

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SOME CONSIDERATIONS ON THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTHS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Márcia Denise PLETSCH¹
Mariana Corrêa Pitanga de OLIVEIRA²
Daniele Francisco de ARAÚJO³

39

Resumo: A partir de pesquisa qualitativa realizada em diferentes municípios do Rio de Janeiro, o texto analisa as políticas educacionais na área da Educação Especial implementadas no Brasil nos últimos anos, em particular do atendimento educacional especializado (AEE). Igualmente, apresenta reflexões sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. A pesquisa evidenciou, entre outras questões, os avanços legais na garantia dos direitos educacionais e sociais do público da Educação Especial. Mostrou, também, os problemas enfrentados pelas redes de ensino para implementar tais políticas e as fragilidades dos processos educativos dirigidos para crianças e jovens com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Crianças e Jovens com Deficiência Intelectual. Políticas de Inclusão Escolar.

Abstract: Based on qualitative research carried out in different municipalities in Rio de Janeiro this text analyzes educational policies in the area of Special Education implemented in Brazil in recent years, in particular the Specialized Education Service (SES). It equally presents reflections on the education of children and youths with intellectual disabilities. The research shows, amongst other questions, legal advances in the guarantee of educational and social rights of the Special Education public. It also shows the problems faced by teaching networks to implement these policies and the fragilities of educative processes aimed at children and youths with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education. Children and Youths with Intellectual Disabilities. School Inclusion Policies.

¹ Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ. Contato: marcia_pletsch@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) com bolsa da CAPES/OBEDUC. Contato: pitanga.mariana@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) com bolsa da CAPES/OBEDUC. Contato: dany_araujo100@hotmail.com

Palavras iniciais...

A educação no Brasil teve início, de fato, na época da República, isto porque se acreditava que a institucionalização da escolarização contribuiria para construir uma nação patriota e, enfim, desassociada da antiga metrópole, Portugal. Entretanto, a institucionalização da Educação Especial aconteceu apenas com o advento do capitalismo na Europa, na era moderna, partindo das noções da “Teoria do Capital Humano⁴”, cuja principal característica era a de retorno socioeconômico para a sociedade. Isto é, a partir do momento em que o aluno com deficiência passou a ser escolarizado, o mesmo poderia vir a contribuir para o meio social com o seu trabalho e, portanto, também seria “aproveitado” pelo sistema (KASSAR, 2012, 2013).

40

Anteriormente a esta época, como bem indicam Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005), a Educação Especial estava condicionada à medicina, em que articular hospitais psiquiátricos com instituições de apoio ou tidas como educacionais era uma prática comum. Estas últimas e outras fortemente ligadas ao modelo clínico apresentavam-se, de maneira geral, em caráter privado ou filantrópico, visto que não era interessante para o governo escolarizar pessoas com deficiência. Algumas se constituíram e se consolidaram como instituições respeitadas e, entre transformações sociais e políticas, perduram até os dias atuais, como: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, e o Instituto Pestalozzi, fundado em 1925 no Rio Grande do Sul.

Essa realidade vem sendo transformada, mesmo que lentamente, a partir dos anos de 1990, com o advento das chamadas políticas de *educação inclusiva*. Segundo Pletsch (2011), a educação inclusiva é um processo no qual a escola deve receber condições reais (estruturais, físicas e recursos humanos) de incluir o aluno levando em consideração suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, com ou sem atendimento especializado, dando o suporte necessário para que o indivíduo aprenda e se desenvolva a partir das suas peculiaridades.

Como a temática da educação inclusiva é muito abrangente, direcionaremos nosso olhar, neste artigo, para um conjunto de políticas públicas focando a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual⁵. Em particular discutimos a Política Nacional de

⁴ Para uma discussão sobre a teoria do Capital Humano, sugerimos Frigotto (1984).

⁵ Sobre o conceito de deficiência intelectual adotado neste artigo adotamos as considerações da Associação Americana de Deficiência intelectual e Desenvolvimento (2010).

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Também propomos breves reflexões sobre os suportes pedagógicos oferecidos para esses educandos por meio do atendimento educacional especializado regulamentado pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009). Para tal, usaremos como base dados coletados em nossas pesquisas de campo, realizadas no período de 2012 a 2014, pela equipe do Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Nossa metodologia seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa e empregou como procedimentos de coleta de dados a observação direta do campo (registro em diário de campo) e entrevistas semiestruturas com gestores educacionais das redes participantes.

