

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO¹

POLICIES AND PRACTICES OF SCHOOL INCLUSION: A NECESSARY DIALOGUE

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro²

RESUMO: O presente texto se insere no contexto das discussões sobre a inclusão em educação, partindo de uma revisão sobre a consolidação de um campo de saber como a Educação Especial, as políticas que visam a viabilizar o processo de inclusão escolar e também a discussão da necessidade do diálogo entre proposições de políticas educacionais e a prática pedagógica nesse contexto. Destaca-se também que, sendo a palavra inclusão um termo polissêmico, o fato de que ela está associada também à ampliação do acesso de uma diversa população à escola básica, não só do alunado da Educação Especial propriamente dita. Atualmente, o discurso da inclusão escolar está na pauta do dia-a-dia de grande parte dos países, seja por questões raciais, de gênero, sexualidade, crença religiosa, seja por condições orgânicas, entre outras, tornando-se relevante um diálogo entre as políticas e as práticas em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, políticas educacionais, educação especial.

ABSTRACT: This text is in the context of discussions on inclusion in education based on a revision on the consolidation of a field of knowledge such as Special Education, the policy to facilitate the process of school inclusion and also the discussion of the need for dialogue between propositions educational policies and pedagogical practice in this context. Also noteworthy is that, being the word including a polysemic term, the fact that it is also associated with increased access to a diverse population of elementary school, not only of the students in Special Education itself. Currently, the discourse of inclusion on the agenda of the school's day-to-day life of most countries, whether for race, gender, sexuality, religious belief, organic conditions, among others and it becomes a dialogue between the relevant policies and practices in our country.

KEYWORDS: inclusion, education policy, special education.

Introdução

Para falar sobre inclusão escolar em nosso país, torna-se necessário o destaque de momentos históricos e também da discussão sobre as perspectivas das políticas e práticas educacionais atuais. Esse é um tema que

¹ O artigo apresentado foi utilizado como texto base para palestra na X Jornada de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, durante participação da autora na mesa redonda intitulada *A inclusão no panorama educacional brasileiro*.

² Mestre em Educação. Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. E-mail: cristinamascaro@hotmail.com

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

se insere num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, não só do alunado da Educação Especial propriamente dita, pois não somente os alunos nessa condição que ficam excluídos do cenário educacional. Há também os alunos que não se inserem por razões diferenciadas, como problemas originados em contextos sociais, familiares, de preconceito racial e de culturas diferenciadas do ambiente em que vivem.

Inclusão é um conceito polissêmico, mas que dentre as diferentes possibilidades de interpretações, sempre envolve a noção de participação social. Segundo Pletsch,

o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. (PLETSCH, 2009, p.26).

Ao longo da história da humanidade, o “diferente”, o “desviante”, o “anormal” (isto é, fora da norma) sempre foi visto de forma depreciativa. Podemos dizer que os grupos sociais, para manter sua coesão, tendem para a homogeneização, criando normas e critérios, determinando os atributos e as condutas aceitáveis a serem seguidos por seus membros (GLAT, 2006). Ainda muito recentemente, a diversidade humana era encarada como uma aberração e toda forma de ser ou comportamento desviante do padrão era considerado indesejável e o sujeito, com tais características, era passível de estigmatização e exclusão do convívio social. Até meados do século XX, pessoas consideradas “anormais” eram excluídas do convívio social por meio de diferentes formas de instituições segregadas, como hospícios, escolas especializadas, asilos, etc.

Quanto aos primeiros movimentos de educação de pessoas com deficiências, podemos dizer que estes começaram no final do século XIX (JANNUZZI, 2004), mas foi a partir dos anos de 1960 que essa população começou a receber um atendimento de forma mais consistente. Nessa época, a Educação Especial começou a se desenvolver como campo de saber e área de atuação voltada para pessoas com deficiências, baseada em um modelo médico ou clínico. É válido destacar que embora esse modelo seja hoje bastante criticado, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso

da deficiência intelectual (FERNANDES, 1999). Sob esse enfoque, a deficiência era percebida como uma doença crônica e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

Nesse contexto, nas instituições especializadas, o trabalho com essa população baseava-se em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena parte do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

