

DAS DIRETRIZES À OFERTA DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

DE LAS DIRECTRICES A LA OFERTA DEL SERVICIO DE ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EN MUNICIPIOS DE LA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

FROM GUIDELINES TO THE PROVISION OF SPECIALIZED EDUCATION PROGRAMS IN THE MUNICIPALITIES OF THE BAIXADA FLUMINENSE/RJ

FLAVIA FAISSAL DE SOUZA¹

RESUMO Atualmente, marcada pelos acordos internacionais, a Educação Especial se realiza sobretudo por meio do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SEESP/MEC, 2008; entre outros). Não distante das análises de Oliveira (2009, 2011) em relação às políticas sociais dos últimos governos, a orientação para a oferta desse serviço se vale da estratégia de implementação por programas que se estruturam por regime de colaboração entre os municípios e o governo federal. De tal modo, inserido no escopo dos desenhos políticos municipais, o objetivo deste estudo foi analisar, a partir da abordagem dos Ciclos de Política de S. Ball e R. Bowe (1992), as diretrizes internacionais e nacionais das políticas de educação inclusiva e suas traduções locais em cinco municípios da Baixada Fluminense, a fim de compreendermos a operacionalização das formas de cooperação entre os municípios e o governo federal; e, as estratégias locais para o oferecimento do serviço de AEE. Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos gestores desses municípios, valendo-se de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Nossas considerações apontam para a fragilidade do regime de colaboração, bem como, ressaltam as diferentes traduções dos municípios dos textos políticos nacionais, contudo sem deslocar os eixos centrais da política.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMEN Atualmente la Educación Especial se realiza a través del servicio de Atendimento Educacional Especializado (AEE), marcada por los acuerdos internacionales (SEESP/MEC, 2008; entre otros). La orientación para la oferta de ese servicio se vale de la estrategia de implementación por programas que se estructuran por régimen de colaboración entre los municipios y el gobierno federal, sin distanciarse de los análisis de Oliveira (2009, 2011) en relación a las políticas sociales de los últimos gobiernos. En el ámbito de los diseños políticos municipales, el objetivo de este estudio fue analizar las directrices internacionales y nacionales de las políticas de educación inclusiva y sus traducciones locales en 5 municipios de la “Baixada Fluminense”, a partir del enfoque de los Ciclos de Política de S. Ball y R. Bowe (1992), con el objetivo de comprender la manera como operan las formas de cooperación entre los municipios y el gobierno federal, y las estrategias locales para ofrecer el servicio de AEE. Para esto fue realizada una investigación de campo junto a los directivos de esos municipios, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Nuestras consideraciones apuntan para la fragilidad del régimen de colaboración, y también resaltan las diferentes traducciones de los municipios de los textos políticos nacionales, sin dislocar los ejes centrales de la política.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN ESPECIAL; POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN; EDUCACIÓN INCLUSIVA, ATENDIMIENTO ESPECIALIZADO.

ABSTRACT Following international agreements, Special Education is currently offered through the Specialized Education Service (AEE) (SEESP/MEC, 2008; among others). Not far from Oliveira’s analysis (2009, 2011) regarding the social policies of the previous governments, the approach for the provision of this service follows a strategy where programs are structured by a system of collaboration between municipalities and the federal government. In this way, inserted into the scope of the county-wide political designs, the aim of this study was to analyze, using the Political Cycles approach of S. Ball and R. Rowe (1992), the national and international guidelines for inclusive educational policy and their translation into 5 municipalities from the Baixada Fluminense. The aim is to understand the workings of the cooperation between the municipalities and the federal government and the local strategies for offering the AEE service. We conducted field research with the leaders of these municipalities, using semi-structured interviews and document analysis. Our analysis points to the fragility of the collaboration regime and highlights the municipalities’ different translations of national political texts, albeit without veering away from the main themes of the policy.

KEY-WORDS: SPECIAL EDUCATION; PUBLIC POLICIES IN EDUCATION; INCLUSIVE EDUCATION; SPECIALIZED TREATMENT.

INTRODUÇÃO

A problematização trazida neste artigo trata de algumas das condições para o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no âmbito das políticas

municipais e da federal como no das propostas internacionais. Entendemos que abordar a questão da escolarização e inserção no processo de aprendizagem é discutir o âmago das políticas de educação inclusiva. Por exemplo, fala-se no escopo do Sistema das Nações Unidas (ONU), em “Aprendizagem para Todos” (APT) (WB, 2011), em detrimento do movimento “Educação para Todos” (EPT) (UNESCO; UNICEF; WB, 1990). Assume-se, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), que um de seus objetivos é a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, mesmo que sua estratégia principal esteja fora do escopo do ensino regular, da sala de aula.

Contudo, tomando como campo de investigação a Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro (RJ), diversas pesquisas realizadas no contexto das políticas de educação inclusiva, foram unânimes em apontar para a precariedade da organização do serviço de AEE e da escolarização dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2012; ROCHA, 2014; ÁVILA, 2015; PLETCH; SOUZA, 2015; ALMEIDA, 2016; ZICHTL, 2016; entre outros).

