

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

*Educación especial y inclusión escolar en los planes
municipales de educación de la baixada fluminense:
avances, contradicciones y perspectivas*

*Special education and school inclusion in municipal education plans
of baixada fluminense: progress, contradictions and perspectives*

MARCIA DENISE PLETSCH¹

RESUMO Desde 2003, o Brasil tem ampliado os investimentos financeiros e as diretrizes educacionais voltados à promoção dos direitos educacionais e sociais do público-alvo da Educação Especial, por meio, sobretudo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, iniciada em 2008. Nesse contexto, o recente debate em torno da Meta 4 do Plano Nacional de Educação e sua implementação nas redes municipais de ensino condensou embates políticos reveladores dos interesses e das visões em disputa. Considerando esse contexto político, este artigo discute como sete municípios da Baixada Fluminense/RJ incorporaram as indicações da Meta 4 nos Planos Municipais de Educação. Em termos metodológicos, usamos os pressupostos da pesquisa descritivo-analítica, focando documentos locais em diálogo com documentos nacionais. Nossas análises problematizam, entre outros aspectos, as contradições, os avanços e as disputas entre diferentes atores que atuam no campo dos direitos das pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA; PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAIXADA FLUMINENSE.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

ABSTRACT Since 2003, Brazil has increased financial investments and education plans aiming at guaranteeing educational and social rights to the target audience of Special Education, especially the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, which began in 2008. In this context, the recent debate on Goal # 4 of the National Education Plan and its implementation in municipal education systems was condensed revealing political conflicts of interests and views in dispute. Given this political context, this paper discusses how seven municipalities of *Baixada Fluminense* (Rio de Janeiro – Brazil) incorporated the indications of Goal # 4 in their Municipal Education Plans. In methodological terms, we use the assumptions of descriptive-analytic research, focusing on local documents in dialogue with national documents. Our analyses problematize, among other aspects, contradictions, advances and disputes between different actors that operate in the field of the rights of people with disabilities.

KEY-WORDS: INCLUSIVE EDUCATION POLICIES; MUNICIPAL EDUCATION PLANS; SPECIAL EDUCATION IN *BAIXADA FLUMINENSE*.

RESUMEN Desde 2003, Brasil ha aumentado las inversiones financieras y directrices políticas educativas orientadas a la promoción de los derechos educativos y sociales del público de la Educación Especial, a través, sobre todo, de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, que comenzó en 2008. En este contexto, el reciente debate sobre la Meta 4 del Plan Nacional de Educación y su aplicación en los sistemas educativos municipales ha condensado embates políticos, revelando los intereses y puntos de vista en disputa. Teniendo en cuenta este contexto político, en este artículo se describe cómo siete municipios de la Baixada Fluminense/RJ incorporan los signos de la Meta 4 de los Planes Municipales de Educación. En cuanto a la metodología, realizamos una investigación descriptivo-analítica, analizando los documentos locales en el diálogo con los documentos nacionales. Nuestra análisis problematiza, entre otras cosas, las contradicciones, los avances y las controversias entre los distintos agentes que operan en el campo de los derechos de las personas con discapacidad.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA; PLANES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN; EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA *BAIXADA FLUMINENSE*.

Financiamento: FAPERJ, OBEDUC/CAPES, CNPq

Introdução

[Garantir] o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2008a, p. 28).

Este artigo discute como sete municípios da Baixada Fluminense/RJ incorporaram as indicações da Meta 4 do Plano Nacional de Educação nos seus respectivos Planos Municipais de Educação. Tal análise está relacionada a dois projetos de pesquisa¹ desenvolvidos no âmbito do *Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* que, desde 2009, tem investigado as dimensões que envolvem a implementação das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Entre outros objetivos, temos buscado trazer para o debate as dificuldades, os caminhos e as possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar e como as mesmas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, em particular aqueles com deficiência intelectual e múltipla. Em termos metodológicos, usamos os pressupostos da pesquisa descritivo-analítica e analisamos documentos locais, como os Planos Municipais, em diálogo com documentos nacionais, bem como dados de pesquisas qualitativas realizadas em municípios que constituem a Baixada Fluminense.