O direito a inserção social e escolarização para todos

Com o início dos movimentos em prol dos direitos das minorias sociais no final dos anos de 1960 e 1970, pessoas com deficiências, assim como outros grupos estigmatizados, passaram a gozar de maior visibilidade na sociedade. Conseqüentemente, a escola começou a se preocupar com o atendimento que seria dispensado a essa parcela da população que começava a sair do anonimato e a ocupar os espaços sociais. Foi nessa época que a Educação Especial foi institucionalizada em nosso país e surgiram as primeiras iniciativas do sistema educacional público para garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, no seu artigo 9º, recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como os superdotados, deveriam receber “tratamento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Outro fato de destaque nesta década foi a criação, no Ministério da Educação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão (que foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP e em 2010 foi extinto e passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. O CENESP também foi

responsável por amplos projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (FERREIRA; GLAT, 2003). Essa foi uma ação que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área e a criação dos primeiros cursos de mestrado voltados para a Educação Especial na UFSCar em 1978 e na UERJ em 1979.

Paralelamente ao início do movimento de inserção da Educação Especial no sistema educacional, a área vivenciou um crescimento teórico-prático significativo, que trouxe consequências diretas para o tipo de atendimento até então dirigido às pessoas com deficiências. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional.

Nesse contexto, *“O deficiente pode aprender”*, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. Podemos dizer que a ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 2006). Essa nova perspectiva também refletia uma mudança na concepção de deficiência, a qual não era mais vista como uma doença crônica, mas uma característica do sujeito que poderia, ou não, lhe trazer desvantagens e dificuldades em seu desenvolvimento, dependendo, em grande medida, das condições de aprendizagem e socialização que lhes fossem disponibilizadas.

Porém, apesar dos avanços, esse modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino, pois a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com profissionais próprios, distanciados da realidade da escola comum. Seus métodos ainda tinham forte ênfase clínica e os currículos das escolas e classes especiais eram organizados a partir de uma lógica própria, ou seja, havia pouca relação com o que era veiculado para pessoas da mesma faixa etária no ensino regular. Pode-se dizer que as classes especiais, que deveriam ser uma etapa transitória, tornaram-se espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino e grande parte dos sujeitos com deficiências continuava frequentando instituições especializadas, em sua maioria, filantrópicas ou privadas (BUENO, 1999; GLAT; BLANCO, 2007).

Apesar de entraves na proposta, cabe ressaltar que recursos e métodos de ensino mais eficazes surgiram e proporcionaram às pessoas com

deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Acompanhando a tendência mundial da luta em prol dos direitos sociais e civis das minorias marginalizadas, começaram a ser divulgados em nosso país, no início da década de 1980, os princípios que norteavam a chamada Filosofia da “Normalização”, cuja premissa básica era a de que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 2006).

O “deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Esse novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que ganhou força em nosso país com o processo de redemocratização nos anos 1980, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela (GLAT, 2006; GLAT; BLANCO, 2007). O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando uma busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema da rede regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988).

A Educação Especial assimilou o discurso da integração escolar e se dedicou a preparar os alunos vindos das classes e escolas especiais para serem, na medida de suas possibilidades, integrados no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Essa prática, que ainda pode ser verificada em grande parte das redes educacionais, no entanto, tem sido bastante criticada pelo fato de que o aluno é “responsabilizado” pela sua adaptação ao ensino regular.

Essa prática acontecia porque o modelo da integração exigia um determinado nível de desenvolvimento ou “preparação prévia” do aluno com deficiência para ser integrado na turma comum. Como lembra Bueno (1999), o problema continuava centrado no aluno, já que só eram encaminhados para o ensino regular os alunos que tivessem “condições” de acompanhar as atividades rotineiras, as quais eram concebidas sem qualquer preocupação de adaptação para atender às necessidades individuais. Consequentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentarem condições de ingresso nas turmas regulares (GLAT et al, 2003; GLAT; BLANCO, 2007).