De tal forma, o objetivo deste artigo é trazer a análise realizada, a partir da abordagem dos Ciclos de Política de S. Ball e R. Bowe (1992), das diretrizes internacionais e nacionais das políticas de educação inclusiva e suas traduções locais em cinco municípios da Baixada Fluminense, a fim de compreendermos a operacionalização das formas de cooperação entre os municípios e o governo federal; e, as estratégias locais para o oferecimento do serviço de AEE. Para efeitos deste artigo, trataremos do processo de implantação e estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), locais para oferta dos serviços de AEE.

Sob esse referencial, compreendemos que a formulação e a operacionalização das políticas educacionais envolvem outros atores sociais, que não só o Estado (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; 2001; MAINARDES, 2006). Conforme nos sugere Ball (1994), nossa análise pretendeu examinar as diversas esferas da política, ressaltando os conceitos e os dispositivos que melhor nos possibilitassem a percepção e a compreensão da mesma. Para tal, tomamos a estrutura teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, inspirada nos passos apresentados por Mainardes (2006), sendo os documentos e o material empírico organizados a partir dos contextos de: influência, produção dos textos da política e prática.

Da análise dos documentos, em termos de Ludke e André (1986), valemo-nos de documentos internacionais, nacionais e locais para apreender informações e proceder às apreciações necessárias sobre os pressupostos e as diretrizes das políticas de educação inclusiva. Igualmente, para adensarmos os dados do contexto de prática, realizamos observações durante as reuniões do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)¹ e uma entrevista semiestruturada com cinco gestoras municipais de educação especial. Para registro, foram utilizados diário de campo, videogravação e audiogravação.

Fundamenta o nosso estudo a ideia de que o processo de elaboração das políticas é uma arena de disputas, bem mais complexa do que o registrado em seus textos que “não

¹ Fruto de uma parceria do Observatório de Educação Especial e Inclusão escolar (IM/UFRJ-Nova Iguaçu) e as redes públicas de ensino da Baixada Fluminense, o FPEEBF foi constituído a partir da necessidade de criação de um espaço para troca de experiências entre gestores municipais e mapeamento da situação da educação especial na Baixada Fluminense. Atualmente, a FEBF/UERJ-Duque de Caxias também está representada no Fórum.

são fechados, seus sentidos também não são nem fixos nem claros” (BALL; BOWE, 1992, p. 98) e que as estratégias para “implementação” são sempre traduções das diretrizes estabelecidas, dada as condições locais.

A. CONTEXTO INTERNACIONAL DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assumimos que a disseminação das ideias das políticas de educação inclusiva se deu no cenário político mundial, sustentado pelas demandas da reorganização internacional do trabalho que preconiza a formação escolar ao menos básica e, a partir do entrelaçamento de alguns fatos, como: a experiência prévia dos países que implementaram as políticas de educação inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico; e, com a divulgação e assinatura por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais (LAPLANE, 2006; MENDES, 2006; PLETSCHE, 2010; KASSAR, 2011).

Com base nos estudos de Pereira (2010, 2014), Souza (2013) e Pronko (2015), nosso esforço de análise se dá sobretudo nos documentos do Sistema ONU. Posto que, assumimos o papel da ONU, em especial do Grupo Banco Mundial (BM), de articulador político, mentor intelectual e importante financiador da implementação de sistemas educacionais inclusivos em grande parte dos países-membros, no processo de reforma educacional intensificada nos anos de 1990.

Nesse cenário, Pronko (2015, p. 90), analisando o papel do BM, nos chama atenção para a capilaridade e complexidade que envolvem as formas de atuação dos órgãos do Sistema ONU: “a atuação do organismo situando-o no conjunto de organizações nacionais e internacionais (governamentais, intergovernamentais, filantrópicas e privadas) que dão suporte, formulam, reformulam e disseminam as orientações de políticas [...]”.

É importante compreendermos essa formação de rede pois, se tomarmos a questão das políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência, os documentos evidenciam que desde o início da ONU, nos anos de 1940, houve um acolhimento aos movimentos sociais de luta política pelos direitos das pessoas com deficiência e estes sempre estiveram inseridos nos quadros representativos dos órgãos da ONU. A pauta desses movimentos políticos, de certa forma, era compatível com algumas das preocupações da ONU: a garantia de direitos e a inserção no mundo do trabalho (UNENABLE, 2010).

É importante também destacar que, embora tenhamos conhecimento das divergências e disputas internas tanto entre órgãos da ONU como no interior de cada um, assumimos a ideia sistêmica desses por percebermos desde a análise documental inicial, que há, cada vez mais, uma linha ideológica que perpassa os textos analisados, marcada na intertextualidade dos relatórios, pareceres e resoluções. Dessa forma, outro cuidado ao lermos os documentos é o de compreendermos seus sentidos e significados, posto que os textos políticos reformistas apropriaram-se de termos chave, referências nas agendas de luta política dos movimentos sociais e da produção acadêmica, atribuindo significados diferentes e em acordo às políticas da ONU (PRONKO, 2015).

Isto posto, o conceito central das políticas de educação inclusiva é o da educação que, segundo documento da UNESCO (2005) citando o Banco Mundial, é “pedra fundamental para o desenvolvimento humano e redução da pobreza [...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania”. Dessa forma, situamos a educação inclusiva nas preocupações de ordem econômica, que podem ser geradas a partir do não acesso à educação, afetando tanto o mercado de consumo como o custo dos Estados com programas e benefícios sociais (WB, 2003a, 2003b).