Antes de darmos continuidade, é importante contextualizarmos o campo de investigação para o leitor. A Baixada Fluminense integra a região metropolitana do Rio de Janeiro, tem uma extensão territorial de 3.152 km², e possui uma população de, aproximadamente, quatro milhões de habitantes, distribuída em seus treze municípios, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Seropédica e São João de Meriti (IBGE, 2015). Para este artigo, analisaremos apenas os Planos Municipais de Educação dos sete municípios que participam de nossas pesquisas na atualidade: Nova Iguaçu, São João de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Queimados, Duque de Caxias e Mesquita.

Enfatizamos que a realidade social da região é marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (PLETSCH, 2012). O quadro a seguir sintetiza alguns indicadores.

¹ Os projetos intitulam-se: a) Observatório da Educação – A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017), desenvolvido em rede pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, UDESC e UNIVALI, financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e pelo Edital Apoio a projetos de pesquisa na área de humanidades da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)*; b) Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense (2015-2019), financiado pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)* e pela Chamada Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (MCTI nº. 25/2015) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quadro 1 – Indicadores da Baixada Fluminense²

	População estimada em 2015	IDH 2010	Total de alunos	Total de alunos da Educação Especial
Duque de Caxias	882.729	0,711	75.030	2.315
Belford Roxo	481.127	0,684	42.000	918
São João de Meriti	460.625	0,719	31.712	787
Mesquita	170.751	0,737	25.659	407
Queimados	143.632	0,680	13.054	407
Nova Iguaçu	807.492	0,713	58.886	1.010
Nilópolis	158.309	0,753	28.769	315

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (2013-2015)

Em relação aos dados específicos sobre a escolarização e a estrutura de suporte oferecido ao público-alvo da Educação Especial, temos verificado que, de maneira geral, as redes participantes das pesquisas **têm** orientado suas ações para atender às diretrizes federais, em particular, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Esses documentos, entre outras indicações, estabelecem que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino e que o suporte educacional especializado precisa ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria (e ainda ocorre) em escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

No entanto, após oito anos, nem todas as redes investigadas implementaram em toda a sua extensão tais diretrizes. Nossos dados revelam que algumas redes ainda mantêm às **instituições especializadas e que, em alguns casos**, escolas especiais e classes especiais acabam sendo usadas como espaços de “preparação” dos alunos para posterior inserção em classe comum. Em entrevistas realizadas com gestoras da área de Educação Especial, em diferentes momentos de coleta de dados, constatamos essa “estratégia” informal. Vejamos:

Escolas especiais a gente não tem. Mas 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 (Entrevista com gestora da

² Cabe destacar que pode haver pequenas diferenças entre os dados apresentados nos quadros, pois os mesmos foram coletados em anos diferentes. Todavia, entendemos que essas mudanças não impactam nas análises realizadas.

área de Educação Especial de um dos municípios da Baixada Fluminense em entrevista, 16 de maio de 2011).³

Temos a classe substitutiva (classe especial) com ano de escolaridade. Temos o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano e o quarto ano, preparando para inclusão. A proposta é preparar os alunos e os que estão mais em condição de serem inclusos no sistema regular eles vão. Para o ano que vem a proposta do município é oferecer classes de oficinas para aqueles que não têm condições de frequentar a classe comum, mas oficinas direcionadas por escolaridade também para estes alunos com deficiência intelectual que não tem condições de estarem sendo incluídos (Entrevista realizada com gestora da área de Educação Especial, 17 de novembro de 2015).

Como podemos depreender das falas com as gestoras da área de Educação Especial, as classes especiais, de maneira geral, são destinadas para alunos que não apresentariam condições de estar matriculados em classes comuns de ensino. De acordo com Redig (2011) e Almeida (2016), esse tipo de argumento expressa concepções tradicionais de Educação Especial, segundo as quais aos alunos com alguma deficiência, sobretudo, os mais comprometidos, devem ser destinados espaços segregados de ensino. Apesar da manutenção desse tipo de espaço, constatamos que as redes têm buscado, dentro de suas escassas possibilidades, reorganizar a sua estrutura e oferecer suportes para o público-alvo da Educação Especial. Por exemplo, nos últimos anos vários municípios têm realizado concurso público para o magistério cobrando formação específica em Educação Especial, com o objetivo de ampliar a qualificação dos profissionais que atuam no suporte especializado, como é o caso da sala de recursos multifuncionais.

