (FERREIRA, 1989; NUNES & FERREIRA, 1993; FULGÊNCIA, 1997; DE CARLO, 2001; SCHEINDER, 2003; AMARAL, 2004; SANTOS, 2006). Para alguns, esses espaços segregados não apenas reforçam a exclusão vivenciada por esses sujeitos, como também contribuem para estigmatizar e rotular ainda mais esse alunado (AMARAL, 2004; SANTOS, 2006; BUENO, 2008).

Outros entrevistados revelaram que, além de não terem um levantamento sobre o quantitativo de alunos com deficiências em sua rede de ensino, estavam iniciando a implementação de uma estrutura de atendimento para esses sujeitos por meio da criação de uma coordenação específica de Educação Especial na Secretaria de Educação. Sobre tal aspecto a fala a seguir é esclarecedora:

Não vou omitir! Não temos estruturados os dados e a área de Educação Especial aqui na Secretaria. A gente tem uma coordenadora, mas ela está sozinha no momento. A gente ainda está vendo uma pessoa para ficar junto com ela. Não conseguimos ainda achar um eixo para começar as ações nessa área, embora a proposta da Secretaria seja a de fazer para o segundo semestre de 2011 um Centro de Referência de Educação Especial. (...) ainda não temos salas de recursos multifuncionais, mas vamos pedir esse ano. A gente já está buscando informações a respeito disso, pois a demanda é grande! (Gestora da área de Educação Especial de um dos municípios da Baixada Fluminense em entrevista, 24 de maio de 2011).

A última fala chamou nossa atenção pelo interesse em implementar um Centro de Referência em Educação Especial. Além dessa entrevista, mais cinco das nove entrevistas no estudo revelaram ter um Núcleo ou Centro de Referência em Educação Especial ou até mesmo uma escola especial que assume esse papel. Esses centros, segundo os depoimentos, funcionam com atividades de escolarização, mas também realizam atendimentos clínicos. De maneira geral, as redes privilegiam atendimentos com neurologistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e algumas possuem até dentistas. Tal aspecto é considerado importante pelas entrevistadas, uma vez que faltam vagas no sistema público de saúde na região, que é extremamente precário. Por outro lado, verificamos que muitos desses centros ou núcleos acabam dando maior peso aos atendimentos clínicos e outras atividades manuais e de vida diária em detrimento dos pedagógicos. Tal qual como ocorria (ocorre!) nas instituições especializadas amplamente criticadas nos anos de 1980 e 1990 (FERREIRA, 1989; FERREIRA, 1994; KASSAR, 1999, entre outros).

Esses espaços também realizam atividades de socialização e atividades manuais, sobretudo com alunos com deficiências mais acentuadas e fora da faixa etária escolar. Nesses casos, algumas redes acabaram formando turmas denominadas de “EJA especial” majoritariamente compostas por alunos com deficiência mental. Ainda não está claro por que tais turmas foram constituídas. Uma hipótese é a de que esses alunos sempre estudaram em escolas e/ou classes especiais, mas para atender diretrizes oficiais pró-inclusão escolar, as redes formaram turmas de EJA. Outra hipótese é a de que esses alunos estavam incluídos, mas por não acompanharem as turmas regulares no ensino fundamental ou médio acabaram sendo encaminhados para a “EJA especial”. Outra questão que verificamos é que esse alunado acaba sendo registrado nos dados oficiais como estudantes de EJA, e não como alunos da Educação Especial.

A ampliação das matrículas na Educação de Jovens e Adultos vem sendo constante nos dados educacionais oficiais brasileiros (CAMPOS & DUARTE, 2011; MELETTI & BUENO, 2011). Meletti e Bueno (2011) mostram indicadores que revelam o crescimento dessas matrículas, apontando que:

Parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica no Brasil, qual seja, a de que, apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade.

Certamente, essa é uma questão que precisa ser mais investigada e avaliada. No entanto, a partir de nossas análises, já podemos sinalizar que o número de alunos com deficiências matriculadas em turmas de “EJA especial” vem aumentando em praticamente todas as redes que pesquisamos. Por meio desse expediente, as redes camuflam a realidade e criam alternativas para manter espaços segregados não previstos na legislação. Por outro lado, sete gestoras manifestaram preocupação com esses alunos, mas revelaram ter poucas alternativas e informações sobre que medidas adotar. Uma delas chegou a dizer que o próprio Ministério da Educação não fornece subsídios a esse respeito, pois inúmeras vezes havia entrado em contato e não recebeu esclarecimentos sobre como poderia proceder com esse alunado.