De tal forma, circunscritos à insígnia da EPT (UNESCO; UNICEF; WB, 1990) e, posteriormente da APT (WB, 2011), os documentos analisados estão fundamentados pela Teoria do Capital Humano² e têm como eixos estruturantes: aprendizagem ao longo da vida; acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 1994, 2001, 2003a, 2004a, 2004b, 2005, 2009, 2010, 2011; WB, 2011).

Para tal, a preocupação com a aprendizagem está ligada à ideia de que o sujeito com deficiência deve “adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir as chances da própria vida [...] moldar seus próprios destinos” (UNESCO, 2005, p. 28). Essa ideia está estreitamente apoiada no conceito de capacidade e liberdade do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (UNDP, 1990; PNUD, 2010) e da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (WHO, 2001).

Todas as estratégias e diretrizes para a implementação das políticas de educação inclusiva, que se dão por meio da construção de sistemas educacionais inclusivos, estão alicerçadas nos princípios da acessibilidade. Posto que, a falta de acessibilidade é tratada como “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, pois impede sua plena participação na sociedade. A questão da acessibilidade é tratada pela transposição das barreiras arquitetônicas, atitudinais e sensoriais (BRASIL, 2001, 2009; WHO; WB, 2011).

A formulação dos sistemas educacionais inclusivos deve ter como característica a descentralização dos financiamentos, devido à especificidade e realidade local, sendo responsabilidade do poder local a implementação das políticas; otimização dos gastos em uma educação na qual a qualidade deve ser o “fulcro dos investimentos” (WB, 2003a); e, por fim, a garantia de que todos possam “[...] adquirir o saber e as competências [de] que necessitam”, visando à empregabilidade e ao empreendedorismo, inclusive das crianças com deficiência (WB, 2011, p. 4).

A estrutura legislativa e política dos países para a educação inclusiva deve estar organizada intersetorialmente e pautada no Plano Nacional de Educação (PNE), que deve servir como base e estar articulado ao Plano Municipal de Educação (PME) e, por conseguinte,

2 Partindo dos princípios da economia da educação, formulada por Theodore W. Schultz, essa teoria, quando transladada para a educação, subsidiou uma concepção tecnicista do ensino e da organização da escola, que assume a ideia de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico e do indivíduo, visto que o homem e seu conhecimento, com base na valorização do capital, são concebidos por sua função de engrenagens do sistema econômico. Essa concepção também vem dando suporte às formas de investimento no setor educacional com base em ideias do mercado (MINTO, 2012).

aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino (UNESCO, 2001, 2005, 2009; UNICEF, 2012).

Já em relação às questões pedagógicas, as publicações se valem de experiências “bem-sucedidas” que reforçam modelos de práticas pedagógicas a fim de garantir a aprendizagem na diversidade (UNESCO, s/d, 2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005). Essa visão técnico-instrumental da educação apaga toda a estrutura histórica, política, social e econômica que marca o cotidiano, e aos nossos olhos é condição concreta de acontecimento da educação, de cada escola ao redor dos países-membros da ONU.

Nas publicações, são trabalhados como eixos centrais a questão da adequação curricular, formação inicial e continuada de professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (UNESCO, 2001, 2005, 2009; entre outros; UNICEF, 2012).

Aqui nos interessa destacar o papel das TICs. Já no âmbito da educação geral, essa é uma área prioritária, inclusive tendo pastas específicas e parcerias com as indústrias de alta tecnologia, para o desenvolvimento de equipamentos e metodologias. A ideia central é que as TICs podem “contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a transmissão de uma aprendizagem e ensino de qualidade, o desenvolvimento profissional dos professores e gestão educacional, regulação e administração mais eficiente” (UNESCO, 2012).

As TICs também estão pautadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009), de onde é posto que é dever dos Estados desenvolver e disponibilizar tecnologia necessária, por meio de pesquisas e meios sustentáveis de baixo custo, para transpor barreiras das mais diversas ordens, podendo ser estas físicas, de comunicação e de impedimentos sensoriais.

Em relação à educação dos alunos com deficiência, com base no conceito de acessibilidade e de funcionalidade corporal, amparada pela CIF (WHO, 2001), o desenvolvimento das TICs ganha um estatuto prioritário nas estratégias para a implementação das políticas de educação inclusiva. Denominadas de “Tecnologias Assistivas”,³ a essas ferramentas é dada a condição de eliminar as dificuldades impostas pelos impedimentos das pessoas com deficiência em relação ao meio social, possibilitando desenvolvimento de habilidades e o alargamento de suas atuações, permitindo maior envolvimento econômico e social em suas comunidades (HAZARD; GALVÃO FILHO; 2007; UNESCO, 2010, 2012; UNICEF, 2012).

Ainda, para a UNESCO a ideia de ferramenta tecnológica para pessoas com deficiência é concebida para poder “facilitar o acesso individual à aprendizagem ao longo da vida”; assim: “As desigualdades sociais podem ser resolvidas por meio de TICs, que concedem aos grupos vulneráveis e indivíduos acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade” (UNESCO, 2012).

Essas discussões nos remetem aos estudos de Libâneo (2008), que estuda o lugar da tecnologia nos processos educacionais, afirmando haver hoje um fetiche da tecnologia nas políticas educacionais. Essa ideia serve para analisarmos a responsabilidade da tecnologia

³ [...] toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 29).

assistiva como ferramenta capaz de resolver as dificuldades impostas pelo meio social, de onde há um apagamento total dos fenômenos que geram as desigualdades sociais, bem como as de “acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade” (UNESCO, 2012, n.p.).