Outro aspecto ressaltado por Almeida (2016) é que, se analisarmos o contexto mais amplo podemos dizer que o quantitativo de matrículas nas instituições segregadas é pequeno, apesar do alto número ainda de classes especiais em algumas redes, como é o caso de Duque de Caxias, o que, segundo a autora, indica que a política de educação inclusiva tem sido ampliada. Em outros casos, segundo a mesma autora, como o de Queimados, já não há mais classes especiais e/ou escolas especiais. Para ilustrar tais aspectos organizados, veja o quadro a seguir.

³ Entrevista realizada durante o desenvolvimento do projeto *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense (2009-2012)*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e o Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (MCT/CNPq/MEC/CAPES nº. 02/2010) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

Quadro 2 – Quantitativo de Salas de Recursos, Classes Especiais e Escolas Especiais⁴

Município	Salas de Recursos	Classes Especiais	Escolas Especiais
Belford Roxo	19	não informado	1
Duque de Caxias	132	106	0
Mesquita	21	não informado	1
Nilópolis	7	3	0
Nova Iguaçu	129	28	1
Queimados	12	0	0
São João de Meriti	36	197	1
Total	356	334	4

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (2013-2015)

Outra questão que verificamos ao longo de nossa pesquisa diz respeito às diferentes possibilidades de suporte oferecidas aos alunos da Educação Especial. Para elucidar as especificidades locais, Almeida (2016), a partir do banco de dados do Grupo de Pesquisa, elaborou um quadro síntese sobre as diferentes modalidades de suporte e dos profissionais que atuam nas redes com os alunos da Educação Especial (matriculados em classe comum ou não). Vejamos:

Quadro 3 – Organização da Educação Especial nos municípios pesquisados

Municípios	Estrutura e organização da Educação Especial
Belford Roxo	Salas de Recurso, polo de surdos, Classe para deficiência visual, escola especial, professor itinerante e atendimento domiciliar, classe para autistas.
Duque de Caxias	Atendimento por especificidades: Deficiência visual, educação de surdos, Altas Habilidades/superdotação, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e autismo, classe hospitalar.
Mesquita	Além do suporte no AEE, os alunos recebem acompanhamento com os especialistas como fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo.
Nilópolis	Atendimento familiar (encaminhamento para a APAE, escolas e orientação educacional), orientações pedagógicas, suporte e acompanhamento.
Nova Iguaçu	Professores de classe hospitalar, professores itinerantes, núcleo cegueira, polo surdez, núcleo de apoio à inclusão (orientação familiar, atendimento com fonoaudiólogo, psicomotricidade, neuropediatra e arte terapia).
Queimados	Núcleo de Atenção ao estudante (NAE): neuropediatra, psicologia, Psicopedagogia, Equitação terapêutica, psicomotricidade e fonoaudiólogo.
São João de Meriti	Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) com equipe multiprofissional, polo de deficiência auditiva e visual.

Fonte: Almeida (2016, p. 128)

⁴ Agradecemos à discente do grupo de pesquisa Tamara Almeida, que a partir do banco de dados do grupo de pesquisa organizou os quadros 2 e 5 usados neste artigo.

Acerca do quantitativo de alunos da Educação Especial, o maior número se refere aos sujeitos com deficiência intelectual, seguido pelas demais, conforme sinalizamos no quadro 4.

Quadro 4 – Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nos municípios pesquisados

Público alvo da Educação Especial	Quantitativo
Deficiência intelectual	3.078
Deficiência visual (baixa visão e cegueira)	121
Surdez	305
Surdo-cego	1
Deficiência múltipla	861
Altas habilidades/Superdotação	13
Transtornos globais do desenvolvimento	778
Deficiência física	310
Outros	621

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (2013-2015)

Como podemos depreender, a deficiência intelectual, assim como apontam os dados federais, é a deficiência mais evidenciada nas matrículas realizadas nos municípios que participam de nossa investigação. Em termos nacionais, por exemplo, das 754.004 matrículas de alunos da Educação Especial entre 4 e 17 anos de idade na Educação Básica, 611.917 possuem deficiência intelectual, dos quais 448.503 estão matriculados em classes comuns de ensino (BRASIL, 2015). Ou seja, mais da metade dos alunos da Educação Especial matriculados (incluídos) em classes comuns da Educação Básica é constituída por pessoas que apresentam deficiência intelectual.

