



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR-INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

**ANÁLISE DOS INDICADORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO
ESCOLAR NA BAIXADA FLUMINENSE**

Tamara França de Almeida

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC).

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch

Nova Iguaçu

2016

371.90460981

53 Almeida, Tamara França de, 1980-
A447a Análise dos indicadores e
T políticas de inclusão escolar na
Baixada Fluminense / Tamara França de
Almeida - 2016.

147 f.: il.

Orientador: Márcia Denise Pletsch.
Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Curso de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEDUC).

Bibliografia: f. 132-147.

1. Inclusão escolar - Aspectos
políticos - Baixada Fluminense (RJ) -
Teses. 2. Educação - Aspectos
políticos - Teses. 3. Educação
inclusiva - Teses. 4. Educação
especial - Teses. I. Pletsch, Márcia
Denise, 1977-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares (PPGEDUC). III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

TAMARA FRANÇA DE ALMEIDA

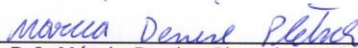
**“Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar
na Baixada Fluminense”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

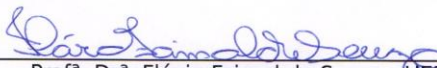
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 24/02/2016.

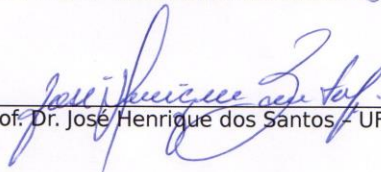
BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ (Orientador)



Profª. Drª. Flávia Faissal de Souza - UERJ



Prof. Dr. José Henrique dos Santos - UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2016

Agradecimentos

Nesta caminhada, não há como não agradecer-los neste primeiro momento. A meus pais, Telma França e Eglair Rodrigues (em memória), pelo incentivo permanente. A dedicação e a segurança que sempre me proporcionaram foram fundamentais em minha trajetória profissional. A vocês meu agradecimento especial. Exemplos de honestidade e cuidado.

Na mesma medida, agradeço imensamente a meu esposo Wallace Magalhães que nunca duvidou de meu potencial, motivando-me e incentivando-me nesta caminhada acadêmica. Minha admiração por você é imensurável. Obrigada por todo seu carinho, amor, dedicação e respeito. Amor da minha vida. Exemplo de companheirismo e parceria.

Ao meu irmão Vitor França, responsável por minha “inclusão” na educação especial. Amor incondicional. Exemplo de perseverança e superação.

A minha orientadora prof^a. Dr^a Márcia Denise Pletsch, pela confiança e incentivo ao longo da pesquisa. Suas palavras e orientações fizeram o diferencial na realização deste trabalho, sendo fundamentais no desenvolvimento desta dissertação. Agradeço o privilégio de retornar à academia por meio de suas orientações. Profissional admirável! Exemplo de dedicação e conhecimento.

Aos professores Dr. José Henrique dos Santos e Dr.^a Flávia Faissal, arguidores em minha banca de qualificação. Suas sugestões fizeram a diferença na continuidade deste trabalho. Agradeço pelas orientações. Exemplos de comprometimento e dedicação.

Às professoras Dr.^a Mikaela Roberto, professora e coordenadora dos cursos de Letras da UFRRJ e Suzi Dantas, diretora da Escola Municipal Pedro Moacyr (SME/RJ), companheiras de trabalho e grande incentivadoras deste percurso. Também não posso deixar de mencionar Zenilde Nery, servidora e amiga da UFRRJ, pelo reconhecimento diário. A vocês o meu sincero agradecimento pela compreensão e respeito. Exemplos de humildade e profissionalismo.

Às novas amigas Érica Campos, Roberta Pires e Leila Lopes, companheiras de Obeduc, e ainda a Sílvia Roberta, companheira e amiga da Pedro Moacyr. Laços constituídos ao longo desta caminhada oportunizados pela convivência mais próxima. Obrigada pelos momentos e pela ajuda nas minhas ausências. Vocês são especiais! Exemplos de acolhimento e compreensão.

Por fim agradeço aos meus alunos mais que especiais, que tornam esta caminhada possível incentivando-me diariamente. A vocês toda minha dedicação. Em especial Bruno, Ewellyn, Elias, Adryano e Vitória. Exemplos de determinação e sabedoria.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

ANÁLISE DOS INDICADORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA BAIXADA FLUMINENSE

No ano de 2008 o governo federal implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o intuito de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação iniciando uma reorganização dos sistemas de ensino com vista ao atendimento das diretrizes propostas. Diante deste atual panorama, este estudo buscou investigar a reestruturação da educação especial nas redes de ensino de sete municípios da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti) objetivando delinear o perfil da educação especial nesta região. A pesquisa realizou um mapeamento do atendimento educacional especializado nestes sistemas educacionais por meio de dados de matrículas oficiais disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Observatório da Educação especial e Inclusão escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e aprendizagem (OBEE), este último financiado pelo programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes). Como metodologia de análise utilizamos os pressupostos da pesquisa colaborativa em consonância com os referenciais da pesquisa qualitativa a partir da análise dos documentos federais e locais sobre as propostas denominadas inclusivas sendo desenvolvida uma análise descritiva a partir dados coletados. Os resultados entre outros aspectos indicaram o atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos multifuncionais e classes especiais, sendo a deficiente intelectual o maior público alvo atendido nestes espaços. Assim, esta pesquisa além de promover reflexões sobre o processo de inclusão escolar, apurou, a partir da análise destes indicadores, o perfil da educação especial nas redes públicas municipais da Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Políticas de inclusão escolar; Educação Especial; Atendimento educacional especializado

ABSTRACT

INDICATOR ANALYSIS AND SCHOOL POLICIES IN BAIXADA FLUMINENSE

In 2008, the federal government implemented the National Policy for special education with the inclusive education perspective with the intention of guaranteeing the scholar inclusion for enabled/disabled students, global developing disorders and gifted/high owners/highly gifted starting a teaching reorganization system bearing in mind the attendance of the guidelines. In face of this contemporary scenery, this research had investigated the special school process of remodeling mainly in seven municipalities in Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti) aiming to outline the special scholars education profile. The research also realized a survey about the educational specialized in these educational systems by official registering information available in the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) database and also in Observatório da Educação especial e Inclusão escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e aprendizagem (OBEE), the last one supported by Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes). As analysis methodoly we have used the research colaborative prerequisites in consultation with the qualitative referencial information from the federal and local documents analysis about the proposals also named as inclusive being from that point of view developed a descriptive analysis from the collected information. These results among other aspects had shown that the educational and specialized attend realized in classrooms with multifunctional resources and special classes, being the mental disabled people the larger aim- public attended in those spaces. Thus, this investigation besides promoting reflections about the including scholar system, developed, from these indicators, the special education school profile in the public and municipal system in Baixada Fluminense.

Key-words: Educational inclusion policies; special education, educational and specialized service

SIGLAS E ABREVIACÕES

PNEE-PI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional especializado
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
OBEE	Observatório da Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem
BM	Banco Mundial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PAR	Plano de Ações Articuladas
BPC	Benefício da Prestação Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação

TABELAS

Tabela 1	Extensão territorial e população dos municípios investigados	27
Tabela 2	IDH (2010) e PIB (2012) da Baixada Fluminense	30
Tabela 3	Pesquisadores que integram OBEE	83
Tabela 4	Matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (2007-2013)	99
Tabela 5	Matrículas de estudantes em instituições privadas (escolas exclusivas) e escolas públicas (classe especial) na educação especial	100
Tabela 6	Matrículas educação básica no estado do Rio de Janeiro (Classes regulares, classes especiais, escolas exclusivas, inclusão) 2008-2014	102
Tabela 7	Ranking das matrículas em educação especial por segmento de ensino	105
Tabela 8	Quantitativo de deficiências atendidas pela educação especial na Baixada Fluminense	114
Tabela 9	Quantitativo de matrículas SRM, Classes Especiais e escolas especiais	117