Apesar de todas as questões aqui levantadas, faz-se importante explicitar que diversos relatórios de órgãos do Sistema ONU afirmam que o problema central das políticas de educação inclusiva está nas formas como são implementadas, que acabam por não superar os impedimentos para a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, que impactam as metas para uma educação de qualidade (UN, 2010, 2011; UNESCO, 2010; WB, 2011; WHO; WB, 2011).

É interessante, aqui, percebermos o mecanismo de responsabilização da ONU aos poderes locais (países-membros). Outra característica dos textos analisados é a estrutura com base na linguagem da reforma e da implementação das políticas educacionais, em termos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), na qual os problemas educacionais são traduzidos por problemas de gestão da educação, constituindo “um híbrido pedagógico e gerencial” (p. 438); e, a veiculação de ideias que denotam uma “representação única sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para os problemas diagnosticados” (p. 439).

B. CONTEXTO NACIONAL DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas internacionais, há um longo tempo, constituem um importante eixo de influência das políticas educacionais brasileiras. Contudo, as políticas de educação inclusiva, ao serem assumidas no Brasil, ganham um desenho específico, alinhado com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência e da educação básica (LAPLANE, 2006; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010; KASSAR, 2011; ROMANELLI, 2010; SOUZA, 2013).

Sustentada por princípios das diretrizes internacionais de universalização da educação básica (UNESCO, ENICEF; WB, 1990; UNESCO, 1994; WB, 2011), também são conceitos fundamentais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008): a equalização de oportunidades e não discriminação diante da deficiência, com ênfase na ideia de que esse paradigma político educacional se insere na reformulação de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção.

Esses princípios, inseridos no conjunto de políticas da educação básica, devem ser compreendidos a partir de alguns eixos estruturantes, como: descentralização da gestão, responsabilização local, privatização e estímulo à parceria público-privada (FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2009, 2011; SAVIANI, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), como sabemos, orienta a matrícula de todos os alunos público-alvo da educação especial com suporte do AEE. De onde, a modalidade da educação especial é

reiterada como complementar e/ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutiva, na esteira de outros documentos e programas que vinham sendo implementados.

Sob a égide da lógica de implementação das políticas educacionais por meio de programas, a política de educação especial, assim como o rol das de educação básica, também se estrutura dessa forma. Entre os programas, destacam-se: Escola Acessível, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Como estratégia para a implementação dessa política, além dos condicionantes de repasse orçamentário, o governo federal vem produzindo uma série de documentos legais e de publicações com as diretrizes operacionais.

Um dos conceitos que dão sustentabilidade aos programas e que é o eixo central da política nacional é o de acessibilidade, assim como na CDPD e nas diretrizes da ONU. A ideia central é: a partir do modelo social de deficiência (relação funcionalidade e incapacidade conforme a CIF), cabe então à tecnologia transpô-los, para que o sujeito possa participar plenamente das atividades sociais. Ressaltamos já aqui que aos nossos olhos, a questão dos impedimentos transcende a ordem do aparato tecnológico (SOUZA, 2013).

Sob a égide das ideias de acessibilidade, o apoio especializado é hoje orientado para que seja oferecido sob a forma do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que, conforme as diretrizes nacionais, resume o rol de ações da área da Educação Especial. É por meio desse serviço que a educação especial cumpre o seu papel de complementar ou suplementar ao ensino regular. O AEE, como sabemos, deve ser oferecido no contraturno nas SRMs, por um professor especialista, cujo trabalho deve ter como foco a acessibilidade ao conhecimento (CNE/CBE/BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

a) O Programa de Implementação de SRMs como estratégia para o oferecimento do AEE: o papel do governo federal e do município

i. Atribuições à esfera municipal: organização administrativa

A municipalização da educação, ou seja, a atribuição à esfera municipal pela execução das diretrizes políticas da educação básica, é ressaltada tanto pelas diretrizes do Sistema ONU como nas características das políticas no âmbito da educação básica em nosso país, compreendida como gestão descentralizada do poder central. A ideia se dá pelo fortalecimento dos poderes locais, municipais, por meio da execução de programas, a fim de que a educação seja a mais adequada diante da realidade imediata dos alunos (SEESP/MEC, 2004).

Essa lógica da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, por meio da fragmentação da educação pela divisão de responsabilidades, leva à responsabilização do nível local pelas ações, da lógica do estabelecimento de metas e de mobilização social para a melhoria da educação básica. O que desonera o Estado, deixando-o como um financiador e administrador longe da realidade concreta do cotidiano das redes de ensino (OLIVEIRA, 2009, 2011).

Para que se tenha uma articulação entre os entes federativos, é indicada a elaboração de planos de educação, articulados entre si. Alinhados ao Plano Nacional de Educação

(PNE), os Planos Municipais de Educação (PME), partindo de uma análise da realidade local, de suas características e necessidades, deve explicitar objetivos e metas e planejar as ações para que as metas sejam cumpridas. Nesse processo, a avaliação deve ser constante, contínua, dinâmica e imbricada com a aprendizagem. Em relação à Educação Especial, o PME deve ter como foco: o aumento do número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, uma política municipal de formação docente em face das demandas locais, a acessibilidade física e nas comunicações e a organização do serviço de AEE (SEESP/MEC, 2004).