A pesquisa mostrou também que, de maneira geral, essas instituições assumem a responsabilidade pela realização das avaliações e do laudo de identificação da deficiência dos alunos, que continua sendo usado largamente como parâmetro para o encaminhamento dos sujeitos aos diferentes atendimentos educacionais. É sabido que focado em concepções terapêuticas, o laudo acaba prejudicando o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional desses sujeitos. Nesse sentido, as conclusões da pesquisa se somam ao que diversos trabalhos já mostraram (NUNES & FERREIRA, 1993; KASSAR, 1995; SCHNEIDER, 2003; PLETSCHE, 2010; CARVALHO, 2011, entre outros).

Outro aspecto constante nas entrevistas é a falta de clareza sobre como realizar a avaliação e identificação dos alunos com deficiência, especialmente os deficientes mentais. Em muitos casos, essa falta de diretriz acaba impactando nos dados fornecidos pelas escolas ao EDUCACENSO. Segundo uma das gestoras:

As escolas se atrapalham com o preenchimento do CENSO e, muitas vezes, quando o aluno não tem laudo e apresenta apenas uma dificuldade na aprendizagem, acabou sendo registrado como deficiente intelectual. Outras vezes, a escola lança no CENSO 3 alunos, mas aqui na Secretaria tenho o registro de 20 alunos. Quando ligo e pergunto, a diretora me diz que não tem laudo e que, por isso, não os lançou. Eu sempre indico que lance os 20 mesmo sem laudo, pois não entendo a questão das verbas, mas sei que isso vai influenciar no quantitativo de verbas que vamos receber (Gestora da área de Educação Especial em entrevista, 13 de setembro de 2011).

Como podemos depreender, o caso mais complexo é verificado na identificação e na avaliação dos alunos com deficiência mental. Assim, a pesquisa confirma o que Veltrone (2011) já apontou sobre o desconhecimento ou a falta de elementos “que pautem um conceito mais elaborado [de deficiência mental], com maiores recursos de identificação, podem comprometer significativamente o trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas”.

Outro aspecto ainda pouco investigado em nosso país, sinalizado na entrevista, refere-se à distribuição dos recursos do FUNDEB recebidos pelos municípios. A este respeito, os entrevistados mostraram ter conhecimento sobre o direito de receberem em dobro do FUNDEB quando os alunos com NEEs estão incluídos e recebem o suporte especializado no turno inverso. Contudo, relataram não ter conhecimento sobre como esses recursos chegam aos alunos.

Em síntese, o estudo revelou que a concepção terapêutica ainda não foi superada nas redes de ensino. Por outro lado, sabemos que a questão da identificação e da avaliação dessas pessoas precisa ser enfrentada, pois em muitos casos, como apontado no estudo de Anache (2011), as incertezas sobre o diagnóstico acabam prejudicando o processo de escolarização desses alunos.

As falas mostram também as incertezas presentes na avaliação pedagógica dos alunos com NEEs, as quais, por sua vez, também se manifestam na avaliação da aprendizagem escolar (SOUSA, 2007; PLETSCHE & GLAT, 2012). A este respeito, Valentim (2010) evidenciou que o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) — elaborado pela Prof^ª. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/SP) —, constitui um instrumento bastante efetivo de auxílio aos professores nas avaliações dos conteúdos escolares. Dado semelhante foi indicado por Pletsch & Glat (2012), ao utilizar o RAADI como base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI).

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais

Outro aspecto analisado em nosso estudo refere-se ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Desde 2005, já foram implementadas em mais de quatro mil municípios brasileiros, totalizando mais de quinze mil unidades (VELTRONE, 2011). Constatamos uma série de problemas enfrentados pelas redes para implementá-las, conforme indicado nos dispositivos legais. Abaixo destacamos alguns desses problemas sinalizados nos depoimentos:

- falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos;
- problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação;
- quatro das nove redes pesquisadas informaram que receberam equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e que, até 2011, não foram instalados;
- falta de acessibilidade arquitetônica;
- ausência ou precariedade de transporte adaptado;
- salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem, em média, 25 alunos em 20 horas semanais. Dessa forma, não conseguem dar o necessário atendimento individualizado previsto na Resolução 4 de 2009;
- falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores, espaço para reuniões de planejamento conjunto;
- falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos;
- falta de formação continuada. Verificamos que apenas dois dos nove gestores entrevistados sabiam da existência de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Especial (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), como o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade e o Programa de Formação em Educação Inclusiva.