QUADROS

Quadro 1	Classificação do IDH dos municípios quanto à classificação Altas Brasil 2013	32
Quadro 2	Indicadores populacionais e de saúde da Baixada Fluminense	34
Quadro 3	Indicadores populacionais de educação da Baixada Fluminense	35
Quadro 4	Suportes legais da Política de educação inclusiva	52
Quadro 5	Linha do tempo Políticas Inclusivas 1990-2015	60
Quadro 6	Especificação dos itens da SRM tipo I	74
Quadro 7	Especificação dos itens da SRM tipo II	74
Quadro 8	Índice de matrículas na educação especial e classes comuns (2007-2013)	95
Quadro 9	Metas para educação especial nos PME da Baixada Fluminense	110
Quadro 10	Suportes do AEE nos municípios pesquisados	121
Quadro 11	Ações da educação especial nos municípios pesquisados	123

FIGURAS

Figura 1	Mapa divisão Político-Institucional	29
Figura 2	Mapa com IDHM dos municípios envolvidos na pesquisa	31
Figura 3	Fluxograma da estruturação das Políticas Inclusivas na década de 1990	49
Figura 4	Fluxograma Documentos da PNEE-PI	59
Figura 5	Eixos da análise desenvolvida	89

GRÁFICOS

Gráfico 1	IDH da Baixada Fluminense (1991, 2001, 2010)	32
Gráfico 2	Proporção de SEM de tipo I e tipo II no Brasil (2005-2011)	75
Gráfico 3	Matrículas de AEE por dependência administrativa no Brasil (2009-2010)	76
Gráfico 4	Evolução do número de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns (2007-2013)	97
Gráfico 5	Matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns (2007-2013)	103
Gráfico 6	Matrículas de alunos nas classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos no estado do Rio de Janeiro	104
Gráfico 7	Matrículas educação especial na baixada Fluminense	105
Gráfico 8	Matrículas educação especial por segmento de ensino na Baixada Fluminense	113
Gráfico 9	Matrículas por deficiência atendida na Baixada Fluminense	114
Gráfico 10	Índice de matrículas de alunos com deficiência intelectual nos municípios pesquisados	114
Gráfico 11	Quantitativo de escolas especiais, classes especiais e SEM na Baixada Fluminense	118

Sumário

Apresentação	13
Introdução	15
Capítulo I: Aspectos constitutivos da Baixada Fluminense	19
1.1. Aspectos históricos	19
1.2. A questão territorial	26
1.3. Índice de desenvolvimento humano – IDH	29
1.4. Saúde e Educação	33
1.5. Economia	36
Capítulo II: A reestruturação da educação especial na perspectiva inclusiva	40
2.1. As políticas inclusivas de educação: gênese e desdobramentos	40
2.2. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	50
Capítulo III: O atendimento educacional especializado na perspectiva Inclusiva	63
3.1 A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Brasil	63
3.2. O programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais	70
Capítulo:IV Procedimentos metodológicos da pesquisa	79
4.1. Metodologia de Pesquisa	79
4.2 . <i>Lócus</i> da Pesquisa	80
4.3. Contextualizando as fontes de dados	81
4.3.1. Sobre o Inep	81
4.3.2 Sobre o Observatório da educação - Obeduc/Capes	81
4.3.2.1. O Observatório da Educação especial e inclusão escolar: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem e o Fórum Permanente da educação especial da Baixada Fluminense	82
4.3.1. Documentos oficiais	85
4.3.2. Dados estatísticos	85
4.3.3. Instrumentos de Coleta de dados	87
4.3.3.1. Entrevista semiestruturada	88
4.3.3.2. Participantes da pesquisa	88
4.4. Desenvolvimento da análise	88
CapítuloV: Análise dos indicadores da educação especial na Baixada Fluminense	92
5.1. O panorama nacional da educação especial	92
5.2. O panorama da educação especial no estado do Rio de Janeiro	102
5.3. O panorama da educação especial na Baixada Fluminense	104
5.4. O perfil do público alvo da educação especial na Baixada Fluminense	111
5.5. Síntese da análise	124
Considerações Finais	129
Bibliografia	132

Apresentação

*E uma das condições necessárias a pensar certo
é não estarmos demasiado certos de
nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 14).*

A inquietude que nos move diante da vida nos faz pensar e repensar sobre questões que acreditávamos estarem definidas por nossas crenças. O repensar, o refazer, o refletir e todas as formas de se reposicionar diante da vida nos levam de certa maneira, reconsiderar nossas verdades e nossas convicções.

Há sete anos trabalho com educação pública. Há sete anos me vejo entre muros de mudanças, de questionamentos e inquietações. A profissão docente tem sido um caminho de lutas e incertezas e o chão da escola, campo de lutas mais políticas que pedagógicas. Palco de indefinições. As utopias e idealizações foram substituídas pela racionalização das ideologias. Há muito qualidade e quantidade figuram como sinônimos nos discursos em prol da educação.

Hoje, muito por conta das relações estabelecidas nas sociedades capitalistas, vivenciamos uma realidade de antagonismos abruptos. Violência, desigualdade, pobreza e exclusões são alguns resultados dessas tensões, produzidas e reproduzidas nas instituições, sobretudo nas escolas. A intensa massificação das desigualdades, assim como a segregação e o alijamento das minorias, promove discursos em prol da inclusão, onde o termo incluir tornou-se a ação mais praticada, ou pretensamente praticada, nos últimos tempos.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe novos rumos para a educação como um todo. Neste contexto, a educação especial de substitutiva passou a complementar, de protagonista a coadjuvante. Os centros especializados tornaram-se segregadores e a escola regular emancipadora. Novos personagens integraram-se ao cotidiano escolar. Novas tramas se desenrolam. Novos tempos, novos alunos, novos professores, mas a velha escola persiste. Renovaram-se as propostas, mantiveram-se as estruturas.

Vivenciamos desafios de uma escola real, verdadeira, visceral. Nunca antes na história a realidade esteve tão próxima, tão presente, tão latente. Não existem mais tapetes que escondem as poeiras indesejadas. Elas estão lá, aqui, ali, ao nosso lado,

cotidianamente presentes. A perspectiva da inclusão desafia a escola a se reinventar a se resignificar. Não é possível manter tapetes, não é possível realidades idealizadas.

Compreender novos caminhos e novas formas de educação torna-se urgente. Questionar a nova/velha escola e suas proposições, fundamental. É preciso repensar a escola. É necessário “reabilitar” o processo de inclusão. “Nós da escola” estamos imersos em processos incompreensíveis por nossas utopias. Ainda engessados em um tempo em que tapetes escondiam angústias, inquietações, fracassos, decepções. Presos num passado onde diversidades eram apenas poeiras varridas para baixo de capachos no interior das escolas.

Tempos de reflexão, de mudanças, de transformações. A inclusão nos instiga a repensar nossas certezas, reconsiderar nossas verdades, rever nossas resistências, superar nossas fragilidades. Leva-nos a reavaliar nossa práxis, nosso saber, nosso ver. Inunda-nos de incertezas. Arranca-nos da conformação. Humaniza-nos frente a desumanização natural de nosso tempo.

Tamara França de Almeida

17/04/2015

Introdução

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 1992)

O termo inclusão tem se configurado como diretriz norteadora das relações sociais contemporâneas. Isso se deve, principalmente, em virtude do perfil das atuais sociedades capitalistas alicerçadas na marginalização e exclusão das diferenças sociais. Inclusão social, inclusão escolar, dentre outras consignas semelhantes, passaram a integrar “discursos” recorrentes nesta nova concepção de sociedade, sendo vistas como caminhos para oportunidades de aprendizagens e participação na vida social. Neste cenário, de concepções sociais pautadas na diversidade e no questionamento da segregação, novos caminhos são vislumbrados para a pessoa com deficiência.

Atualmente, a proposta da educação inclusiva vem sendo adotado como referencial de políticas públicas que orienta os sistemas de ensino em suas ações pedagógicas. Quando em 2008 o governo federal iniciou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI) objetivando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, uma nova concepção de educação começa a se estabelecer nos sistemas educacionais acalorando mais intensamente os debates acerca da Educação Inclusiva.