Nesse contexto, deve ser atribuído ao professor de Educação Especial o papel de um grande articulador dos professores e da equipe de suporte da unidade de ensino. É destacada como fundamental a parceria junto aos serviços de saúde e de assistência, visando à construção das políticas de atendimento, mas com caráter de articulação e amplitude do conhecimento necessário para a definição de estratégias para a aprendizagem (SEESP/MEC, 2004).

Sobre a estrutura e a organização das Secretarias Municipais de Educação, é enfatizada a necessidade de setor de educação especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros para dar sustentação ao processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência. Neste, o dirigente de educação especial deve ter como prioridade pautar na agenda política educacional as questões referentes às demandas da educação inclusiva, coordenar as ações no processo de construção do sistema educacional, tanto no que diz respeito às adequações a serem estabelecidas, com foco nas necessidades dos alunos matriculados na rede, como à articulação dos diferentes atores sociais (SEESP/MEC, 2004).

ii. Formas de cooperação

Instituído desde 2005, o Programa de Implantação de SRMs foi criado a fim de viabilizar “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta” do AEE (SECADI/MEC, 2015a, n.p.). O foco do programa é a instituição de SRMs em “escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registrada no Censo Escolar INEP/MEC” (SECADI/MEC, 2015b, p. 16).

Como em outros programas, o governo condiciona o repasse de recursos mediante um pacto pela adesão ao Plano de Ação Articulada (PAR). Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 35), embora seja considerado pelo MEC fundamental para a “a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do Governo Federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes”.

Araújo (2010), ao tratar do regime de colaboração entre os entes federativos, aponta para dois problemas importantes: a sobrevivência de Estados e município na dependência de repasses federais e a falta de clareza e regulamentação do que deveria constituir-se como o regime de colaboração no pacto federativo proposto da Constituição de 1988. Ainda,

segundo o texto, das ações no escopo do regime de colaboração pode-se destacar a criação dos fundos na área da educação. Entretanto, a autora ressalta que as “ações de coordenação da União com a indução de políticas para a área de educação” (p. 754) como o PAR, por exemplo, não podem ser compreendidas no escopo das ações de colaboração.

Em nosso caso, é suposto que o AEE pode ser garantido ou incentivado via pactuação no programa de Implantação de SRMs, que visa apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do AEE por meio da seguinte ação: o governo federal “disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado” (SECADI/MEC, 2012, n.p.). O MEC também assume a responsabilidade financeira por todas as modificações e adaptações físicas necessárias, conforme solicitação dos Estados e municípios. Por sua vez, os sistemas de ensino devem, em contrapartida, disponibilizar o espaço físico e o professor para atuar no AEE, sendo que esse professor deve ser, para o desenvolvimento dessas ações, segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as diretrizes do MEC, especialista em educação especial.

Conforme os dados da Secadi/MEC (2015a, p. 16), já “Em 2012, o Programa alcançou 5.020 municípios (90%), no período de 2005 a 2012, foram disponibilizadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular, com registro de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns”.

Garcia (2009) chama a atenção que a educação especial continua a ser assumida como um serviço que pode ser prestado por meio de contrato de gestão estabelecido com o Estado, sob a lógica das ações, e não de políticas regulares, e ainda ressalta o modelo descentralizado da gestão explícito em seu escopo, quando do repasse do material e da responsabilidade do Governo Federal para com a rede de ensino (que tem um papel regulador) e, em última instância, para com a escola, que acaba sendo responsável pela gestão da política proposta pelo MEC.

Com foco na acessibilidade, outro programa importante é o Escola Acessível, cujo objetivo está circunscrito à promoção de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações” (SECADI/MEC, s/d, p. 7). A prioridade desse programa é para as unidades educacionais que foram contempladas pelo programa de Implantação de Salas de Recursos, a fim de garantir: a adequação arquitetônica dos espaços físicos destinados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais; a adequação arquitetônica de banheiros, das vias de acesso; sinalização tátil e visual; mobiliários acessíveis, cadeira de rodas, material desportivo adequado e outros recursos de tecnologia assistiva (SECADI/MEC, s/d; SEESP/MEC, 2009).

Ainda no escopo desse programa, há verba também prevista para a aquisição de equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA), além dos das salas de recursos multifuncionais. Segundo a Secadi/MEC (s/d, p. 8), os recursos de TA “objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional”. Ainda no mesmo documento, há a recomendação para que esses recursos:

...sejam utilizados para aquisição de equipamentos ou aplicativos de alta tecno-

logia, como recursos de acessibilidade ao computador e aqueles destinados à comunicação aumentativa e alternativa, que atendam às especificidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial (p. 8).

Assim como na ONU, o foco nas tecnologias também aparece corroborado na Nota Técnica nº. 42/2015 (SECADI/MEC, 2015a): “O acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas regulares de ensino contribui para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do estudante e impulsiona o desenvolvimento inclusivo da escola”. Veremos a seguir como essas indicações são traduzidas no contexto das redes locais de ensino.