A falta de formação inicial e continuada de professores é um problema reiterado desde os anos noventa pela maioria dos estudos sobre inclusão escolar (MAZZOTTA, 2005; PLETSCH, 2009; 2011; CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2011, entre outros). Contudo, parece-nos que essa questão permanece sem solução, pois tanto os cursos de formação inicial como aqueles de formação continuada não o superaram. Os cursos de formação inicial, em sua maioria, oferecem apenas uma disciplina na área de Educação Especial (ou de educação inclusiva), o que é insuficiente para formar adequadamente professores sobre o desenvolvimento e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Do mesmo modo, tais cursos em sua maioria

não ensinam estratégias e técnicas específicas necessárias para a educação de muitos desses sujeitos como, por exemplo, Libras, Braille e comunicação alternativa. Além disso, como sinalizado por Bueno (1999, 2002), Fontes (2009), Pletsch (2009, 2010) e Mendes (2011), os cursos de formação inicial focam, em grande medida, nas dificuldades específicas das deficiências dos alunos, resultando, dessa forma, em docentes especializadas em déficits com pouco conhecimento sobre as demandas de atuação do professor no ensino básico.

Em outras palavras, apesar das iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, pois o profissional especializado acaba não estando preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado. Já os cursos de formação continuada, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano. Para Bueno (1999), Bruno (2010), Pletsch (2011) e Mendes (2011), o problema estende-se tanto para as formações dos profissionais que atuam no suporte especializado, como para aqueles que atuam nas classes comuns do ensino regular. Além disso, vimos em nosso estudo que muitas redes contratam grande parte de seus docentes por ainda não haver sido realizado concurso público. Logo, qualquer tipo de formação continuada é descontínua. É o que uma das entrevistadas chamou de “estamos sempre iniciando”.

Nessa direção, compartilhamos algumas questões apresentadas por Mendes (2011) e acrescentamos outras que merecem respostas urgentemente. Em que espaço esses profissionais serão formados? Que formação será necessária para o professor do atendimento educacional especializado? Será que cursos oferecidos a distância em nível nacional são suficientes para atender às demandas exigidas para a atuação do professor do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, levando em consideração as habilidades exigidas pela resolução 4? O professor do atendimento educacional especializado é capaz de atender qualquer tipo de aluno com necessidade educacional especial?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, nosso estudo revelou que, apesar da ampliação dos direitos sociais e educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda enfrentamos “velhos” problemas, como o uso do laudo como referência no encaminhamento dos alunos com NEEs aos suportes especializados e a manutenção das escolas especiais e das classes especiais, algumas das quais transformadas em turmas de “EJA especial”, contribuindo, assim, com a continuidade de espaços segregados e a camuflagem dos dados oficiais.

Malgrado os gestores entrevistados mostrarem-se de acordo com a proposta de educação inclusiva impulsionada pelo Ministério da Educação, na prática constatamos fragilidades, problemas e dificuldades enfrentados pelas redes para implementar tal política. Cada rede tem buscado soluções e estratégias para os seus problemas de acordo com a sua realidade social e institucional específica. A busca de estratégias locais para implementar políticas federais também foi verificada em pesquisas realizadas em municípios de São Paulo por Prieto (2009), Prieto e Andrade (2011) e Veltrone (2011).

Em outras palavras, verificamos que o atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense vem sendo implementado de forma precária. Entre os problemas indicados, muitas redes ainda não tiveram acesso a todos os recursos disponibilizados para as salas de recursos multifuncionais, os professores não possuem formação adequada para atuar no AEE, falta acessibilidade física e transporte adaptado, entre tantos outros problemas mencionados ao longo desse texto.

A pesquisa indicou que não basta defender políticas radicais de inclusão escolar tendo como alternativa única o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, pois existe uma distância enorme entre as diretrizes do Ministério da Educação e a realidade social e institucional dessas redes de ensino. Continuar defendendo essas alternativas por elas mesmas, sem maiores considerações sobre a grande diversidade das redes de ensino e as precárias condições dessas, contradiz as recomendações da produção científica na área e de políticas em vigor na maioria dos países (MENDES, 2011). Ou seja, é preciso resolver os problemas gerais da educação, como por exemplo, o grande número de alunos em sala de aula, a falta de conhecimentos dos professores para atuar com a diversidade do alunado presente nas escolas, mas, sobretudo, resolver os problemas históricos da não aprendizagem dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Esses problemas continuam afetando milhões de crianças e jovens de nosso país.