Com a universalização da educação e a presença visível e numerosa das populações historicamente excluídas nos sistemas de ensino, as escolas tiveram que renovar suas ações a fim de atender as demandas colocadas pela diversidade de sujeitos que passou a constituí-la mais fortemente a partir dessas políticas. Diante disso, o movimento internacional em favor da educação inclusiva em defesa do direito à educação para todos os alunos, independente de condições físicas, sociais e econômicas, tem se fortalecido no Brasil. Este referencial de educação visa atender as necessidades educativas especiais de todos os educandos, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento em salas de aulas comuns dos sistemas regulares de ensino.

Desde então, a escola passou a ser “laboratório” para implementação destas diretrizes que geraram mudanças conflituosas e tensões significativas no âmbito das instituições educacionais evidenciando o despreparo de nossas escolas para tamanho pioneirismo. A

escola do século XXI ainda não superou seus desafios históricos. Ademais, aliados a ela estão os interesses políticos e econômicos que orientam de forma ímpar as políticas educacionais vigentes.

No Brasil, embora iniciadas a partir da década de 1990, as políticas inclusivas incorporaram-se mais substancialmente nas legislações educacionais com o governo Lula. Neste período foram elaboradas inúmeras diretrizes para formulação de políticas públicas baseadas, sobretudo, em documentos internacionais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Declaração das Nações Unidas), documento fundamentador dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) e da Resolução 4 (BRASIL, 2009) que estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Com esses dispositivos o governo pretende assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, por meio AEE. Este atendimento é realizado em salas de recursos multifuncionais (SRM) instaladas em escola comum ou em centros de AEE disponibilizados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Segundo as diretrizes, estes 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).

Desde então, vários questionamentos foram levantados acerca dessa proposta no processo de escolarização dos alunos, público alvo da educação especial (PAEE), devido principalmente, a precariedade institucional apresentada pelas redes de ensino e a falta de formação ou informação dos professores para atuar com essa demanda. Corroborando com isso, duas propostas de educação inclusiva surgem conflitantes nos debates políticos vistos, inclusive recentemente nos embates presentes no Plano Nacional de Educação: a proposta da inclusão total e a da inclusão em processo. A primeira favorável a inclusão de todos os alunos nas classes regulares de ensino independente de suas limitações, e a última sinalizando a possibilidade de serviços de suportes e até mesmo ambientes diferenciados de aprendizagem (MENDES, 2006, PLETSCHE, 2013).

Assim, levando-se em conta a atual realidade das escolas brasileiras, esta pesquisa busca investigar a reestruturação das redes de ensino de sete municípios da Baixada

Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, Queimados e São João de Meriti), no que se refere a educação especial na perspectiva inclusiva, por meio da análise dos dados de matrículas oficiais disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com os dados fornecidos pelas redes.

Ressaltamos que os dados cotejados nesta pesquisa são oriundos também de nossa pesquisa no âmbito do Observatório da Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem (OBEE) desenvolvida nas redes de ensino da Baixada Fluminense por meio do projeto *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem* financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes).

Consideramos esta análise importante no campo da educação, pois oportuniza informações relevantes sobre os desdobramentos da implementação da política de educação inclusiva nos sistemas de ensino do país. No Brasil inúmeros trabalhos foram e estão sendo desenvolvidos envolvendo esta temática, como as pesquisas de Bueno e Meletti (2011), Rebelo (2012) e Corrêa (2012), referências que embasam esta análise. Os dados coletados neste estudo e as inferências desenvolvidas buscarão contribuir nos estudos e pesquisas na área da educação especial. Os caminhos percorridos na produção desta dissertação serão abordados nesta apresentação inicial.

O primeiro capítulo *Aspectos constitutivos da Baixada Fluminense*, apresenta um breve panorama do lócus desta pesquisa, abordando sua constituição histórica e seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

O segundo capítulo *A reestruturação da educação especial na perspectiva inclusiva*, retrata as legislações educacionais implementadas nos últimos vinte anos, período em que a consigna educação inclusiva incorporou-se mais incisivamente nas propostas de políticas sociais do país.

O terceiro capítulo *O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Inclusiva* traz um breve panorama da constituição do AEE nos sistemas regulares de ensino, a fim de propiciar uma melhor compreensão do tema que está sendo estudado.

O quarto capítulo aponta os *Procedimentos metodológicos da pesquisa*, em que apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento deste estudo, retomando o objetivo, assim como os procedimentos empregados e os sujeitos investigados.

O quinto capítulo *Análise dos Indicadores da educação especial na Baixada Fluminense* apresenta os resultados da análise e os dados investigados trazendo um panorama da educação especial e das políticas de inclusão na Baixada Fluminense.

Finalizando as considerações finais com nossas impressões sobre os temas abordados e uma reflexão sobre os resultados advindos de nossa análise.

CAPÍTULO I

Aspectos constitutivos da Baixada Fluminense

*Atualmente a nossa velha Baixada
Tá prá lá de levantada
Com o progresso que chegou
Tá tudo Olinda
O esquadrão fechou a tampa
O negócio é Rio-Sampa
Grande-Rio e Beija-Flor
(PAGODINHO, 2003)*

A Baixada Fluminense, lócus de estudo deste trabalho, faz parte da periferia urbana do Estado do Rio de Janeiro. Constituída por treze municípios e marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades (PLETSCH, 2012), esta região representa um cenário bastante peculiar a realidade brasileira. O objetivo deste capítulo é compreender a condição periférica da Baixada, suas transformações e peculiaridades destacando seu processo de formação histórico, sua constituição territorial e socioeconômica, a fim de possibilitarmos uma visão mais abrangente da Baixada Fluminense de hoje. Para isso, faremos um resumo de seu desenvolvimento urbano, do seu processo de ocupação e de alguns indicadores sociais, além da relação estabelecida com a cidade do Rio de Janeiro.

1.1. Aspectos históricos

A Baixada Fluminense teve grande parte de seu desenvolvimento econômico e social atrelado a cidade do Rio de Janeiro. Essas transformações foram se delineando em um longo processo histórico em decorrência da substituição do trabalho escravo pelo assalariado, da passagem da fase mercantil e exportadora para a capitalista industrial, da decadência da cafeicultura no Rio de Janeiro e do aumento da população urbana nas grandes cidades (SILVA, 2007).

De um modo geral, ao longo de sua formação a agricultura apresentou-se como atividade predominante marcando todo o período inicial de ocupação. Este processo foi desencadeado a partir da distribuição de sesmarias¹ que possibilitou o assentamento do recôncavo da Baía de Guanabara. As boas condições naturais da região contribuíram para que a monocultura da cana e as demais atividades relacionadas ao extrativismo e a lavoura de

¹ A sesmaria foi conceituada no Brasil como uma extensão de terra virgem cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação-raramente cumprida- de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar tributo devido à Coroa. Houve em toda a colônia imensas sesmarias, de limites mal definidos, como a de Brás Cubas, que abrangia parte dos atuais municípios de Santos, Cubatão e São Bernardo (FAUSTO, 2012, p. 41).

subsistência fossem as bases deste processo inicial de colonização. Além disso, a rica hidrografia também colaborou diretamente nesta ocupação. Os rios possibilitaram o acesso às áreas interioranas permitindo a formação de engenhos de açúcar, construções de igrejas e pequenas povoações. Aproximadamente no século XVII, os engenhos surgem como os principais responsáveis pela modificação da paisagem da região e como grandes impulsionadores da economia local. Vislumbra-se a formação de uma significativa população agrícola marcada pela fundação de igrejas e capelas. A presença destas instituições demonstrava a importância do lugar perante o poder secular eclesiástico o que levou ao posterior aparecimento de aldeias, freguesias, vilas e mais tarde cidades (SOUZA, 2007). Ainda nessa direção,

No início do século XVII se estabelece um modelo espacial de organização da Igreja Católica através das freguesias e distritos. Uma freguesia possuía, dentro da sua região de domínio, uma igreja matriz a qual estavam subordinadas as outras igrejas e capelas, conhecidas como filiais ou paróquias, encarregadas de distribuir os sacramentos (batismo, casamentos, extrema-unção) aos “fregueses”. Essa divisão espacial em freguesia servirá de base para a própria estruturação do espaço político do Estado português e depois brasileiro, inclusive quando passam a considerar as vilas como um conjunto de freguesias (SIMÕES 2011, p.85).