Sobre o quantitativo de alunos com deficiência intelectual, nossos dados evidenciaram que as estatísticas acabam sendo inflacionadas e não condizem com a realidade das escolas. Como destacamos em outro artigo, esses alunos são, em grande medida, apenas sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento escolar, em decorrência das condições sociais e/ou emocionais (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015, 2016). Ainda a respeito dessa questão, ficou evidenciada em nossa pesquisa a fragilidade do sistema em identificar a deficiência intelectual, em função da falta de diretrizes claras e da precariedade de serviços públicos para realizar essa tarefa (PLETSCH, 2014). Também chama atenção o baixo número de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação. Ora, se levarmos em consideração as indicações da Organização Mundial da Saúde (OMS), de que cerca de 3% a 5% da população do globo, ou uma em cada 20 pessoas, apresenta um nível de inteligência acima da média, com indicadores de altas habilidades, os dados de sujeitos encontrados nos sete municípios não condizem com as indicações internacionais.

Outro dado sinalizado em nossa investigação mostra que a maioria das matrículas do público da Educação Especial ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Já em termos federais, como mostra a análise de Laplane (2015), houve uma mudança nos últimos anos, pois aumentou o número de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação formal. De acordo com a referida autora, no Estado de São Paulo, por exemplo, ocorreu um aumento nas matrículas na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A pesquisa de Laplane, assim como a nossa, indicou várias barreiras na escolarização dos alunos da Educação Especial. Entre elas, destacamos problemas de infraestrutura, as quais acabam afetando as condições de trabalho docente (falta de horários coletivos de planejamento, em especial entre os professores da classe comum de ensino e do AEE), baixa ou nenhuma acessibilidade física e ao currículo, pouco ou nenhum transporte público acessível, falta de profissionais qualificados (como intérpretes de Libras), falta de formação continuada, entre tantos outros. Também evidenciamos problemas de escolarização dos alunos da Educação Especial, em particular daqueles com deficiência intelectual e múltipla. No caso de pessoas com deficiência intelectual, dados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Braun (2012), Neres; Kassar (2016), Silva (2016), Mendes (2016) e Almeida (2016). No que diz respeito à deficiência múltipla, Rocha (2014) e Nunes (2016) também verificaram tal aspecto. Uma das entrevistas coligidas por Souza (2016) mostra algumas das dimensões que apresentamos aqui:

Encontramos uma realidade sofrida, professor despreparado, desinteressado, lotação das salas de aula e falta de estrutura total. A gente não vê o avanço da SRM. Melhora sim na SRM, mas melhora pouco na sala regular. Problema do sistema (Entrevista realizada com gestora da área de Educação Especial, 17 de novembro de 2015).

Como podemos observar, nossas pesquisas têm acumulado um conjunto de evidências que revelam as contradições, os desafios e as possibilidades encontradas pelas redes de ensino para atender às políticas federais, a partir de suas realidades políticas, sociais e institucionais locais. É nesse contexto que foram discutidos e gestados os Planos Municipais de Educação, os quais seguiram, em sua maioria, a estrutura federal e evidenciaram as disputas históricas entre o lugar de escolarização do público da Educação Especial. Foram meses de discussão em fóruns e audiências públicas que culminaram, em termos federais, com a aprovação do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), aprovado pela Lei nº. 13. 005, de junho de 2014 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

A META 4 NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Como já analisamos (PLETSCH, 2014), o processo de elaboração do documento final envolveu diferentes grupos e disputas de vários atores sociais e políticos. No caso espe-

cífico da Meta 4, que diz respeito aos sujeitos da Educação Especial, podemos dizer que, de um lado, entrincheiraram-se aqueles que defendiam a proposta da educação inclusiva com o suporte especializado no contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como única possibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. De outro lado, organizaram-se os defensores de uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para a escolarização desse alunado, sobretudo em casos em que não seria possível realizar a inserção na classe comum, inclusive defendendo a coexistência das escolas especiais filantrópico-privadas. Os primeiros defendiam a matrícula em rede regular como um direito incondicional; já os últimos, alegavam que a escola pública não apresenta infraestrutura adequada para atender a esses alunos. A disputa e os interesses dos diferentes grupos também foram destacados nas análises de Laplane e Prieto (2010) e Laplane (2015).

