

Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores¹

An Analysis on Educational Specialist Service Policies, Practices and Teacher Training

Márcia Denise Pletsch

Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.

E-mail: marcia_pletsch@yahoo.com.br

Desde o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) vem ocorrendo uma ampliação dos investimentos financeiros em prol dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs), termo utilizado aqui para designar alunos com deficiências mental/intelectual² sensoriais (surdos, deficiência auditiva, cegos ou baixa visão), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas e múltiplas.

Os investimentos financeiros continuam no atual governo. A este respeito, merece registro o lançamento, em novembro de 2011, do Programa Federal Viver Sem Limites, apresentado pela Presidente da República, Dilma Roussef. O referido programa conta com a previsão orçamentária de R\$ 7,6 bilhões a serem investidos até 2014 para desenvolver ações em diferentes áreas como a educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, para melhorar a vida das pessoas com deficiências (PLETSCH, 2012).

A política de inclusão escolar também teve grande impulso partir da implementação do Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual vem sofrendo inúmeras críticas, como já discutimos em outro texto (PLETSCH, 2011). Os pressupostos desse programa foram usados como base para a formulação de documentos como a Política Nacional e Educação Espe-

¹ Este artigo condensa resultados de uma pesquisa realizada entre 2009 e 2012 em nove municípios da Baixada Fluminense/RJ. Os dados completos do referido estudo foram originalmente publicados na Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, v. 34, n°. 1 de 2012.

² De acordo com indicações da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), o termo apropriado é "deficiência intelectual". No entanto, como nas entrevistas realizadas e nas políticas educacionais vigentes o termo predominante continua sendo "deficiência mental", optamos por utilizá-lo neste artigo.

cial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008) – revogado pelo Decreto de nº 7.611 de novembro de 2011³ – e a Resolução 4 que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Esses dispositivos preveem, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Tomando como base as mudanças previstas nesses documentos, temos realizado, desde 2009, pesquisas de campo analisando a implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como a forma pela qual o atendimento educacional especializado vem sendo oferecido em diversos municípios da Baixada Fluminense-RJ.

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

De acordo com o Educacenso (INEP, 2010), há 7.822 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas públicas da região nos âmbitos, municipal, estadual e federal. Desses a maioria se concentra no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais. O mesmo ocorre em âmbito

³ Não é nosso objetivo realizar uma análise da implicação e das mudanças contidas nesse documento, uma vez que, a pesquisa foi realizada anteriormente.

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

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

Sobre a predominância da escolarização em unidades especiais, a maioria das gestoras entrevistadas defendem a continuidade das instituições especializadas (escolas e classes especiais). Alegam que as escolas regulares não possuem estrutura e condições para atender o público com deficiências mais acentuadas. Essa defesa também foi realizada para a escolarização dos alunos surdos. Além disso, segundo os depoimentos, muitas redes mantem essas instituições especializadas (escola ou classe especial) para atender alunos jovens, adultos e até idosos que não teriam outro espaço e nem mesmo condições de estudar em turmas fora de sua faixa etária.

A opção pela manutenção de espaços especializados também foi observada no Município do Rio de Janeiro (GLAT & PLETSCHE, 2011). Essa rede de ensino mantém ainda dez escolas especiais, apesar das orientações em não ampliar esse número, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esse alunado na escola regular. O Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão responsá-

vel pelas ações na área de Educação Especial nessa rede de ensino, justifica a manutenção das escolas especiais para o atendimento aos alunos com deficiências físicas severas ou múltiplas, incluindo dificuldades de locomoção e comunicação, que não teriam suas especificidades atendidas adequadamente na classe comum. O Município de Florianópolis/SC, segundo estudo de Garcia (2009), também continua realizando convênios com instituições especiais (escolas especiais) para promover a escolarização de alunos com deficiência mental. Jesus e Alves (2011) mostraram em seu estudo que a manutenção de convênios com instituições especializadas filantrópicas também ocorre no Estado do Espírito Santo. A parceria entre a iniciativa pública e privada na escolarização de alunos com deficiências também foi indicada na pesquisa de Melletti (2008) no Estado do Paraná. Como podemos ver a manutenção de escolas e/ou classes especiais não é apenas uma realidade exclusiva das redes que participaram dessa pesquisa.