Com o ciclo do ouro² ampliaram-se os caminhos de acesso a esta região que passou a ligar-se mais diretamente ao Rio de Janeiro e Minas Gerais. O desbravamento destas novas “estradas” objetivava principalmente o encurtamento de distâncias, pois o crescente volume de ouro extraído de Minas Gerais no final do século XVII levou a necessidade de maior agilidade no seu transporte (SIMÕES, 2011). Viagens que antes demoravam cerca de três meses até seu destino final, a partir da descoberta destes “atalhos” passaram a durar aproximadamente quinze dias. Era preciso encurtar o tempo de viagem e aumentar o controle sobre o fluxo de ouro, à medida que a sonegação e o contrabando eram facilitados pela

² Em 1695 ocorreram as primeiras descobertas significativas de ouro no país. Na metrópole, a corrida do ouro provocou a primeira grande corrente imigratória para o Brasil. Em termos administrativos, o eixo da vida da colônia deslocou-se para o centro-sul, especialmente para o Rio de Janeiro, por onde entravam escravos e suprimentos, e por onde saía o ouro das minas. Em 1763, a capital do vice-reinado foi transferida de Salvador para o Rio. A economia mineradora gerou uma certa articulação entre áreas distantes da Colônia. Podemos falar de um ciclo do ouro, no sentido de que houve fases marcadas de ascenso e de decadência. O ouro não deixou de existir em Minas, porém sua extração se tornou economicamente pouco atraente. O período de apogeu situou-se entre 1733 e 174, começando a partir daí o declínio. No início do século XIX, a produção aurífera já não tinha maior peso no conjunto da economia brasileira. O retrocesso da região das minas foi nítido, bastando lembrar que cidades de uma vida tão intensa se transformaram em cidades históricas com o sentido também de estagnadas (FAUSTO, 2012, p. 86;87;92).

imensidão do sertão e o sem número de portos clandestinos existentes no litoral do Rio de Janeiro (SIMÕES, 2011).

Os “caminhos do ouro” como ficaram conhecidos diminuíram os percursos, mas tornaram as viagens mais difíceis e penosas. A complexidade de acesso e as inúmeras adversidades presentes nestes trechos impossibilitavam a utilização de transportes como carro de boi e carretas puxadas por cavalos. Por esta razão os tropeiros³ destacaram-se como importantes desbravadores destas terras e principais responsáveis pelo transporte de mercadorias, mantimentos e riquezas da mineração. Esse período provocou na Baixada Fluminense maior fluxo de mercadorias e pessoas, intensificando-se a relação do interior com o litoral, onde as vias de circulação fluvial e terrestre tiveram maior destaque que no século anterior (FIGUERÊDO, 2004).⁴

Nos anos seguintes três fatores definiram de forma peculiar o desenvolvimento local: o café, a ferrovia e a escassez de mão de obra. O ciclo do café⁵, o surgimento das primeiras ferrovias e a libertação dos escravos, desencadeou não só na Baixada Fluminense, mas em outras regiões do país, importantes mudanças sociais e econômicas.

Sobre o ciclo do café, iniciou-se com o plantio de suas primeiras lavouras no Rio de Janeiro em fins do século XVIII, espalhando-se posteriormente por regiões do Vale do

³O Tropeirismo, atividade praticada no Brasil desde o século XVIII, encontrou terreno fértil para sua fase de maior expansão, pois, além do deslocamento do eixo político do Brasil para o sudeste, a cultura cafeeira, responsável pelo grande surto de desenvolvimento brasileiro na segunda metade do século XIX, começava a espalhar-se por essa região. O tropeiro foi de fundamental importância no período, pois, em tempos de escravidão e de uma sociedade senhorial pautada pela moral católica de valorização do ócio, o transporte de mercadorias, visto como algo marginal, ficou a cargo de homens livres, pobres, que o desempenharam por ser uma forma de garantir sua subsistência. O papel do tropeiro, no século XIX, pode ser visto como a síntese entre dois fatores: tecnologia rudimentar e grande empreendimento mercantil, pois, devido ao traçado das estradas que conectavam o litoral ao interior do Brasil – mal conservadas, extremamente estreitas e sinuosas –, apenas a mula de carga reunia condições de trafegar pelos tortuosos caminhos que serviam ao escoamento da produção cafeeira para os portos, de onde seguiam para os mercados consumidores no exterior (FRANCO, 1983). Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao41/materia06/>. Acesso: 17/04/2015.

⁴Esses caminhos não criaram grandes aglomerações na Baixada Fluminense, mas estabeleceram alguns padrões que vão determinar o processo de ocupação e urbanização da Baixada Fluminense nos séculos seguintes. Em primeiro lugar consolidam a primazia da cidade do Rio de Janeiro e a subordinação dos núcleos urbanos que margeavam estes caminhos a sua órbita de influência. Esta primazia se torna regional e nacional a partir da transferência da capital da colônia Salvador para o Rio de Janeiro 1763 (SIMÕES, 2011 p.88).

⁵A grande novidade na economia brasileira das primeiras décadas do século XIX foi o surgimento da produção do café para exportação. A introdução do cafeeiro no Brasil deveu-se a Francisco de Melo Palheta, que em 1727 trouxe para o Pará as primeiras sementes da planta. Utilizado no consumo doméstico, o café chegou ao Rio de Janeiro por volta de 1760, misturando-se aos pequenos cultivos de pomares e hortas dos arredores da capital da colônia. Em função do café aparelharam-se portos, criaram-se empregos e novos mecanismos de crédito, revolucionaram-se os transportes. Por volta de 1850, a economia cafeeira do Vale do Paraíba chegou no auge (FAUSTO, 2012, p. 160; 163;171;172).

Paraíba, Minas Gerais e São Paulo⁶. Na Baixada Fluminense o café não chegou a substituir o plantio da cana, sendo seu cultivo pouco expressivo⁷. No entanto, por conta dos caminhos descobertos anteriormente pelo ciclo do ouro esta região foi importante via de escoamento da produção cafeeira para outras regiões do país. A este respeito Souza (2007) acrescenta que:

Além do ciclo do ouro, o ciclo do café, no século seguinte, também se beneficiou dos caminhos e portos da Baixada que iam em direção a cidade do Rio de Janeiro. O porto do Rio Iguaçu, que era por onde descia a produção de café do Vale do Rio Paraíba do Sul, devido a dezenas de armazéns em volta, atraiu um grande contingente populacional, cresceu e virou a mais próspera das vilas fluminenses. O plantio do café nas encostas da serra do mar em Iguaçu no século XIX permitiu a abertura em 1822 da estrada do “Comércio”, que posteriormente passou a denominar-se “Caminho do Comércio” (p.23)

Entretanto, as inconveniências naturais (maré baixa, secas, entulhamento dos rios e ventanias) e o grande tráfego de mercadorias que transitavam pelos rios e caminhos da região dificultavam o escoamento das mercadorias e dos produtos agrícolas. Os prejuízos advindos desta situação forçava a necessidade de implementação de novas formas de transportes, o que motivou a instalação das primeiras vias férreas na região. Em trinta de abril de 1854 foi inaugurada por Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, a primeira estrada de ferro do Brasil. Esta ferrovia ligava Magé a Raiz da Serra, sendo prolongada posteriormente até Petrópolis e Areal.

Esta inauguração lançou as bases de uma grande transformação que se operaria ao longo da segunda metade do século XIX, mudando completamente a configuração da geografia urbana da Baixada. A ferrovia num movimento retilíneo rasgou a baixada, diferentemente do caminho seguido pelos rios em meandros. Para a construção das ferrovias aterraram-se pântanos e brejos e desmatou florestas, de forma que a natureza sofreu grandes agressões. No entanto, as grandes transformações ocorreram no processo de ocupação humana (*apud* SOUZA, 2007, p.24).