No final, o Plano Nacional de Educação (2014-2020) está organizado em vinte metas e suas respectivas estratégias. Para a Meta 4, estabeleceu-se que a educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ocorrer *preferencialmente* em escolas regulares, dando margem aos espaços segregados. Vejamos a letra da lei:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 54).

Entendemos que a inclusão do termo *preferencialmente* na Meta 4 acaba contribuindo para a manutenção das instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. Tal aspecto é fortalecido também pelas estratégias 17, 18 e 19 da Meta 4, as quais sinalizam para a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando, respectivamente, “ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, “ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” e, “ampliar as parcerias “a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo”. Não negamos o importante papel histórico dessas instituições, mas nos perguntamos por que os recursos públicos não são usados prioritariamente na educação pública, que deveria ser fortalecida e melhorada.

Em termos locais, essas disputas também estiveram presentes e a inscrição da Meta 4 nos Planos Municipais aqui analisados seguiu, de maneira geral, o texto contido no PNE. Para mostrar como ela aparece nos documentos locais, organizamos o quadro a seguir.

Quadro 5 – Metas referentes à Educação Especial nos Planos Municipais de Educação de sete Municípios da Baixada Fluminense

Municípios e Planos Municipais de Educação	Metas para Educação Especial
Belford Roxo Lei n. 1.529, de 24 de junho de 2015 PME (2015-2015)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Duque de Caxias Lei n. 2.713, de 30 de outubro de 2015 PME (2015-2015)	Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para a redução das barreiras físicas e atitudinais em relação aos estudantes com NEE em um prazo de 4 anos, dando subsídios para que a escola possa, de fato, estar garantindo esse acesso, garantindo a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas.
Mesquita Lei n. 908, de 29 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à <i>educação básica e ao atendimento educacional especializado</i> , preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Nilópolis Lei n. 6.490, de 3 de agosto de 2015 PME (2015-2024)	Universalizar, durante o prazo da vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.
Nova Iguaçu Lei n. 4.504, de 23 de junho de 2015 PME (2015-2015)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Queimados Lei n. 1.251, de 15 de julho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, nas classes especiais, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica.
São João de Meriti Lei n. 2004, de 17 de junho de 2015 (PME 2015-2025)	Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (2013-2015)

Podemos perceber que os Planos Municipais seguem as orientações federais no que diz respeito ao processo de inclusão escolar com o suporte do Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos multifuncionais. Assim como as metas, as estratégias locais também seguem as indicações federais. Uma das preocupações que temos se refere à implementação da estratégia 5, que diz respeito à “criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos(as) professores de educação básica com os alunos da Educação Especial”, por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque existem apenas duas Universidades públicas na região. Em segundo lugar, a ideia dos centros multidisciplinares pode ser usada para fomentar concepções clínicas historicamente presentes na cultura escolar, quando se trata de alunos da Educação Especial.

É claro que entendemos ser importante realizar parcerias com áreas da saúde e outros serviços do sistema público. Todavia, nossa preocupação está relacionada ao uso do laudo e dos atendimentos clínicos como base para propor práticas pedagógicas. Durante as entrevistas que realizamos, foi comum ouvirmos relatos como “para esses que não são laudados fica complicado realizar uma prática” (Professora de AEE em entrevista no primeiro semestre de 2013). Em outros termos, a cultura da incapacidade provocada pela deficiência ainda é muito presente no contexto escolar e continua fomentando a ideia de turmas homogêneas e ideais, sem levar em consideração as diferenças e especificidades que constituem e formam a escola contemporânea (PLETSCH; OLIVEIRA, 2016).

Se não mudarmos essas concepções e a cultura escolar, continuaremos a reproduzir práticas que excluem, ao invés de incluir, os sujeitos com deficiências. Para Neres e Kassar (2016), na escola “tal como está configurada, não há lugar para aqueles que se distanciam do que se concebe como aluno ideal, reforçando a lógica da desigualdade forjada na sociedade” (p. 49). Em termos locais, inúmeras pesquisas têm sinalizado esse aspecto (ROCHA, 2014; AVILA, 2015; PLETSCH; SOUZA, 2015; OLIVEIRA, 2016; ALMEIDA, 2016; CAMPOS, 2016; SOUZA, 2016), assim como estudos realizados em diferentes regiões do Brasil (BAPTISTA, 2006; FERRI; HOSTINS, 2008; CATHCART, 2011; BRAUN, 2012; GLAT; PLETSCH, 2012; SOUZA, 2013; NERES; KASSAR, 2015; MENDES; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2015; ALMEIDA, 2016; SILVA, 2016; MENDES 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações realizadas ao longo deste artigo, esperamos que os Planos Municipais sejam implementados, avaliados e acompanhados pelas redes de ensino e pela sociedade civil, de forma a fomentar e qualificar as políticas de educação inclusiva e o ensino público na região da Baixada Fluminense. Todavia, temos clareza de que precisamos ampliar o debate, ainda fortemente centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso *de todos* os alunos *com e sem* defici-