Cabe destacar que não temos a pretensão de esgotar o tema, mas trazer reflexões sobre as perspectivas, possibilidades e desafios a serem enfrentados para garantir de fato e de direito a escolarização desses sujeitos. Em outros termos, esperamos contribuir com a produção de conhecimento na área e enriquecer teórica e politicamente as práticas e ações de professores que atuam com crianças e jovens com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado, bem como daqueles que atuam em classes regulares.

Para iniciarmos nossas reflexões, apresentamos uma breve contextualização histórica sobre a institucionalização da Educação Especial no Brasil e suas diretrizes políticas em diálogo com os dados de pesquisa e a literatura especializada sobre o tema.

1 Diálogos entre políticas e pesquisas

As primeiras iniciativas governamentais na área da Educação Especial em nosso país ocorreram no Brasil Imperial. Desde então, até os anos de 1970, temos iniciativas pontuais e a criação de classes especiais, nas quais os alunos eram separados de acordo com suas deficiências. Logo, eram escolarizados a partir dos princípios de normalização e integração, que consistiam em propostas educacionais que dependiam exclusivamente da pessoa e do seu progresso para ser possível a sua integração em uma classe regular (GLAT; BLANCO, 2007; PLETSCH, 2014).

De acordo com Kassar (2012), os ideais democráticos pós 2ª guerra mundial contribuíram para a preocupação com a não discriminação no país em consonância a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece a promoção da compreensão e da tolerância entre as nações, grupos raciais e religiosos (ONU, 1948, Artigo XXVI).

Nessa direção, observamos as Leis de diretrizes e bases da educação (LDB) nos anos 1961 e 1971. Na primeira, o Estado preocupou-se com a matrícula e o financiamento na Educação Especial que até então não eram esclarecidos em Lei, enquanto na segunda igualou-se o aluno com deficiência com aquele considerado em atraso escolar. Desta forma, depreende-se que o aluno com deficiência e o aluno em idade escolar atrasada são considerados “deficientes mentais educáveis”, sendo encaminhados para classes especiais e isentando a escola de responsabilizar-se por atendê-los (KASSAR, 2013). Em outras palavras, o sujeito era responsabilizado pela sua condição de não aprendizagem e não as causas intra e extras escolares que impactavam de forma negativa na aprendizagem desse aluno e colaboravam para que o mesmo se “atrasasse”, diante de uma idade padrão pretensiosamente imposta pela sociedade como a “correta”, a “normal”.

Nesse contexto, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁶ no Ministério da Educação e Cultura, “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, Artigo 1º). Segundo Cunha (2013), esse centro, apesar de “potencialmente segregativo, despertava um olhar diferenciado sobre esta modalidade de educação que estava, a partir disso, inserida na rede pública de ensino” (p.11).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o atendimento educacional especializado constitui-se como dever do Estado e preferencialmente em rede regular de ensino (Artigo 208º). Em que pensem os avanços legais dispostos na Constituição, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), ocorreu entre outras ações, a diminuição e a responsabilidade governamental em setores públicos, recuando-se também no âmbito educacional como um todo, o que abriu espaço ainda maior para a iniciativa privada. Desse período, inúmeras iniciativas podem ser destacadas, dentre as quais, aqui focaremos a elaboração e aprovação da LDB (LEI 9394-96), a qual representou um avanço enorme ao tratar as diferentes questões da Educação Especial em um capítulo específico. Mas, sem dúvida, somente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) que as políticas em Educação Especial focalizando a proposta da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tiveram maiores avanços (PLETSCH, 2011).

⁶ Em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), que logo foi extinta em 1990. Entre todas as nomenclaturas dos órgãos e/ou secretarias que assumiram suas atribuições ao longo dos anos, a mais recente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) de 2011.

Tomando esse novo governo como ponto de partida, Kassar (2012) elenca alguns dos programas criados pelo Ministério da Educação para formação e incentivo da política inclusiva, dentre eles o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que foi muito importante, pois fortaleceu o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas, visto que tinha por finalidade difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, apoiando a formação de gestores e educadores para realizar a transformação dos sistemas educacionais já existentes em sistemas educacionais inclusivos (KASSAR, 2013; ARAUJO, 2013; REBELO & KASSAR, 2014).