Após a instalação da primeira via férrea não demorou muito para que outras fossem surgindo. No ano de 1858 foi inaugurada a estrada de ferro Central do Brasil ligando o Rio de Janeiro a Baixada Fluminense. Em 1886 instalou-se a estrada de ferro Leopoldina Railway

⁶ A partir do segundo quartil do século XIX, já no império Brasileiro, se consolida a cultura do café como principal produto de exportação do país e que, diferentemente da cana-de-açúcar que se instalava num ambiente essencialmente rural, passa a exigir uma economia urbana mais complexa que fomentará o surgimento de cidades ao longo de sua marcha, inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo (SIMÕES, 2011 p.88).

⁷ É importante ressaltar que o café na Baixada Fluminense teve uma vida curta, com algumas plantações nos maciços que não foram muito longe, com exceção do povoado de Santana das Palmeiras localizada no alto do Maciço do Tinguá que era “antes uma pousada para descanso de tropas, em 1855 foi elevada a freguesia com uma população de quase dois mil habitantes, entre os quais se encontravam dezenas de fazendeiros de café (*apud* SIMÕES, 2011, p. 91).

que ia de São Francisco Xavier a Duque de Caxias. Em Belford Roxo foi implantada a Estrada de Ferro Rio d'Ouro (atual ramal Belford-Roxo – Central do Brasil) passando por São João de Meriti, com linha auxiliar ligando Japeri a Central do Brasil. Contudo, a implementação de toda esta estrutura ferroviária não significou desenvolvimento econômico na Baixada Fluminense.⁸ Contrariamente, a partir deste período a região experimentou uma fase de crise e declínio econômico agravadas pelas ferrovias e pela abolição da escravidão. A inserção das vias férreas passou a atender as demandas de transportes causando prejuízo ao comércio local. A abolição da escravidão tornou escassa a mão- de- obra, impactando fortemente a vida agrícola da região.

Somente no fim do século XIX a Baixada encontrou novamente uma atividade que ofereceria reais possibilidades de crescimento econômico: a citricultura. Apresentando boas condições geográficas, estruturais e naturais, a região passou a ser uma área atrativa e propícia para o cultivo da laranja. Conforme destacam Figuerêdo, 2004; Souza 2007 e Simões 2011, os laranjais, inicialmente estabelecidos em pequenas propriedades, aos poucos foram abarcando maiores espaços. Do mesmo modo, firmas oriundas do Rio de Janeiro adquiriram grandes extensões de terras para o cultivo da fruta.

Com a multiplicação da lavoura citricultora, as áreas rurais apresentaram um aumento populacional significativo decorrente principalmente da mão- de- obra utilizada na produção. Neste período, de auge do ciclo laranjeiro, os distritos que se limitam com o Rio de Janeiro apresentam um grande crescimento populacional de caráter eminentemente urbano, quando uma população ligada a atividades urbanas se instala nos loteamentos populares que se multiplica nestas regiões (SIMÕES, 2011).

Por conta do período econômico favorável, importantes investimentos públicos foram realizados com destaque para a abertura das rodovias Washington Luiz, a antiga Rio-São Paulo e a Avenida Automóvel Club. Também em decorrência deste processo de investimentos públicos realizou-se a expansão da rede elétrica, programas de saneamento básico e a eletrificação da ferrovia Central do Brasil-Japeri (FIGUERÊDO, 2007).

A partir da Segunda Guerra Mundial, a prosperidade apresentada até então entra em declínio. Os produtores locais perdem seu principal mercado consumidor - a Europa- que

⁸ Entre as primeiras ferrovias e a ocupação urbana intensa no entorno das estações se passarão quase 50 anos. A ferrovia por si só não foi geradora da urbanização como poderia se pensar. Isto é explicado pelo fato de que no final do século XIX as ferrovias servem apenas para o transporte de cargas. O transporte de passageiros vai sendo implantado aos poucos e assim mesmo em poucos horários sujeitos a atrasos e com tarifas diferenciadas, que induzem a uma ocupação mais próxima ao núcleo urbano do Rio de Janeiro (SIMÕES, 2011, P. 93).

abalada pela guerra, deixa de importar produtos antes consumidos periodicamente⁹. Diante desta conjuntura os citricultores passaram a vivenciar extremas dificuldades vinculadas a falta de mercado consumidor, ao transporte custoso e ineficiente, a precariedade dos pomares, ao abandono dos laranjais, ao baixo rendimento da produção, dentre outros fatores que explicam a decadência da produção de Laranja na região. O fim da citricultura marcou definitivamente a transformação do espaço rural em urbano (FIGUEREDO 2004; SOUZA, 2007). Neste cenário o Brasil começou a mudar a sua imagem de país predominantemente agrícola e rural para um país urbano industrial.

Em meados do século XX, a ocupação das áreas próximas ao Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense tornam-se mais intensas. Na Baixada proliferam-se loteamentos e especulações de terras, iniciadas desde o fim do ciclo da laranja. O grande fluxo de imigrantes advindos principalmente da região nordeste do país marca o Rio de Janeiro deste período. A busca por melhores condições de vida e oportunidade de trabalho na indústria fomenta este processo migratório. Porém, não apresentando capacidade suficiente nem planejamento adequado para absorver toda esta demanda, as periferias do Rio de Janeiro são as únicas opções de ocupação para esta população, que excluída também por conta do alto custo de moradia na cidade, encontra nas regiões periféricas uma alternativa acessível. Surgem as cidades dormitórios¹⁰. A partir daí a Baixada Fluminense se insere como área de expansão do Rio de Janeiro apresentando a proliferação de loteamento com baixo custo de moradia e carência de infra- estrutura.

O século XX será de intensa transformação no território da Baixada Fluminense, tornando-a uma área urbana periférica intimamente ligada a cidade do Rio de Janeiro, podendo ser considerada, sem exageros, como uma extensão desta para além dos seus limites administrativos. Os raquíticos núcleos urbanos do século XIX se transformaram em sedes de municípios com populações que ultrapassam as centenas de milhares, ganhando novas funções urbanas que consolidaram uma divisão regional do trabalho que envolve e articula toda a metrópole, embora o centro de comando e das decisões continue a ser o núcleo metropolitano (SIMÕES, 2011, P. 108).

⁹ A renda originada com a atividade citrícola começa a declinar com o início da Segunda Guerra Mundial pelo fato de que, com o início dos combates o mercado europeu se fecha, pois estes países agora encontram-se, ocupados ou sob esforço de guerra, o que limita a sua capacidade de importação, ainda mais de um produto não essencial e facilmente substituível como a laranja. Por outro lado o mercado interno e sul-americano não absorve as safras recordes e a falta de combustível e/ou seu altíssimo preço inviabilizam o transporte e a comercialização dentro do próprio estado, quanto mais para o restante do país. Paralelamente, a região de Limeira em São Paulo vai se consolidando como grande produtora, abastecendo o mercado da capital paulista e seus arredores (SIMÕES, 2011, p. 144).

¹⁰ Os municípios da Baixada Fluminense eram considerados “cidades dormitórios”, devido à relação pendular que seus moradores estabeleciam com a cidade do Rio de Janeiro. Essa classificação não apenas denota a condição periférica da Baixada que a expressa apenas reforça e ajuda a cristalizar como também desqualifica esse espaço como um lugar de significado social, de construção de sociabilidade. (SILVA, 2007, p.20)

Quando os loteamentos se tornaram a principal forma de ocupação desta região, o processo de ocupação da Baixada, de acordo com Silva (2007), foi deixado à própria sorte, pois sem o devido controle do Estado, as ocupações seguiram à lógica do capital e do uso da violência. Surgiram os grileiros¹¹, que buscando os lucros advindos destes loteamentos, ocupavam terras e despejavam lavradores por meio de posse de documentação falsa, ações judiciais, violência policial e jagunços. Neste período a Baixada dá lugar a uma luta em que a violência era instrumento fundamental (SILVA, 2007). Grupos políticos e econômicos que controlavam a região utilizavam a violência como estratégia de consolidação do poder local¹².