Em síntese, as classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas e acabaram, em muitos casos, tornando-se “depósitos” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem, seja por condições orgânicas, seja por não conseguirem se adaptar às exigências rígidas da escola. Pode-se dizer que o aluno era “culpabilizado” devido a disfunções intrínsecas, deficiências, problemas emocionais e ou sociais por seu fracasso escolar, sem que se buscasse na própria estrutura e na organização da escola as razões para o baixo nível de aprendizagem de tantas crianças e jovens.

Outra dificuldade na efetivação da proposta de integração era a falta de interação entre o professor regente da turma da qual o aluno com deficiência fazia parte, e o professor da sala de recursos que lhe daria suporte especializado. Em vez de trabalhar em conjunto, o professor da turma comum seguia a rotina pré-programada, sem fazer qualquer adaptação em sua prática pedagógica para facilitar o acompanhamento do aluno especial. Na realidade, pouca atenção era dada a esses alunos e, na maioria dos casos, a responsabilidade por sua aprendizagem era delegada ao professor da sala de recursos. Em suma, o que apresentamos nesse modelo ainda é, nos dias de hoje, a realidade observada na maioria das nossas escolas, nas quais a integração representa apenas a presença física do aluno especial na turma regular.

O paradigma da inclusão escolar

As críticas ao processo de exclusão na escola que o modelo de integração perpetuava, aliadas às novas demandas e expectativas sociais, culminaram, na década de 1990, no que ficou conhecido como paradigma da inclusão. Juntamente com as questões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência, emergiu no cenário educacional a proposta de Educação Inclusiva, mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO, o Banco Mundial e outras organizações internacionais.

A inclusão tem como um de seus princípios a ruptura com a ideia de padrão, de absoluto, isto é, com a homogeneidade, dando lugar à equiparação de oportunidades entre os sujeitos, independentemente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência, a fim de se produzir o respeito e aceitação da diferença.

Atualmente, o discurso da inclusão está na pauta do dia-a-dia de grande parte dos países, seja por questões raciais, de gênero, sexualidade, crença religiosa, seja por condições orgânicas, entre outras. Os ideais disseminados pela proposta da inclusão ressaltaram ainda mais as características da sociedade da qual fazemos parte: uma sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença.

Contextualizando esse novo modelo em relação às políticas e práticas educacionais, destacamos que em 1990 foi realizada a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países.

Em 1993 o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000³, conteúdos mínimos de aprendizagem considerados elementares para a vida contemporânea.

Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, promovida também pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais.

A famosa *Declaração de Salamanca*, produto dessa conferência, da qual o Brasil é signatário, reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, como consta na Declaração dos Direitos dos Homens de 1948. A referida declaração propôs linhas de ação para o desenvolvimento da Educação Especial, nos marcos do conceito de “Educação para a Diversidade” e atenção às necessidades especiais de cada aluno.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras mudanças para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. É relevante destacar que tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade

³ Posteriormente, durante a Conferência de Dakar, em 2000, a meta de prover a universalização da educação básica foi protelada até 2015.

de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras.

Lembrando que a inserção na escola comum de crianças e jovens com deficiências e outras condições atípicas já vêm ocorrendo em nosso país desde meados dos anos 1970. A Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. E a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino no que tange à inserção de portadores de deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Esses princípios estão reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001, as quais dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores. Essa prerrogativa foi referenciada na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, que estabelece a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.

Cabe destacar também, ainda em 2001, o *Plano Nacional de Educação*, que fixa objetivos e metas a serem cumpridos, a curto e médio prazo, visando ao aprimoramento da educação e ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pode-se considerar, então, que no início do século XXI, a Educação Inclusiva efetivou-se como política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. Conforme delibera a já citada Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001,

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, podemos dizer que a política de Educação Inclusiva foi consolidada no governo Lula, com uma série de dispositivos legais e fontes de financiamento que vêm gradativamente transformando a estrutura dos programas de atendimento a esse alunado e à organização das escolas de

modo geral. Entre outras ações, o Governo federal implantou, em 2003, o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO, oriundas dos documentos oficiais, e teve como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, por meio de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores.

Em 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Mas foi a partir de 2008, com a aprovação da nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o movimento de inclusão escolar adquiriu, de fato, “força de lei”.