Nessa conjuntura, no ano de 2007, o MEC emitiu o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE) que entre “outras medidas, [...] estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (PLETSCH, 2011, p. 45). Já no ano seguinte, em 2008, foi apresentada pelo governo a já mencionada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que objetivou “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14). Desta forma, essa política inova quanto ao suporte oferecido no atendimento, agora no turno inverso à escolarização na classe comum, não sendo substitutivo a mesma e sim complementar ou suplementar. Antes, a “Educação Especial era vista como um tipo de educação que, eventualmente, poderia substituir a educação no ensino regular” (KASSAR, 2013, p. 65).

Em 2009, também, a partir da Política Nacional, foi homologado o Parecer 13, que consistia em um projeto de resolução que previa a institucionalização de Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. E, assim, de acordo com a pretensão do parecer, em 2 de outubro do mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 4 que dispõe, entre outros, sobre o público-alvo do AEE e a sua realização, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais no contraturno à escolarização (Artigo 5º), o seu financiamento (Artigo 8º), o trabalho colaborativo entre seus professores e os da classe regular de ensino (Artigo 9º), assim como o seu projeto político pedagógico (Artigo 10).

Não temos a pretensão em realizar uma análise detalhada desse documento, pois o mesmo já foi realizado por diferentes autores (KASSAR, 2012; REBELO E KASSAR, 2014;

PLETSCH, 2011, 2012, 2014). Todavia, é importante destacarmos os problemas e a impossibilidade de aplicação direta das indicações da Resolução na realidade da Educação do país, sobretudo, no que se refere à formação acadêmica e as atribuições do professor do AEE. Conforme aponta o Artigo 13º da referida Resolução, este professor possui uma gama demasiada de atribuições que são de sua competência. Estas vão desde a elaboração e produção dos recursos e materiais pedagógicos até estabelecer um trabalho colaborativo com os professores da classe comum (BRASIL, 2009), tudo isto buscando uma articulação com serviços intersetoriais, como o da saúde, por exemplo. Cabe mencionar que, atualmente, temos apenas duas graduações com formação inicial na área de Educação Especial: uma na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Estado do Rio Grande do Sul e outra na Universidade Federal de São Carlos (UFScar), no Estado de São Paulo. Outro problema identificado no documento se refere à falta de possibilidades do professor do AEE em atender a todas as tarefas a ele dirigidas, uma vez que seria impossível cumprir as mesmas com uma jornada de 40 horas semanais.

Ainda sobre os problemas frente a essas diretrizes, nossas investigações evidenciaram inúmeros problemas na implementação dessas diretrizes. Dentre as quais destacamos a falta de infraestrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos multifuncionais do AEE; falta de acessibilidade física, urbana e de transporte público; salas superlotadas; falta de profissionais especializados, entre outros. Todavia, o dado que mais nos chamou atenção se refere à escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual matriculados nas redes participantes.

De acordo com nossa pesquisa, em grande medida, esses alunos, apesar da garantia da matrícula, continuam não tendo acesso aos conhecimentos escolares que garantam o seu efetivo desenvolvimento. Também ficou evidente que muitos dos alunos com essa deficiência, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial”. Outro dado que chamou nossa atenção foi a exigência do laudo médico para garantir o atendimento educacional especializado, aspecto abordado por meio de uma nota técnica lançada em janeiro de 2014 pela Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação. A referida nota, entre outros aspectos, orienta as redes de ensino sobre como proceder frente às indicações de estudantes que ainda não possuem o laudo. Ainda de acordo com as instruções dessa nota, o laudo médico não pode ser usado como determinante para garantir o suporte

especializado do educando. Para tal, indica a realização pela equipe escolar de um plano de atendimento educacional especializado evidenciando as demandas educacionais do aluno como forma de garantir a ele o suporte pedagógico especializado (PLETSCH, 2012; 2014a).

Sobre a formação de professores para atuar com esses educandos e demais integrantes do público-alvo da Educação Especial, assim como Braun (2012), acreditamos que o impasse historicamente constituído sobre a formação do professor especialista e generalista continua. Visto que, de acordo com a Resolução, para exercício no atendimento educacional especializado o profissional deve ter formação inicial para a docência e “formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, Art. 12º). Cabe salientar que, no Brasil, apenas duas universidades públicas possuem essa formação superior – a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo. Assim, para suprir essa escassez, o Ministério da Educação (MEC) criou programas para formação continuada de professores, os quais segundo pesquisa de Pletsch (2012, p. 15), “em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano”. Além disso, “de modo geral, os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p. 115).