ências aos processos de ensino e aprendizagem, a fim de universalizar o que há de melhor na educação brasileira.

Cabe mencionarmos que os problemas educacionais na região investigada são extensivos à população em geral. Nesse sentido, não basta implementar diretrizes políticas, faz-se necessário melhorar e ampliar o investimento financeiro na educação, para que a mesma promova o desenvolvimento de seus educandos. Igualmente, temos clareza que é preciso ampliar as pesquisas que avaliem os processos de escolarização desenvolvidos para alunos com deficiências.

Por último, mas não menos importante, cabe sinalizar que reconhecemos os avanços legais e sociais nos últimos anos no Brasil, mas ainda há um longo caminho a percorrer para que o país e localmente as redes de ensino garantam mudanças reais na vida de grande parcela da população. Nesse sentido, em termos de educação, a implementação dos Planos Municipais de Educação na região representam um avanço modesto, porém inegável para o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, como anunciado na epígrafe que abre este artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. V. de M. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**, 236s. Dissertação (Mestrado em Educação – Campus Catalão). Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2016.

ALMEIDA, T. F. de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**, 155s. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

AVILA, L. L. de. **O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Duque de Caxias (2001-2012)**, 195s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PP-GEduc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

BAPTISTA, C. T. et al. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas de análise**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2006.

BELFORD ROXO. **Lei 1.529. Plano Municipal de Educação**, Belford Roxo, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, jan., 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008a sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> . Acessado em: abr., 2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº. 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei 13.005 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014.

BRASIL. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 Acessado em: abril de 2016.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**, 324s. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**, 175s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2016.

CATHCART, K. D. P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**, 141s. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº. 2.713 que aprova o Plano Municipal de Educação**, Duque de Caxias, 2015.

FERRI, C. & HOSTINS, R. C. L. Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais. **Revista Educação e Realidade**, jul./dez., 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**, 2. ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, 164p.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, jul./set., p. 919-938, São Paulo, 2010.

LAPLANE, A. L. F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? In: **Revista Educação e Fronteiras Online**, v. 5, n. 13, mai./ago., Dourados, 2015.

MENDES, R. da S. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da Rede de Ensino de Itajaí-SC**, 128s. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2016.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. In: **Arquivos Analíticos**

de Políticas Educativas, 22(79). Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n80> Acessado em agosto de 2014.

MESQUITA. **Plano Municipal de Educação**, Mesquita, 2015.

NERES, C. C.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. In: **International Studies on Law and Education**, 22, jan./abr., 2016.

NILÓPOLIS. **Lei 6.490. Plano Municipal de Educação 2015-2025**, Nilópolis, 2015.

NOVA IGUAÇU. **Lei 4.504. Plano Municipal de Educação 2015-2025**, Nova Iguaçu, 2015.

NUNES, I. M. **Política de educação especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla: contornos e tensões**, 240s. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, A. A. de S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, p. 2-17, 2015.

OLIVEIRA, M. C. P. de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**, 136s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2016.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. In: **Revista Universidade Rural. Serie Ciências Humanas**, v. 34, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22(81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em agosto de 2014.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Educação**, Artes e Inclusão, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2015.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem**, 2016 (no prelo).

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense**. Editora M&M/ABPEE, São Paulo, 2015.

QUEIMADOS. **Lei 1.251. Plano Municipal de Educação**, Queimados, 2015.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas**, 184s. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, Máira G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**, 218s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

SÃO JOÃO DE MERITI. Lei 2004. Plano Municipal e Educação, **São João de Meriti, 2015.**

SILVA, C. da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos**, 134s. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2016.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**, 297p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

SOUZA, F. F. de. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. Relatório apresentado ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (CAPES)**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, 2016.

Submetido em: 24 de abril de 2016

Aceito em: 17 de maio de 2016