Por outro lado, não basta apenas formar gestores por meio de estratégias de multiplicação (SOARES, 2010; PLETSCH, 2011). Faz-se necessária, também, a ampliação dos investimentos financeiros em sistemas de suporte e apoio pedagógico por meio do trabalho colaborativo entre professores, assim como dos investimentos em pesquisas científicas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos. Nessa direção, concordamos com Prestes (2010) ao dizer que “(...) fala-se mais e mais de inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína”.

Caso essas questões não sejam levadas em consideração na elaboração de políticas públicas educacionais, estaremos fortalecendo a “exclusão no interior” de nossas salas de aulas agora sobre novas bases fomentadas por discursos em prol da “diversidade e da equidade” e do “respeito aos direitos humanos” como meio para legitimar propostas “inclusionistas”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. P. do. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. 243f Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2004.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011. p. 109-138

AADID. **Intellectual disability – definition, classification, and systems of supports**. EUA: 2010, 11ª edição.

BRASIL. **Declaração da ONU**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Brasília, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. A. **Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Editora Junqueira&Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú/MG, 2010.

CAMPOS, J. A. de P. P. & DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. In: **Revista Educação Especial**, v, 25, nº. 40, p. 271-284, Santa Maria/RS, maio/agosto de 2011.

CARVALHO, L. T.. **Escola especial ou comum? Uma análise do processo de resignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.

CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011 (volumes 1 e 2).

DE CARLO, M. M. R. do P. **Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação Especial**. Plexus, São Paulo, 2001.

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. 168f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.

PLETSCH, M. D.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental.** 160f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Editora Autores Associados, 2ª edição, p. 21-48, São Paulo, 2009.

FONTES, R. de S.. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Editora Junqueira&marin, Araraquara/SP, 2009.

FULGÊNCIO, M. A. C. M.. **Classe especial: Ser ou não ser deficiente, eis a questão.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JEUS, D. M. de; (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão – o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Editora Mediação, p. 123-138, Porto Alegre, 2009.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, p. 15-35, 2007.

GLAT, R. & PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Dados sobre os Municípios da Baixada Fluminense.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330350> . Acesso: janeiro de 2012.

INEP: **Educacenso 2010.** Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br> . Acesso em: agosto de 2011.

JESUS, D. M; ALVEZ, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco.** Editora Mediação: Porto Alegre, p. 17-28, 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Editora Papirus, Campinas/SP, 1995.

KASSAR, M. de C. M.; OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. da . Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: **Revista Educação**, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. In: **Edição Especial da Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, Marília/SP, maio/agosto de 2011.

KASSAR, M. de C. M. & MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. In: **Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**, Seropédica/RJ, 2012. (no prelo)

GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Editora Autores Associados, 2ª edição, São Paulo, 2009.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MACEDO, P. C. **Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos multifuncionais: políticas e práticas**. 63f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.

MACEDO, P. C.; TEIXEIRA, L. C.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, P. 387-405, Autores Associados, 2006.

MENDES, E.G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, p. 131-146, 2011.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição (UFRJ)**, v. 13, p. 199-213, 2008.

MELETTI, S. M. F. & BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: **Revista Linhas Críticas**, v. 17, nº. 33, p. 367-383, Brasília/DF, maio./agosto de 2011.

NUNES, L. R. D' O. de P. & FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: **Em aberto**, ano 13, nº60, Brasília, out./dez., 1993.

OLIVEIRA, M. V. M. de. **Educar na Diversidade: Um olhar sobre as políticas públicas para a Educação Especial desenvolvidas no Município de Sobral (1995-2006)**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

PLETSCH, M. D.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** 294f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

PLETSCH, M. D. **O papel do educador especial face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum.** Monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, v. 12, n.º. 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na **Revista Linhas Críticas da Unb**, Brasília/DF, 2012.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: história, singularidades ou tendências unificadoras? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão.** Editora Mediação, Porto Alegre/RS, 2009.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco.** Editora Mediação: Porto Alegre, p. 91-110, 2011.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais.** 197f, Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M.T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de Caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas.** 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SCHNEIDER, D.. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (orgs.). **Desvio da Divergência – uma crítica da patologia social.** Editora Jorge Zahar. 8ª Edição, Rio de Janeiro, 2003.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2011.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFscar), São Carlos/SP, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2003.

Submetido em: 04/2012

Aprovado em: 06/2012