Nossa investigação também evidenciou que as escolas especiais e classes especiais acabam sendo usadas como espaços de “preparação” dos alunos para posterior inserção em classe comum ou em outros espaços sociais como, por exemplo, no mercado de trabalho. Segundo parte das entrevistas a opção da instituição especializada está também vinculada às condições sociais de grande parte das famílias que procuram esses espaços para matricular os seus filhos. Na maioria das vezes, optam por escolas especiais porque lá encontram, além da escolarização, também atendimento clínico. Cabe mencionar que a concepção da escola especial ou classe especial como espaço de “preparação” dos alunos para realizar a inclusão na rede comum já foi verificada em diferentes estudos (FERREIRA, 1989; SANTOS, 2006; CARVALHO, 2011; GLAT & PLETSCHE, 2011). Para alguns, esses espaços segregados não apenas reforçam a exclusão vivenciada por esses sujeitos, como também contribuem para estigmatizar e rotular ainda mais esse alunado (SANTOS, 2006; BUENO, 2008).

Outro aspecto que chamou nossa atenção na pesquisa é o interesse das entrevistadas em implementar Centros de Referências em Educação Especial. Das nove entrevistas seis revelaram ter um Núcleo ou Centro de Referência em Educação Especial ou até mesmo uma escola especial que assume esse papel. Esses centros, segundo os depoimentos, funcionam com atividades de escolarização, mas também realizam atendimentos clínicos que privilegiam, de maneira geral, atendimentos com neurologistas, fisioterapeutas, terapeutas

ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e, algumas possuem até dentistas. Tal aspecto é considerado importante pelas entrevistadas, uma vez que faltam vagas no sistema público de saúde na região, que é extremamente precário. Por outro lado, verificamos que muitos desses centros ou núcleos acabam dando maior peso aos atendimentos clínicos e outras atividades manuais e de vida diária em detrimento dos pedagógicos. Tal qual como ocorria (ocorre!) nas instituições especializadas amplamente criticadas nos anos de 1980 e 1990 (FERREIRA, 1989; KASSAR, 1999).

Esses espaços também realizam atividades de socialização e atividades manuais, sobretudo para os alunos com deficiências mais acentuadas e fora da faixa etária escolar. Nesses casos algumas redes acabaram formando turmas denominadas de “EJA especial”, majoritariamente compostas por alunos com deficiência mental. Ainda não está claro por que tais turmas foram constituídas. Uma hipótese é a de que esses alunos sempre estudaram em escolas e/ou classes especiais, mas para atender diretrizes oficiais pró-inclusão escolar, as redes formaram turmas de EJA. Outra hipótese é a de que esses alunos estavam incluídos, mas por não acompanharem as turmas regulares no ensino fundamental ou médio acabaram sendo encaminhados para a “EJA especial”. Outra questão que verificamos é que esse alunado acaba sendo registrado nos dados oficiais como estudantes de EJA, e não como alunos da Educação Especial. A ampliação das matrículas na Educação de Jovens e Adultos vem sendo constante nos dados educacionais oficiais brasileiros (CAMPOS & DUARTE, 2011; MELETTI & BUENO, 2011).

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

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

Outro aspecto constante nas entrevistas é a falta de clareza sobre como realizar a avaliação e identificação dos alunos com deficiência, especialmente os deficientes mentais. Em muitos casos, essa falta de diretriz acaba impactando nos dados fornecidos pelas escolas ao EDUCACENSO, pois quando o aluno não tem diagnóstico as escolas o registram na categoria de deficiência mental. Dessa forma, a pesquisa confirma o que Veltrone (2011) já apontou sobre o desconhecimento ou a falta de elementos “que pautem um conceito mais elaborado [de deficiência mental], com maiores recursos de identificação [e que os mesmos], podem comprometer significativamente o trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas” (p. 74).

Outro aspecto ainda pouco investigado em nosso país, sinalizado na entrevista, refere-se à distribuição dos recursos do FUNDEB recebidos pelos municípios. A este respeito os entrevistados mostraram ter conhecimento sobre o direito de receberem do FUNDEB em dobro, quando os alunos com NEEs estão incluídos e recebem o suporte especializado no turno inverso. Contudo, relataram não ter conhecimento sobre como esses recursos chegam aos alunos. Em síntese, o estudo revelou que a concepção terapêutica ainda não foi superada nas redes de ensino. Por outro lado, sabemos que a questão da identificação e da avaliação dessas pessoas precisa ser enfrentada, pois em muitos casos, como apontado no estudo de Anache (2011), as incertezas sobre o diagnóstico acabam prejudicando o processo de escolarização desses alunos.

Sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais cabe dizer que desde 2005 mais de quinze mil unidades em mais de quatro mil municípios brasileiros (VELTRONE, 2011). Constatamos

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

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

zado por Bueno (1999), Pletsch (2009, 2010) e Mendes (2011), os cursos de formação inicial, focam em grande medida nas dificuldades específicas das deficiências dos alunos. Dessa forma, resultando em docentes especializadas em déficits com pouco conhecimento sobre as demandas de atuação do professor no ensino básico.

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

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

Em síntese, nosso estudo revelou que, apesar da ampliação dos direitos sociais e educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda enfrentamos “velhos” problemas, como o uso do laudo como referência no encaminhamento dos alunos com NEEs aos suportes especializados e a manutenção das escolas especiais e das classes especiais, algumas das quais

transformadas em turmas de “EJA especial”. Assim, contribuindo com a continuidade de espaços segregados e a camuflagem dos dados oficiais.

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

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

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

Por outro lado, não basta apenas formar gestores por meio de estratégias de multiplicação (SOARES, 2010; PLETSCH, 2011). Faz-se necessário também

a ampliação dos investimentos financeiros em sistemas de suporte e apoio pedagógico por meio do trabalho colaborativo entre professores. Do mesmo modo, é imprescindível o investimento em pesquisas científicas acerca do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo as suas condições sociais de vida. A carência de conhecimento sobre esses temas por parte dos professores foi constatada cabalmente pelo trabalho de campo.

Tais questões não podem mais ser desconsideradas na elaboração de políticas públicas educacionais e de formação de professores, sob pena de se incrementar, perversamente, a exclusão no interior das salas de aulas, ainda que sob o discurso “inclusionista”.

Resumo: O texto apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a implementação do atendimento educacional especializado (AEE) em nove redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Nesse texto focaremos os dados sobre a formação de professores e as práticas adotadas por essas redes de ensino para executar as políticas federais de inclusão escolar que privilegiam o AEE, a ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE. Os resultados evidenciaram dificuldades e contradições em relação à efetivação das premissas federais que orientam as práticas do AEE. Ficou evidente, ainda, a falta de clareza sobre como realizar o AEE e qual o papel e a formação do profissional que atua nesse atendimento. Por fim, a pesquisa mostrou que os serviços segregados em escolas e classes especiais continuam ocupando um espaço considerável na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente aquelas com deficiência múltipla e intelectual.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Formação de Professores; Baixada Fluminense.

Abstract: This paper presents the results of a qualitative study on the implementation of specialized educational services (ESA) in nine schools of the Baixada Fluminense-RJ. In this text we will focus on the data on teacher training and practices adopted by these school systems to implement federal policies that favor school inclusion of the ESA, to be offered in the multi-purpose resource centers and ESA. The results showed difficulties and contradictions regarding the effectiveness of federal assumptions that guide the practices of the ESA. It was evident, there is a lack of clarity on how to perform the ESA and the role and training of professionals working in care. Finally, research has shown that services in segregated special schools and classes still occupy considerable space in the school for people with special educational needs, especially those with multiple and intellectual disability.

Keywords: specialized educational Service; Training; Baixada Fluminense

Referências

- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Editora Alínea, Campinas/SP, p. 109-138, 2011.
- AADID. **Intellectual disability – definition, classification, and systems of supports**. 11ª Edição, EUA, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Decreto 7.611**. Brasília, 2011.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.
- BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Editora Junqueira&Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.
- BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú/MG, 2010.
- CAMPOS, J. A. de P. P. & DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. In: **Revista Educação Especial**, v, 25, nº. 40, p. 271-284, Santa Maria/RS, maio/agosto de 2011.
- CARVALHO, L. T. **Escola especial ou comum? Uma análise do processo de resignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.
- CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011 (volumes 1 e 2).
- FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. 168f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JEUS, D. M. de; (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão – o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Editora Mediação, p. 123-138, Porto Alegre, 2009.
- GLAT, R. & PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.
- INEP: **Educacenso 2010**. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br> . Acesso em: agosto de 2011.
- JESUS, D. M; ALVEZ, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, p. 17-28, 2011.
- KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Editora Papyrus, Campinas/SP, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n°. 1, Seropédica/RJ, de 2012.

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

SOARES, M.T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de**

Caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

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

Recebido em 20/09/2012
Aprovado em 15/10/2012