Silva (2007) argumenta que os elevados níveis de homicídios confirmam a permeabilidade do Estado aos interesses de grupos que encontravam nesse padrão de violência suas bases de sustentação. O personagem Tenório Cavalcante¹³ ilustra bem o que foi este período de passagem da dominação política oligárquica e rural que tinha no coronelismo sua sobrevivência, para outra calcada no clientelismo e no populismo.

Segundo Willeman (2013) neste processo existe uma característica histórica inerente a sua base populista de cooptação dos sujeitos através de dois principais elementos: o uso das políticas sociais de forma assistencialista, fragmentada e como controle de “distúrbios” e “desvios” sociais; e, na incapacidade desta primeira estratégia, o uso da repressão através da violência estrita.

Desse modo, a Baixada Fluminense de hoje reflete as contradições de um processo de desenvolvimento desordenado e excludente. A intensiva ocupação territorial vista nos últimos séculos, não foi acompanhada de um investimento infra-estrutural condizente com tamanha transformação. Marcada por uma representação hegemônica de violência, miséria e descaso

¹¹1. Indivíduo que, mediante falsas escrituras de propriedade, procura apossar-se de terras alheias. **2** Advogado ou agente que legaliza propriedades territoriais com títulos falsos. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>

¹² Inicialmente, na Baixada Fluminense, esta era monopolizada pela oligarquia escravista e pela política local. Já no momento da corrida loteadora, esta passa a ser exercida também pelos grupos de jagunços armados a mando dos grandes “proprietários” loteadores, inaugurando o que Alves denomina como “cultura da violência” na região. Neste sentido os movimentos sociais foram importantes e de grande expressão na formação do poder local da Baixada Fluminense, tendo grande relevância a atuação das ligas camponesas, dos movimentos de reforma agrária, da FALERJ (Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Estado do Rio de Janeiro), FLERJ (Federação dos Lavradores do Rio de Janeiro), da FCOF (Federação dos Círculos Operários Fluminenses) e do Partido Comunista e o PSD (Partido Social Democrático) (WILLEMANN, 2013, p.22).

¹³ Ao relatar a entrada da figura lendária de Tenório Cavalcanti vindo de Alagoas em 1926, para o Rio de Janeiro, apadrinhado por Natalício Camboin de Vasconcelos, na política, Alves (2003) toma a trajetória deste como a mais rica em detalhes e significativa em relação ao quadro desenhado pela política da Baixada Fluminense a partir de então. Segundo ele, a figura personalista, coronelista e política de Tenório se definiria como o símbolo de perpetuação da associação entre política e violência como característica imutável configuradora da Baixada Fluminense até os dias atuais (WILLEMANN, 2013, p.22).

esta região vem buscando ao longo dos anos livrar-se da imagem pessimista que lhe caracteriza. Ainda hoje se atribui a “Baixada” uma idéia “qualificadora”, quase que adjetivada, associada às noções de miséria, fome, violência, grupos de extermínio, periferia, lugar distante (WILLEMANN, 2013). De acordo com Simões (2011),

Nas décadas de 1960 e 1970, o senso comum e a imprensa criaram o conceito de Baixada Fluminense como lugar de pobreza, das carências, da violência, do banditismo e dos grupos de extermínio. É quando o termo ganha um caráter pejorativo e estigmatizador que acompanha a região até os dias de hoje e faz com que algumas lideranças e parcelas da população de municípios vizinhos a Grande Iguazu, como Itaguaí, Seropédica e Paracambi do lado oeste e Magé e Guapimirim a leste tentem se desvincular da região, aproximando-se de regiões vizinhas mais bem “cotadas” como a Costa Verde, Serrana, e mesmo algumas em formação como “Fundo da Baía de Guanabara” ou “Bacia de Sepetiba” (p. 19)

Assim, na formação da Baixada Fluminense, os efeitos ocasionados mediante a um processo de ocupação conturbado, ainda marcam e caracterizam esta região. A segregação urbana institucionalizada reproduz desigualdades ainda maiores. A violência é tema recorrente e surge de várias formas, sobretudo no abandono do poder público e na ausência de condições de infra-estrutura, o que nos faz compreender que conceituar a Baixada Fluminense serve como grande argumento para problematizarmos não só a região, mas as relações sociais e políticas que nela se estabelecem (MARQUES, 2006).

1.2. A questão territorial

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) a Baixada Fluminense possui uma extensão territorial de 3152 km² e uma população de aproximadamente 3.566.492 habitantes. Duque de Caxias aparece como o município mais populoso com 855.048 habitantes seguido por Nova Iguaçu e Belford Roxo, enquanto que Japeri, com uma população de 10.213 habitantes, figura como o município menos populoso da região, conforme observamos na tabela.

Tabela 1- extensão territorial e população dos municípios investigados

Cidades	Área territorial (Km²)	População residente (hab)
Belford Roxo	77,815	469.332
Duque de Caxias	467,620	855.048
Guapimirim	360,760	51.483
Itaguaí	275,877	109.091
Japeri	94,636	10.213
Magé	388,498	227.322
Mesquita	39,062	168.376
Nilópolis	19,393	157.425
Nova Iguaçu	521,249	796.257
Paracambi	179,680	47.124
Queimados	75,695	137.962
São João de Meriti	35,210	458.673
Seropédica	283,762	78.186

Fonte: IBGE - (2015)

Definida geograficamente como a área que vai da Serra do Mar- começando em Paraty- até o Oceano Atlântico, sua localização geográfica e seus atributos hidrográficos são as características mais marcantes de que decorre seu nome: Baixada Fluminense (*apud* SOUZA, 2007). Segundo o dicionário Aurélio, baixada significa planície entre montanhas, já fluminense origina-se do latim, flumen, que significa rio; designação muito próxima da de “iguassu”, que em tupi significa muita água (MARQUES, 2006).

É importante destacar que devido a grande variedade de critérios para a classificação desta região, não há consenso quanto à sua composição em termos de quais municípios integram a Baixada Fluminense. A geografia física, por exemplo, define a Baixada como uma área composta por planícies baixas, constantemente alagadiças, entre o litoral e a Serra do Mar (SOUZA, 2007). Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM) ainda não encontraram um consenso para definir tal área (*apud*, SOUZA, 2007). Por conta disso, como apontam Marques (2006); Souza (2007) e Simões (2011), alguns autores ao delimitarem os espaços que compõem esta localidade ou excluem os municípios mais próximos da Região Serrana ou os que integram a Costa Verde. O único consenso existente até então é o de uma Baixada Fluminense composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu e São João de Meriti. Paracambi, Queimados,

Mangaratiba, Magé, Seropédica, Guapimirim e Itaguaí estariam ligados a outros arranjos geográficos, políticos, históricos e econômicos (SOUZA, 2007). Assim, como destaca Souza (2007) a Baixada Fluminense pode ser caracterizada sob dois aspectos: o político-institucional, para o planejamento e as ações de governo – e o histórico-cultural, baseado na formação social da região. Vejamos em suas palavras:

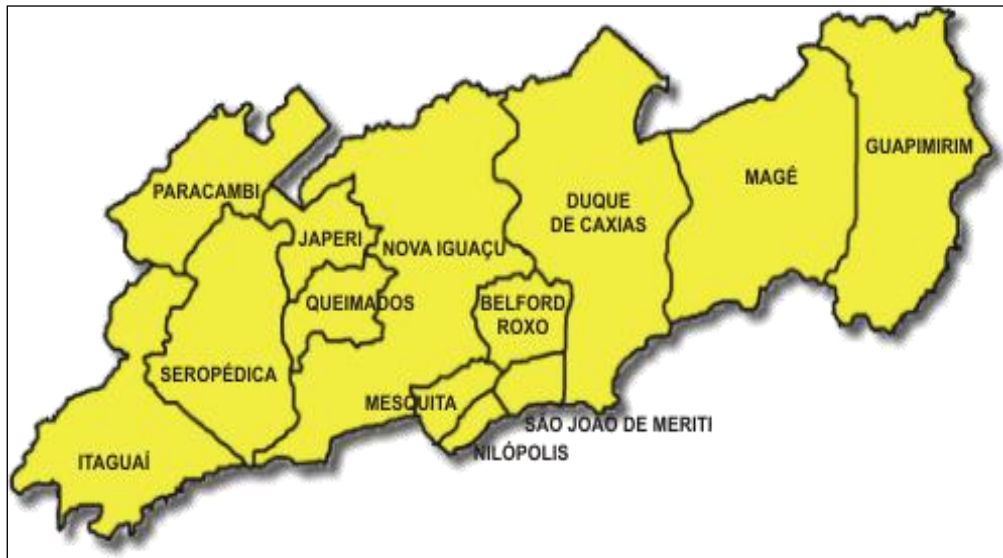
De acordo com o enfoque político-institucional a Baixada Fluminense seria composta pelos seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. O enfoque histórico-cultural, que é o mais comumente utilizado, está relacionado “à história da conquista, ocupação e evolução social e econômica de parte da Baixada da Guanabara, isto é, da periferia da cidade do Rio de Janeiro, constituída pelos atuais Municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti (*apud* SOUZA p. 26).