C. CONTEXTOS DE PRÁTICA: TRADUÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A partir das diretrizes políticas internacionais e nacionais, vimos estudando as traduções locais dos eixos que sustentam a política de educação especial e inclusiva. Para tal, além das análises documentais, para melhor compreendermos o contexto de prática, tomamos como campo de estudo as atividades do FPEEBF.

Inicialmente, valemo-nos da observação e do registros em diário de campo das reuniões do FPEEBF. Desse período, levantamos dados a respeito da estrutura e do funcionamento da Educação Especial, bem como das problemáticas para a construção dos sistemas educacionais inclusivos nos municípios participantes do estudo. Entretanto, para melhor delinear as traduções do serviço de AEE, foi necessário realizarmos uma entrevista coletiva por pauta (GIL, 2007), com os gestores participantes do FPEEBF dos municípios de: Duque de Caxias, São João de Meriti, Belford Roxo, Mesquita e Queimados. Vale ressaltar que todos os gestores responderam a todos os pontos pautados na entrevista. Posteriormente, após o processo de transcrição dos registros em áudio, os dados foram organizados por município, a fim de dar visibilidade às diferentes traduções locais.

Da pesquisa documental, das observações e da entrevista realizada, para efeitos deste artigo, organizamos os dados tendo como categorias de análise as estratégias e diretrizes do governo federal para a implementação e estrutura das SRMs.

Antes de adentrarmos na análise dos dados específicos, apresentamos brevemente algumas informações sobre as condições de efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios estudados. Os municípios da Baixada Fluminense têm como características históricas: baixa escolaridade, falta de saneamento básico, precariedade de atendimento na saúde, a maioria da população vive sob a condição de pobreza etc. (ALMEIDA, 2016).

Tabela 1: Dados Gerais dos Municípios

| | Total população 2010 | População estimada 2015 | IDH-M 2010 (PIB pc 2012) | Total alunos | Total alunos Educação Especial | Sala Especial | Ensino Regular |
|---------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| Duque de Caxias | 855.048 | 882.729 | 0,711 (31.280,03) | 75.030 | 2315 | 763 | 1552 |
| Belford Roxo | 469.332 | 481.127 | 0,684 (15.892,76) | 42.000 | 918 | 480 | 438 |
| São João de Meriti | 458.673 | 460.625 | 0,719 (12.406,34) | 26.038 | 787 | 303 | 410 |
| Mesquita | 168.376 | 170.751 | 0,737 (9.984,47) | 25.659 | 188 | — | 188 |
| Queimados | 137.962 | 143.632 | 0,680 (14.545,41) | 13.054 | 407 | — | 407 |

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)

Mesmo diante de um quadro de precariedade dos serviços públicos, atendendo às diretrizes nacionais aqui descritas, em cada município pesquisado há uma equipe de educação especial no nível central da administração para dar suporte à implementação de sistemas educacionais inclusivos. A composição da equipe e as suas atribuições são distintas entre os municípios.

Embora não exista legislação específica que trate da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em nenhum dos cinco municípios, há um município que vem elaborando no escopo do Conselho Municipal de Educação, uma deliberação que fixa as normas para a educação especial na rede de ensino. Esse documento vem sendo fruto de importantes debates entre os atores e as forças políticas locais. Ainda alinhado às diretrizes, todos os municípios citados construíram seus Planos Municipais de Educação (PME) no ano da pesquisa, alinhados aos Planos Nacionais de educação (PNE).

a) Implementação e estrutura das SRMs: foco na TICs

Não distante das orientações nacionais, ao longo da pesquisa de campo ficou evidente que nos cinco municípios estudados a SRM é o principal eixo de investimento, assim como o AEE o principal serviço ofertado. Contudo, cada município guarda especificidades sobre a forma de implementação e de oferecimento do AEE, em acordo com a sua história e condições para tal.

Dos cinco municípios estudados, três ainda possuem escolas especiais na rede pública de ensino. Aqui um fato muito importante. Conforme relatado por uma gestora, a fim de garantir os repasses de verba do governo federal, as escolas especiais são registradas junto ao MEC como escolas regulares. Fato importantíssimo para pensarmos que a política de repasse não garante a mudança no contexto da prática.

Outro ponto que nos chamou a atenção, foi que, sabendo do indicativo de oferecimento do AEE, as gestões municipais também têm se ocupado em constituir as salas de recursos para oferecimento do serviço, sendo que “nem todas as salas são de recursos multifuncionais” (Gestora 2). Existem salas para oferecimento do AEE, mas que não possuem os recursos de tecnologia assistiva, ou mesmo material didático específico. Em outras, há um investimento local (ora do município ora da própria escola) para a compra de alguns materiais, em geral de baixa tecnologia. Um material que foi adquirido por quatro municípios dos cinco estudados, que compõem as salas de recursos, e é um kit com livros, jogos, materiais didáticos, entre outros, que vem organizado em uma estante com formato de casa, elaborado por uma editora.