A referida Política vem sendo amplamente difundida em todo o território nacional, orientando as redes escolares a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (Organização das Nações Unidas), aprovada em 13 de maio de 2008.

Como parte das publicações legais para o desenvolvimento da Política de Educação Inclusiva, em 2008 e 2009, respectivamente, o governo federal divulgou o Decreto n.6571⁴ e a Resolução n.04, dispondo principalmente sobre a obrigatoriedade da matrícula de todo o público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns das redes de ensino, e a implantação dos Atendimento Educacionais Especializados - AEE, assim como as medidas necessárias para seu funcionamento, tanto no aspecto do financiamento, quanto da formação de professores para a implementação da proposta.

Políticas e práticas neste contexto

Sem a pretensão de um discurso aprofundado, a intenção é destacar como a política de inclusão se apresenta nos dispositivos legais atuais, para então, a partir da interpretação e reflexão de seus pressupostos, termos mais

⁴ O Decreto n.6571 foi revogado no governo Dilma Roussef, dando lugar ao Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que viabiliza o AEE no sentido do atendimento poder ser oferecido para alunos que não possuem matrícula na classe regular, como preconizava o anterior. Também foi lançado o Decreto n.7612, na mesma data, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado Plano Viver sem Limites.

subsídios para compreender as implicações da mesma sobre a prática no cotidiano escolar.

Iniciamos com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) para, em seguida, abordar respectivamente o Decreto n. 6571, de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, e a Resolução n.4, de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O documento que trata da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi elaborado por um grupo de trabalho composto por profissionais do próprio MEC e docentes vinculados a universidades públicas brasileiras, com especialização e atuação no campo da Educação Especial. Esse grupo teve como tarefa atualizar as normativas nacionais considerando os referenciais da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgado pela ONU em 2006, bem como elaborar a proposta de uma política que fosse capaz de atualizar a atuação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

A divulgação do texto original foi fonte de uma série de discussões e debates com órgãos de representação governamental, da sociedade civil e dos meios acadêmicos, uma vez que impunha algumas propostas de forma contundente, visando a transformações significativas na organização da Educação Especial e do sistema escolar brasileiro como um todo. Sem entrar

em detalhes, a grande polêmica derivou do fato de que o texto da Política permitia, em suas linhas e entrelinhas, diversas interpretações a respeito do público-alvo, dos tipos de atendimento oferecidos, do financiamento para custeio desse alunado na escola, da formação continuada dos professores e do papel das equipes de profissionais para apoio, principalmente nas áreas da Saúde e Assistência Social, entre outros aspectos.

Quanto ao público da Educação Especial, a Resolução n.4 destaca:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

(BRASIL, 2009, p.2).

Todas essas questões acabaram gerando incertezas e insegurança junto aos sistemas de ensino e também às famílias e aos usuários dos serviços da Educação Especial de até então, pois a diretriz principal se referia à obrigatoriedade de inclusão no ensino regular de todas as crianças e, conseqüentemente, levava à progressiva desarticulação do ensino especial.

Visando a apoiar a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o Ministério da Educação publicou, em setembro de 2008, o Decreto n.6.571/08, que se referia à oferta do *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. Este é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.1). O Decreto previa ainda o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios, além de, a partir de 2010, oferecer o duplo

financiamento pelo FUNDEB (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica) para os alunos com deficiências ou outras síndromes que estiverem matriculados concomitantemente no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A característica mais relevante, porém, é que com o Decreto n.6571/08 esse serviço passava a ter obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar (no caso de alunos com altas habilidades), não podendo mais substituir a escolarização em classe regular. Em outras palavras – e é justamente esse aspecto que vem gerar até hoje uma polêmica – o AEE deve ser dirigido apenas para os alunos especiais que estão incluídos em turmas comuns. Isso representa, inevitavelmente, a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais.

Os espaços de oferta de atendimento educacional especializado são denominados pelo Decreto (art. 2) como salas de recursos multifuncionais. Constituem-se em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados para “prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos (especiais) no ensino regular”.