Atualmente, os órgãos oficiais, do estado e dos municípios, recortam a Baixada Fluminense também de forma diversificada. De acordo com Marques (2006):

No Programa de Despoluição da Baía de Guanabara, em um material de divulgação que continha um mapa, a região estaria restrita aos quatro maiores municípios da região metropolitana: Duque de Caxias, São João de Meriti, Belford Roxo e Nova Iguaçu. Esta mesma lógica foi utilizada pelos programas Baixada Viva e Nova Baixada, dos governos de Marcelo Alencar e Anthony Garotinho. Em outras configurações, encontramos onze municípios: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, Paracambi, Guapimirim, Japeri e Magé; outros ainda acrescentariam o município de Seropédica. Seguindo critérios ligados às suas características geográficas, devemos refletir melhor sobre os cinco últimos, já que se localizam em áreas de confluência com a serra (p.10).

Neste trabalho optamos pela utilização do enfoque político-institucional, de acordo com a figura 1, por ser esta a formação utilizada pelos governos no planejamento de suas ações. Neste aspecto a Baixada é constituída por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Figura 1- Mapa Divisão Político-Institucional



Fonte: <http://baixadarj.webnode.com.br/municipios-da-baixada-fluminense/>

Desse modo, dependendo da escala de observação, da atuação ou interesses de pesquisadores, instituições ou grupos políticos, a Baixada Fluminense assumirá configurações geográficas, econômicas, políticas e culturais diferenciadas (MARQUES, 2006).

1.3. Índice de Desenvolvimento Humano- IDH

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD utiliza um indicador denominado Índice de Desenvolvimento Humano- IDH para mensurar o nível de desenvolvimento socioeconômico de uma região. O IDH é uma medida que reúne três dimensões: longevidade, educação e renda, considerados partes das condições básicas de Desenvolvimento Humano. Essa medida se contrapõe à medida do crescimento econômico, expressa pelo Produto Interno Bruto (PIB) e compreendida como medida de desenvolvimento dos países (CAIADO et al, 2014). O IDH parte do pressuposto de que um indicador não deve apenas se ater às condições econômicas, mas também as características sociais, culturais e políticas que possam vir a influenciar na qualidade de vida de uma região. De acordo com PNUD (2014):

O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. Esse conceito é a base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo PNUD.

Analisando os dados do IDH da Baixada Fluminense apresentados na tabela 2, podemos verificar que o Município que oportuniza melhor qualidade de vida é Nilópolis com IDH 0,753 enquanto Queimados, apresentando o IDH 0,680, mais baixo da região, é o que menos oferece esta “qualidade”. Entretanto, quando comparado ao *ranking* nacional Nilópolis surge na 488ª posição e Queimados na 2.439ª em termos de qualidade de vida brasileira. Vale mencionar que o município de São Caetano do Sul, no estado de São Paulo, é o maior IDH do Brasil com índice 0,891 sendo o município de Melgaço no interior do Pará, com IDH 0,418 o menor índice do país. A seguir a tabela com o IDH e o PIB dos municípios da Baixada Fluminense.

Tabela 2: IDH (2010) e PIB (2012) da Baixada Fluminense

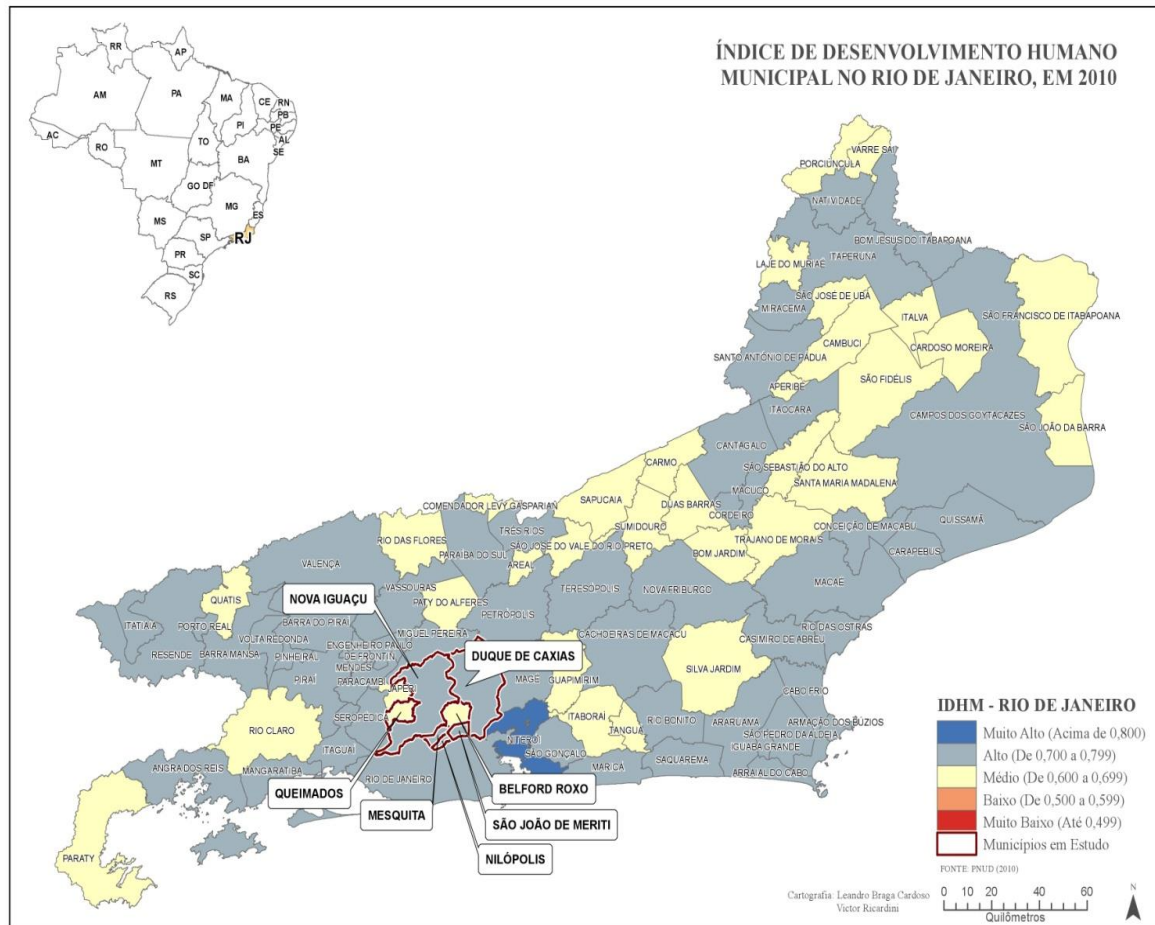
Cidades	IDH	PIB (R\$)
Belford Roxo	0,684	15.892,76
Duque de Caxias	0,711	31.280,03
Guapimirim	0,698	10.488,16
Itaguaí	0,715	32.680,96
Japeri	0,692	10.449,48
Magé	0,709	10.898,65
Mesquita	0,737	9.984,47
Nilópolis	0,753	12.252,40
Nova Iguaçu	0,713	13.303,03
Paracambi	0,720	11.444,90
Queimados	0,680	14.545,41
São João de Meriti	0,719	12.406,34
Seropédica	0,713	12.375,57

Fonte: IBGE (2015)

Ainda com relação ao IDH, de acordo com os dados censitários do Atlas Brasil¹⁴ 2013, os índices apresentados pela Baixada Fluminense transitam entre classificação média e alta. No mapa da figura 2 apresentamos o IDHM apresentado pelos municípios envolvidos nesta pesquisa.