Tabela 2: Quantitativo e tipos de financiamentos das Salas de Recurso e Salas de Recurso Multifuncionais nas redes de ensino

| | Total | Financiamento do Governo Federal | Financiamento local |
|---------------------------|-------|----------------------------------|---------------------|
| Duque de Caxias | 127 | 73 | 54 |
| São João de Meriti | 36 | 36 | 36 |
| Mesquita | 21 | 21 | 21 |
| Belford Roxo | 19 | 5 | 14 |
| Queimados | 9 | 4 | 5 |

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)

Outras informações importantes, considerando o programa do MEC é que, conforme informado pelas gestoras, o material disponibilizado e inventariado pelo MEC como entregue, nem sempre chega à escola. Segundo os relatos, os materiais são entregues separados, posto que a remessa é realizada pelo fornecedor do MEC, assim chega em diferentes datas e, diversas vezes quando as mesmas vão procurar informações sobre a entrega do material que não chegou são informadas que “o material não foi entregue por se tratar de áreas de risco” (Gestora 4). Esse é um importante dado, posta a situação socioeconômica e a quantidade de áreas com deflagração de violência cotidiana nos municípios estudados. O que é reiterado na fala da Gestora 4: “99% das salas não receberam o recurso completo”.

Ainda, de acordo com duas gestoras (Gestora 3 e 4), “os dados cadastrados no sistema do governo (Observatório do Programa Viver sem Limites) não conferem com o que é entregue, nem mesmo a listagem enviada ao município. Segundo as mesmas, no sistema “aparece que a escola já recebeu, mas a escola não recebeu” (Gestora 1). Sobre essa temática é contundente a fala da Gestora 5:

...lá [no município] em 2009 começaram a chegar os materiais, né. Aí eu saí de licença [...] Quando voltei da licença, comecei a acompanhar novamente e vi que aqueles materiais não chegavam. Chegou uma coisa e não chegou outra.

Chegou para uma escola e não chegou para a outra. Ai eu comecei a ligar direto [...] até que me falaram que aquele material não iria chegar [...] dois anos depois [...]. Por fim, no ano passado [2014], eu liguei e falaram que estava com problema de licitação [...] por isso não chegava material algum.

Outro problema exposto é a dificuldade de instalação dos equipamentos. Não distante do que relatamos em nosso estudo realizado no município de Campinas (SOUZA, 2013), bem como do descrito pelo estudo de Pletsch (2012), parece haver um “jogo de empurra” para ver quem será o responsável pela instalação do material. Contudo, é importante ressaltar que segundo o contrato de adesão ao programa, quem é o responsável pela instalação é o próprio MEC e, caso a gestão local instale, há um rompimento de assistência técnica.

Por fim, apontamos um consenso na fala das gestoras em relação a grande quantidade de equipamentos de alta tecnologia, em detrimento de espaço físico e de recursos humanos. Na fala de uma gestora (5), essa questão fica explícita:

Eu percebo que escola, tanto o professor que tem o aluno com deficiência, o diretor, a equipe, eles querem muito. Esse ano a gente vai ter sala de recurso? Porque as vezes não tem professor. Eu percebo que hoje [...] hoje recurso material não é o problema, o problema é recurso humano, o professor. E, principalmente, espaço físico. Tem tanto material que não cabe na sala, porque as salas são uns cubículos.

Outro ponto a ser destacado é a questão do funcionamento do AEE fora do contraturno. Em alguns dos municípios estudados, no contraturno ou em um terceiro turno, as SRMs são utilizadas por outros serviços como salas especiais ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que foge às regras estabelecidas pela Secadi/MEC (2015a):

...conforme o disposto pela Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012, a Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento.

Aos nossos olhos, tal organização, se bem estruturada, parece-nos interessante pelo viés da otimização dos recursos públicos em municípios que carecem de estrutura. Porém, à luz dos documentos do MEC, as SRMs deveriam ser utilizadas somente para o AEE.

Por falar em contraturno, embora essa seja a orientação do MEC, em alguns municípios o serviço também é oferecido no turno do ensino regular. Os gestores justificam essa mudança devido à dificuldade que muitos alunos têm de mobilidade, seja por limitações físicas e/ou motoras mais severas, seja pela dificuldade de mobilidade urbana dos municípios estudados, conforme já sinalizado no estudo de Pletsch (2012). Tomando as ideias de Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) são as traduções dos textos das políticas, possíveis em acordo com as práticas culturais, históricas e os sujeitos envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto sobre as condições para a oferta do AEE, por meio da implementação das SRMs, para além das dificuldades e precariedades relatadas, é clara a centralidade do eixo acessibilidade com suporte de implementos tecnológico nas políticas de educação inclusiva. Embora seja citado em alguns documentos a utilização de equipamentos de baixa tecnologia, em especial, nos programas do governo federal, há um forte estímulo para a aquisição dos de alta tecnologia. Essa proposição é claramente assumida pelos municípios. Vimos nos relatos das gestoras afirmação de que sobram equipamentos e faltam investimentos nas edificações e nos recursos humanos.

Pensando no contexto de influência, no desenho das políticas de educação inclusiva e as orientações de soluções por meio dos equipamentos das TICs, preferencialmente de alta tecnologia, é necessário nos remetermos às relações que se estabelecem entre o capital, as políticas educacionais reformistas pautadas pela Teoria do Capital Humano e pela lógica gerencial disseminadas pela ONU, os condicionantes políticos dos empréstimos do BM e formas de estabelecimento das relações políticas internacionais de adesão às proposições desses órgãos. Essa temática merece de fato um estudo aprofundado, pois vemos indícios da construção de uma política atrelada a uma indústria forte de alcance mundial, que é a de alta tecnologia. Faz-se necessário investigar, pois aqui pode ser a gênese da problemática do maior investimento em recursos materiais do que humanos no processo educacional.