Vale lembrar que a sala de recursos é uma modalidade de suporte especializado que já vem sendo empregado desde os anos 1980 para alunos com necessidades especiais inseridos no ensino regular. A grande diferença entre a sala de recursos “tradicional” e a sala de recursos “multifuncionais” que está sendo instituída atualmente é que no primeiro caso ela se destinava a alunos com um tipo de necessidade especial específica (sala de recursos para alunos cegos, com deficiência intelectual, surdez, autismo, altas habilidades/superdotação) e com um professor especializado nessa área. Na sala de recursos multifuncionais, por outro lado, a proposta é atender simultaneamente alunos com diferentes necessidades especiais. Esses pontos nos fazem, de certa forma, concluir que se espera ter, certamente, um professor também “multifuncional”.

Para fins de orientação da organização do Atendimento Educacional Especializado, em outubro de 2009 foi publicada a Resolução n.4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução, após um intenso lobby político, garantiu o financiamento de serviços especializados em instituições filantrópicas, no entanto, apenas na

modalidade de atendimento complementar. Ou seja, o aluno, para ter seu atendimento em uma instituição especializada financiado pelo Governo, tem que estar também matriculado na escola comum. Sintetizando, nos últimos anos tem havido uma ação incisiva das instâncias federais no intuito de promover e implementar a política de Educação Inclusiva no país. Essa posição, contudo, tem ocasionado, por vezes, atitudes precipitadas de algumas redes de ensino, levando, por exemplo, ao fechamento de escolas e classes especiais, bem como ao cancelamento de convênios com instituições especializadas filantrópicas.

Essas situações, que, infelizmente, não são raras, chegam a ocasionar verdadeiro caos não só no atendimento da Educação Especial, como nas séries comuns do Ensino Fundamental, pois, no afã de se adequar à política nacional, crianças e adolescentes, independentemente de sua condição ou grau de comprometimento, estão sendo matriculados compulsoriamente no ensino regular, apesar da maior parte das redes públicas não ter, ainda, condições de oferecer às unidades escolares o apoio e a orientação que lhes permita proporcionar um atendimento adequado a esse alunado.

É bem verdade que o art. 3º do Decreto n.6.571/08 indicava que o “Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro a ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado”, tais como implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores e adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. O poder público também se compromete com a “elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade”, entre outras medidas.

Entretanto, sabemos que transformações institucionais dessa magnitude não se fazem “por decreto”. Há um longo caminho entre a liberação desses recursos e seu impacto no cotidiano escolar, sobretudo no que tange à capacitação de professores para transformação da sua prática pedagógica.

Destacamos que o aspecto da nova política que vem causando muitas discussões entre diversos setores da sociedade brasileira é o fato do apoio financeiro do Governo federal estar agora voltado exclusivamente para “ações de inclusão”, não havendo mais previsão orçamentária para manutenção de classes e ou escolas especiais. Essa medida afeta, sobremaneira, os municípios pequenos, que não possuem autonomia financeira para manter seus próprios programas alternativos. E mesmo no caso dos atendimentos especializados prestados por instituições filantrópicas sem fins lucrativos, como, por exemplo,

APAEs, Pestalozzi, Associações para Surdos e outras, os recursos oriundos de convênios com o Estado foram bastante prejudicados, quando não suprimidos.

Segundo consta dos textos da Lei, os professores atuantes no atendimento educacional especializado (AEE), seja no espaço de sala de recursos multifuncionais, seja em centro de atendimento especializado, devem elaborar e executar seus planos de atendimento em parceria com os professores da classe comum, a família dos alunos e em interface com os demais serviços intersetoriais, como Saúde e Assistência Social. De acordo com a legislação:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

(BRASIL, 2009, p.4).

Pode-se perceber que cabe a esse professor, também, tarefas que envolvem a identificação dos alunos, a elaboração das estratégias e dos recursos pedagógicos, o estabelecimento das parcerias, a orientação aos professores do ensino comum e às famílias, o uso de tecnologias assistivas, além da organização do tipo e do número de atendimentos aos alunos nas

salas de recursos. Entretanto, não há, nas diretrizes governamentais, nenhuma menção quanto à carga horária de trabalho desse profissional para realização de todas essas responsabilidades a ele atribuídas, nem sobre sua formação continuada, ficando esses aspectos a critério das redes e ou das unidades escolares.