Em nosso entendimento, de certa forma, o professor do AEE deve ser um profissional especialista no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, com práticas que auxiliem esse alunado no seu desenvolvimento, articulando a sua formação teórica com a práxis em sala de aula. Contudo, as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos tornam-se um assunto complexo, pois, parafraseando Garcia (2013), perante as necessidades de conseguir lidar com toda essa demanda, apesar da formação docente restrita, o professor do AEE acaba perdendo a essência de sua ação docente enquanto profissional de apoio pedagógico, transformando-se em um *gestor de recursos tecnológicos de aprendizagem*. Ademais, como visto em nosso estudo, as redes de ensino sofrem com a carência de profissionais especializados.

Para finalizar, não poderíamos deixar de mencionar as iniciativas realizadas no governo Dilma Rousseff (2011-2014). Durante a sua primeira gestão, destacamos duas iniciativas importantes realizadas por meio dos Decretos nº 7611 e nº 7612. O primeiro dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, bem como reafirma as propostas da Resolução nº 4. Por sua vez, o segundo institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência -

Plano Viver sem Limites, que tem como finalidade “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b, Artigo 1º).

Outra iniciativa recente se refere à nota técnica nº 4 de 2014, que reafirma as tendências do AEE no que diz respeito ao público-alvo e as atribuições do professor nesse atendimento, afirmando que cabe a ele elaborar propostas individualizadas para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento) a partir de um estudo de caso. Contudo, a inovação do documento, como já sinalizado anteriormente, está em salientar o laudo médico como complementar e não imprescindível ao atendimento especializado, caracterizando-se, assim, o atendimento focando aspectos pedagógicos e não clínicos como comumente ainda é verificado nos espaços escolares. Esse documento nos parece representar um avanço ao “tirar o peso do laudo” na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, aspecto fortemente presente, ainda hoje, nas instituições de ensino. Em especial, destacamos o caso de crianças e jovens com deficiência intelectual que historicamente tem suas trajetórias escolares e, também de vida, marcadas pelo laudo de forma negativa, focando, em grande medida, o seu déficit em detrimento de suas possibilidades.

46

Para concluir...

A partir das reflexões apresentadas neste artigo podemos afirmar que a Educação Especial brasileira passou por diversas influências nacionais e internacionais que a impulsionam enquanto área do conhecimento e modalidade de ensino que, na atualidade, perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Igualmente, fica evidente que, a partir do governo Lula, o termo inclusão ganhou novas formas e vem se materializando rapidamente em uma série de políticas públicas educacionais e sociais (PLETSCH, 2011; SOUZA, 2013). Todavia, como os dados de nossa investigação indicam, na prática, a implementação dos princípios contidos nas diretrizes oficiais ainda enfrentam desafios para se concretizarem, sobretudo, no que diz respeito ao direito de aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, fundamentais para o desenvolvimento de criança e jovens com deficiência intelectual. Neste sentido, faz-se urgente ampliar os investimentos financeiros na implementação efetiva das políticas em vigor. Também é premente ampliar as investigações científicas para analisar as

possibilidades e os caminhos pedagógicos a serem seguidos para favorecer o desenvolvimento educacional e social de crianças e jovens com deficiência intelectual.

Por fim, a partir das reflexões aqui apresentadas, esperamos contribuir com os debates contemporâneos sobre os direitos educacionais e sociais de crianças e jovens, em particular com deficiência intelectual.

Referências

47

AAIDD. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11^a edition of the AAIDD. EUA, 2010.

ARAUJO, D. F de. *Uma análise do atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 41 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 72.425*, de 3 de julho de 1973. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/>> Acesso em janeiro de 2014.

_____. Constituição Federal Brasileira, 1988.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em janeiro de 2014.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução n. 4. Brasília, 2009.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em janeiro de 2014.

_____. *Decreto nº 7.612*, de 17 de novembro de 2011b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em janeiro de 2014.

_____. *Nota técnica n. 04 de janeiro de 2014*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1112>. Acesso em julho de 2014.

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

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

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

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em março de 2012.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades.* Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.* 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em janeiro de 2014.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias – Movimentos sociais, processos de inclusão e educação*, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, 2012.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.* 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 12, n. 1, 2014a.

REBELO, A. S. KASSAR, M. C. M. (2014). Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 78. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v22n80>>. Acesso em: julho de 2014.

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

Recebido em: 25 de maio de 2015

Aceito em: 26 de maio de 2015