Até aqui, a partir dos dados, podemos perceber diferentes traduções municipais dos textos políticos cunhados no âmbito do governo federal, inclusive com a permanência de escolas especiais, uso das SRMs para outros fins que não o AEE, que se colocam na contramão das orientações nacionais e internacionais. Contudo, há de se chamar a atenção para os eixos condutores da política descritos, que por mais que haja traduções específicas, esses marcam fortemente a estrutura do contexto da prática, mesmo quando para os gestores as diretrizes políticas distam das condições locais. Como vimos, por exemplo, a instalação das SRMs para a oferta do AEE é assumida de maneira tal que as próprias redes de ensino custeiam a compra de material. O que aponta para a potência das formas de cooperação estabelecidas pelo governo federal, enquanto indutoras de políticas que atrelam o financiamento dos sistemas locais de educação à adesão aos programas e à execução de suas orientações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. F. de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**, 2016, 147s. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

ARAÚJO, G. C. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do

regime de colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 794-768, jul./set., 2010.

ÁVILA, L. L. **O planejamento educacional especializado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa**, 2015, 203s. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**, Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**, n. 9.394, Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de outubro de 2001.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de agosto de 2009.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011.

CNE/CEB/BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 4, de 2 outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

GARCIA, R. M. C. Política e gestão de educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação / III Congresso Interamericano de Política e Administração, Vitória, **Anais do XXIV Simpósio ANPAE**, Vitória: ANPAE, 2009.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**, 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2010, 304p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**, Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007, 206p.

HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T. A.; REZENDE, A. L. A. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**, Brasília: UNESCO, 2007, 73 p.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011.

LAPLANE, A. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**, 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2006, 112 p.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez., 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MINTO, L. W. **Teoria do capital humano**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%80a_do_capital_humano.htm>. Acesso em dez., 2012.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944-2008**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 502 p.

_____. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan./mar., 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual**, Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010, 280 p.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan./jun., p. 31-48, 2012.

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.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010**. Edição do 20º. aniversário. A verdadeira Riqueza das Nações: vias para o desenvolvimento humano, Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2010.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**, 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2010, 304p.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-2013)**, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, 300p.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltiplas no AEE à luz da teoria histórico-cultural**, 2014, 233s. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**, 36. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. 277 p.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**, Campinas: Autores Associados, 2009a, 100 p.

SECADI/MEC (Brasil). **Programa Escola Acessível: Manual do Programa Escola Acessível**, Brasília: MEC/SECADI, [s/d], 19p.

_____. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=826&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos- multifuncionais-2008&option=com_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=826&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&option=com_content&view=article)>. Acesso em julho de 2012.

_____. **Nota Técnica nº 42**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Brasília: DPEE/SECADI/MEC, 2015a.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília: MEC/Secadi, 2015b.

SEESP/MEC. **O município. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos**, Brasília: MEC/SEESP, 2004, 27 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**, Brasília: MEC/SEESP, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SOUZA, F. F. **Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**, 2013, 277s. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

UNDP. **Human Development Report 1990**, New York/Oxford: Oxford University Press, 1990.

UNENABLE. **History of disability and the United Nations**. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=121>>. Acesso em agosto de 2010.

UNESCO. **Open file on Inclusive Education: support materials for managers and administrators**. Paris: UNESCO, [s/d].

_____. **The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education**, Paris: UNESCO, 1994.

_____. **Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: a guide for teachers**. Paris: UNESCO, 2001.

_____. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision: conceptual paper**. Paris: UNESCO, 2003a, 32 p.

_____. **Education in a multilingual world**, Paris: UNESCO, 2003b, 35 p.

_____. **Changing teachers practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity**, Paris: UNESCO, 2004a, 112 p.

_____. **Embracing Diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments**. Bangkok: UNESCO, 2004b, 343 p.

_____. **Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

_____. **Policy Guidelines on Inclusive Education**, Paris: UNESCO, 2009.

_____. **EFA Global Monitoring Report. Reaching the marginalized**, Paris: UNESCO Publishing: Oxford: Oxford University Press, 2010, 510p.

_____. **EFA Global Monitoring Report. The hidden crisis: armed conflicts and education**, Paris: UNESCO Publishing, 2011, 416 p.

_____. **ICTs in education for people with disabilities**. Disponível em: <http://iite.unesco.org/policy_and_research/icts_in_special_needs/>. Acesso: março de 2012.

UNESCO, UNICEF, WB. **World Declaration on Education for all**. In: Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990's, New York: UNICEF, 1990.

UNICEF. **The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education**. Geneva (CH): UNICEF, 2012, 113 p.

WB. **Education for All: Including Children with Disabilities**. Disponível em: <siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc>. Acesso em outubro de 2011, 2003a.

_____. **Education for All: Including Children with Disabilities**. Education Notes, Washington, DC: WB, 2003b.

_____. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. Working Group Education Strategy 2020**, Washington, DC: WB, 2011.

WHO. Resolution A 54/VR/9, of 2001. **International Classification of Function Disabilities in Health**. WHO, 2001.

WHO; WB. **World Report on Disability**, Malta: WHO; WB, 2011, 325p.

ZICHTL, E. C. V. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um diálogo entre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o currículo**, 2016, 173s. Dissertação (Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

Submetido em: 25 de abril de 2016

Aceito em: 16 de maio de 2016