Também não há menção sobre as ações de outros sujeitos que compõem a equipe técnico-pedagógica das escolas, como, por exemplo, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais ou pedagogos no que diz respeito à sua interface com os professores envolvidos no AEE e ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse silenciamento pode levar à conclusão errônea de que a inclusão escolar e o processo de aprendizagem desses alunos é de responsabilidade somente do professor do AEE.

São ambíguos os requisitos para a formação de professores no AEE. Existe uma indicação que ele deva ter “formação inicial que o habilite ao exercício da docência”, aliada a uma “formação específica em Educação Especial”. No entanto, não é explicitada a carga horária dessa formação, nem a sua modalidade. Mais grave ainda é que como o tipo de formação fica em aberto, pode-se supor que um professor “especializado” para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, por exemplo, estaria habilitado a atuar com crianças que tivessem qualquer outro tipo de necessidade educacional específica encaminhadas para a sala de recursos multifuncionais.

Em suma, os documentos de caráter legal aqui analisados especificam e traduzem as intenções da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme adotada pelo Ministério de Educação e válida em todo o território nacional; indicam que os sistemas de ensino devem criar estratégias de gestão para efetivar a inclusão dos alunos definidos como público da Educação Especial e defendem a atuação colaborativa entre os sistemas, para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao currículo e à aprendizagem.

Discussões

De acordo com o que foi exposto até então, percebemos que para que seja possível construir um caminho promissor para o sucesso da inclusão, seria preciso que a mesma política também considerasse as especificidades dentro de cada uma das diferentes necessidades educacionais especiais, avaliando as condições de inclusão de todo e qualquer aluno, sem acarretar prejuízos de ordem física ou emocional a nenhum deles. Tratar a enorme

demanda de ações intersetoriais com as áreas de Saúde, Ação Social, Habitação e outras que antecedem às ações pedagógicas também seria valioso.

Sem negar o direito e a viabilidade de inclusão de todos os alunos na escola comum, argumentamos que não se devem limitar à possibilidade oficializada de oferecer atendimento educacional especializado somente em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, nem muito menos definir de antemão os alunos que deles necessitem. Também fica a lacuna de ampliação desses serviços para incluir a participação de equipe multiprofissional, que é fundamental para o atendimento e a orientação de professores que lidam com alunos com condições específicas de desenvolvimento.

Também é importante citar que atualmente emergiu um novo profissional na condição de docente da educação inclusiva — o(a) facilitador(a) —, contratado(a) pelas famílias e pago por elas para acompanhar determinado parente que apresenta necessidades educacionais especiais e que frequenta uma classe regular, geralmente em escolas particulares (CARVALHO, 2008). É uma prática em relação à inclusão escolar que está acontecendo, mas que não aparece nas políticas oficiais em prol da Educação Inclusiva. Alguns questionamentos nos tomam: Onde é formado esse profissional? Como se contrata? Como se fundamenta sua prática?

Ainda sobre formas diferenciadas para “dar conta” de um ensino inclusivo, Carvalho (2008) cita o modelo de ensino cooperativo permanente ou ocasional, embora sistemático, no qual o professor do ensino regular trabalha com os professores da educação especial, na mesma sala. Nessa proposta, a cooperação envolve o planejamento e a realização de tarefas que permitam aos alunos aprender e participar. Para a autora, a presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. São questões emergentes que suscitam estudo e pesquisas:

Temos discutido muito sobre inclusão educacional escolar, o que é animador, mas ainda precisamos criar espaços e estratégias que contribuam para reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente para a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos(as). (CARVALHO, 2008, p.28).

Sabemos que a valorização da Educação Especial não repercute apenas no âmbito da sua especificidade, mas se alarga na medida em que indica a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo da escolarização. A abertura da escola para recebimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas cria a necessidade dos sistemas de ensino ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no médio ou mesmo no ensino superior. A implementação da política de Educação Inclusiva demanda que as escolas organizem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade. De acordo com Barroso (2003), atualmente “são múltiplas as formas de “exclusão” fabricada pela escola” (p.27). O autor apresenta um modelo esquemático no qual reduz a quatro modalidades principais de exclusão na escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
 - A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
 - A escola exclui “incluindo”.
 - A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.
- (BARROSO, 2003, p.27).

Para esse autor, as duas primeiras modalidades são bem conhecidas e abundantemente estudadas. No primeiro caso, a exclusão está associada a desigualdades de oportunidades; no segundo caso, as questões referem-se ao insucesso e ao abandono escolares; e, nas duas últimas modalidades, as questões são mais sutis, no caso exclusão pela inclusão, coloca-se em pauta a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, e, no caso da exclusão pelo sentido, refere-se a situações nas quais os alunos não encontram um sentido para sua frequência nesse espaço no nível de utilidade social e quadro de vida (BARROSO, 2003).

Dessa forma, acreditamos que o ponto a que se refere a inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras dificuldades na escola nos dias atuais se insere nas duas últimas modalidades pontuadas pelo autor, pois, sendo fato de que alunos com deficiência ou outras dificuldades possuem um tempo mais específico para consolidar suas aprendizagens, incluir um aluno com esse perfil em turmas regulares que seguem tempos e espaços rígidos, em sistemas de progressão baseados em avaliações homogêneas e descontextualizadas, não poderão ser possibilidades de inclusão para esse alunado. No caso a que se refere a exclusão por sentido, também podemos destacar que um aluno que não possua condições de acompanhar o modo pela qual a escola se organiza, passará a perceber esse espaço sem sentido,

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

sem compreender qual o objetivo desse espaço para um aluno que precisa encontrar funcionalidade nas atividades propostas para se desenvolver.

A permanência e a naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é o “ensino em classe”, constituem um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. Esse modelo, associado originariamente à construção de uma pedagogia coletiva, caracteriza-se fundamentalmente pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” e das suas rotinas (BARROSO, 2003).

Resumindo, podemos dizer que o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de escolarização de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais, na prática, ainda não se configura em nosso país de forma efetiva. Apesar do empenho para a implementação dessa proposta educacional e do desenvolvimento de inúmeras experiências promissoras, a realidade é que a grande maioria das redes de ensino de nosso país ainda carece das condições institucionais mínimas necessárias para sua viabilização.

A situação torna-se mais delicada se formos analisar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na grande maioria das escolas e classes especiais de nosso país, pois encontraremos um quadro semelhante ao de três décadas atrás: alunos que estão anos e anos no ensino especial e não adquiriram os conhecimentos acadêmicos e sociais básicos que lhes permitam terem as condições mínimas de inclusão e participação em ambientes menos protegidos, com pessoas da sua mesma faixa etária (BUENO, 1999). Por essa razão, consideramos que hoje a grande questão para a qual devemos levar o foco de nossas investigações e discussões não é determinar qual o melhor espaço de escolarização para o aluno com deficiência: classe/escola especial ou turma comum, e sim quais são os melhores procedimentos e as melhores metodologias de ensino para esse alunado. Tudo o que aqui foi dito está mais do que documentado. Não precisamos mais constatar a realidade.

É importante enfatizar que qualquer possibilidade de futuro da proposta de uma Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente. De modo geral, os cursos ainda não

incorporam em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros docentes reverem suas concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais (GLAT; NOGUEIRA, 2002; CAETANO, 2011) para serem capazes de vir a desenvolver práticas pedagógicas significativas para todos os alunos.

Os estudos desenvolvidos pelo nosso grupo de *pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais* desde 2003 proporcionaram uma análise aprofundada sobre o processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil. É inegável a ampliação das políticas de inclusão escolar, assim como a produção de pesquisas e discussões envolvendo a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, os dados colhidos mostram que no dia-a-dia a escola mantém concepções e práticas curriculares tradicionais e seletivas, não garantindo a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Também enquanto grupo de pesquisa, temos investido em estudos baseados na individualização do ensino visando ao desenvolvimento e à descoberta de potencialidade de alunos com deficiências no contexto de uma escola especial que tem como público alunos com deficiência intelectual de 6 a 40 anos de idade. Esse estudo em questão objetiva a elaboração e a implementação de Planos de Desenvolvimento Psicoeducacionais Individualizados – PDPIs (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; VIANNA, VAQUEIRO, 2011).

O trabalho com PDPI tem sido pensado em parceria com os professores da unidade escola com os pesquisadores da UERJ, por meio de uma metodologia intitulada pesquisa-ação. Glat e Pletsch (2011) apontam que a pesquisa-ação é um método de investigação científica que se associa a ações voltadas para a resolução de um problema coletivo e que visa a atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo. As autoras destacam que uma das características principais dessa metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido, o que pressupõe uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador, diferenciando-se assim de métodos convencionais em que o pesquisador mantém uma postura mais distanciada (dita, objetiva) da realidade investigada. Também ressaltam que outra marca da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, uma vez que o pesquisador não vai a campo já com os procedimentos determinados; a partir de um diálogo permanente com os

participantes, vai agregando diferentes contribuições e permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados:

Neste contexto, a Universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão – tem um papel determinante na criação, implementação e avaliação de práticas educacionais inovadoras que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiências (GLAT; PLESTCH, 2011, p.143-144).

Uma ação na qual se deve efetivar duas esferas básicas: a formação inicial e continuada de professores e demais agentes educacionais e a produção de conhecimento por meio de projetos de pesquisa e de extensão que validem e disseminem propostas pedagógicas bem sucedidas para atender às novas demandas decorrentes da política educacional:

Sobre a formação de professores (inicial e continuada), as investigações realizadas em diversas redes escolares vêm exaustivamente apontando a falta de capacitação dos docentes como um dos principais dificultadores para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades no contexto da escola regular. Pode-se afirmar, portanto que apesar da realização de inúmeros programas de formação continuada, como por exemplo, em nível nacional, o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SOARES, 2010) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (PLETSCH, 2011), na realidade não ocorreram mudanças significativas nas práticas curriculares para atender as especificidades dos alunos que frequentam a escola contemporânea. (GLAT; PLESTCH, 2011, p.144).

Ressaltamos que os dispositivos legais possibilitam, em uma primeira análise, compreender as diferentes ideias pedagógicas subjacentes às estratégias educacionais, sob o ponto de vista de políticas educacionais, por parte dos distintos níveis governamentais. Contudo, é preciso ter clareza que não é a legislação que define, por si só, o projeto educacional, mas sim a forma como a mesma se materializa na realidade escolar. Em outras palavras, a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, inevitavelmente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento.

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p.41). É importante que exista um projeto de educação que esteja em consonância com o respeito aos direitos e deveres de todos numa sociedade,

independentemente de as pessoas possuírem determinadas especificidades que as tornam diferentes por variadas causas.

Referências

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org). *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p.13-24.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. 1971.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília: DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05.agosto.2009.

_____. *Educação para todos: a conferência de Nova Delhi*. Ministério da Educação. Brasília, 1994.

_____. *Política nacional de educação especial*. Brasília-DF,1994.

_____. *Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência*. 1994.

_____. *Lei nº 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto nº 3.956*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 2*, de 2 de Setembro. Institui diretrizes nacionais para a educação especial. 2001.

_____. MEC. *Lei nº 10.172/01*. Plano Nacional de Educação, 2001.

_____. *Decreto nº 6571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *Resolução CNE /CEB nº 4*, de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 20.dez.2010.

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

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? In: PLETCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p.201-217.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. de C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011, p.1-17.

FERNANDES, E. M. Educação para todos, saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, v. 5, n.14, p.3-19, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, MEC/SEESP, ano 14, v. 24, p.22-27, 2002.

GLAT, R. et al. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003*. Disponível em: <Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 29.nov.2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, MEC/SEESP, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil (dos primórdios ao início do século XXI)*. Campinas: Autores Associados, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIANNA, M. M.; VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente continuada e a constituição de planos de ensino individualizados aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011, p.1-17.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Data de recebimento: 19.10.2012

Data de aceite: 03.12.2012