¹⁴ O Atlas Brasil 2013 é um site de consulta ao IDHM e a mais de 200 indicadores de desenvolvimento humano dos municípios e estados brasileiros. Os indicadores são de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Disponível em http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios. Acesso em 29/03/2015.

Figura 2- Mapa com IDHM dos municípios envolvidos na pesquisa



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

O Atlas Brasil, conforme exposto no quadro 1, classifica o IDH da seguinte forma: índice entre 0 e 0,499 (desenvolvimento muito baixo); índice entre 0,500 e 0,599 (desenvolvimento baixo); índice entre 0,600 e 0,699 (desenvolvimento médio); índice entre 0,700 e 0,799 (desenvolvimento alto) e índice acima 0,800 (desenvolvimento muito alto).

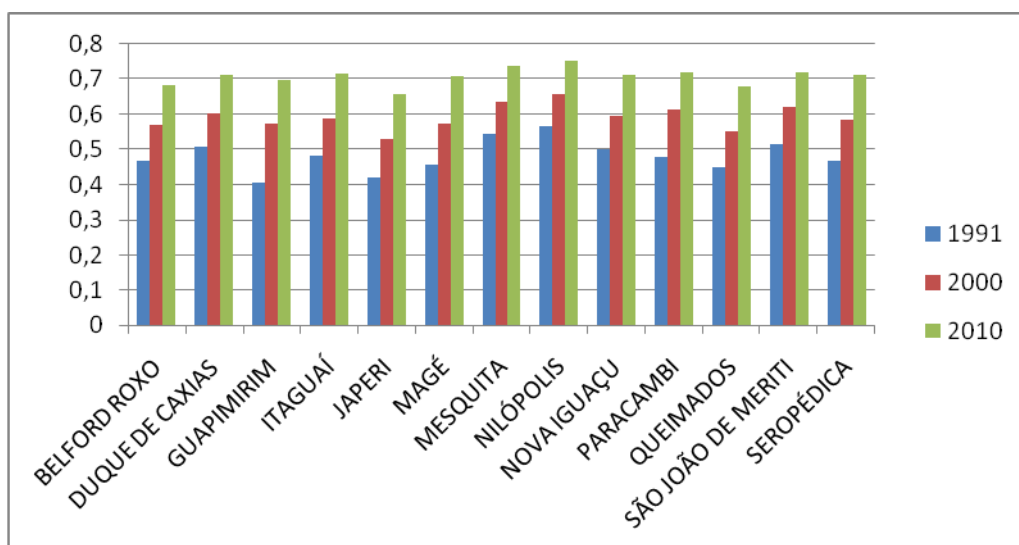
Quadro 1: Classificação do IDH dos municípios quanto a classificação do Atlas Brasil 2013

<i>Município</i>	<i>Índice</i>	<i>IDH</i>
Nilópolis	Alto	0,753
Mesquita		0,737
Paracambi		0,720
São João de Meriti		0,719
Itaguaí		0,715
Nova Iguaçu		0,713
Seropédica		0,713
Duque de Caxias		0,711
Magé		0,709
Guapimirim		Médio
Japeri	0,692	
Belford Roxo	0,684	
Queimados	0,680	

Fonte: Atlas Brasil (2013)

Analisando rapidamente os dados do IDH dos últimos anos, como verificamos no gráfico 1, percebemos avanços diante de pequenos aumentos nestes indicativos. Partindo do pressuposto que estes dados buscam avaliar a qualidade de vida de uma determinada localidade, podemos dizer que durante este tempo houve avanços nas áreas sociais que proporcionaram uma melhoria na qualidade de vida desta região.

Gráfico1: IDH da Baixada Fluminense (1991; 2000; 2010)



Fonte: IBGE (2015)

Justificativa para tais alterações talvez sejam as políticas públicas sociais dos últimos 12 anos, sobretudo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que de acordo com Willeman (2013) seja pelo seu apelo imediato quanto à diminuição dos níveis de miséria e fome, seja pelo investimento do governo federal em sua ampliação destacando-se, inclusive, no quadro internacional como relevante política de Estado, seja pelas críticas que sofre por parte dos segmentos que a consideram política populista estes mecanismos minimizam os efeitos perversos do sistema capitalista e das gestões políticas baseadas no clientelismo.

1.4. Saúde e Educação

Embora a Baixada apresente bons índices de IDH, como apresenta a figura 2, variando entre médio e alto, esta localidade sofre com a precariedade de alguns serviços essenciais, principalmente nas áreas de saúde e educação. Corroborando com Simões (2011), observamos que são os municípios das periferias mais distantes, os que apresentam os piores padrões de serviços públicos do país. Esta situação torna-se ainda mais grave em virtude da grande quantidade de pessoas que necessitam de atendimentos públicos nestas regiões. Quando se trata de unidades de saúde, a ausência destes serviços próximos as áreas periféricas leva ao deslocamento dos moradores para municípios vizinhos, saturando ainda mais suas unidades de atendimento. Essa situação tem levado algumas prefeituras a adotarem estratégias políticas para sanar esta deficiência, muitas de caráter clientelista. Simões (2011) destaca que:

Na falta de postos de saúde e hospitais, eles investem em ambulâncias que encaminham, gratuitamente, os doentes para hospitais vizinhos. Mesmo projetos bem intencionados como o do SAMU, acabam fazendo esse papel, o de transferir o problema, e o doente, de um município para outro (p. 241).

Segundo a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) o padrão de atendimento médico satisfatório para uma população de determinada localidade é de 3 a 5 leitos para cada mil habitantes. No Estado do Rio de Janeiro, o número de municípios que conseguem atender a este padrão é muito pequeno. A grande maioria está com índices de cinco a dez vezes abaixo do padronizado e isso ocorre justamente nos que possuem maior contingente de pobres (SIMÕES, 2011). Como observamos no quadro 2 alguns dados desta região podemos perceber que a oferta de serviços de saúde em muitos municípios da Baixada não atende a demanda que necessita atendimento médico hospitalar e laboratorial. A seguir tabela com os indicadores de população e saúde municípios que integram a Baixada.

Quadro 2: Indicadores populacionais e de saúde da Baixada Fluminense

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO	POSTOS DE SAÚDE
Belford Roxo	479.386	58
Duque de Caxias	878.402	82
Guapimirim	55.626	11
Itaguaí	117.374	27
Japeri	99.141	15
Magé	233.634	78
Mesquita	170.473	19
Nilópolis	158.299	21
Nova Iguaçu	806.177	104
Paracambi	49.120	27
Queimados	142.709	15
São João de Meriti	460.711	48
Seropédica	82.090	23

Fonte: IBGE (2015)

Com relação a educação, embora possamos observar alguns avanços nos últimos anos, ainda assim o quadro da educação na Baixada é preocupante. Analisando os dados do IBGE acerca da oferta de instituições de ensino de educação básica nesta região, podemos constatar que a disponibilidade deste serviço ainda é muito pequena. Nota-se que em locais com grandes contingentes de indivíduos carentes existe uma alta participação das escolas privadas. Devemos ficar preocupados com a qualidade deste atendimento, pois, com certeza essas mensalidades não podem ser muito altas, logo o corte de custos pode comprometer esse atendimento (SIMÕES, 2011).

Quanto ao ensino fundamental, como prevê a Constituição Federal, é responsabilidade das gestões municipais. No entanto, poucas cidades da região metropolitana do Estado atendem universalmente este nível de ensino. De acordo com Simões (2011) o único município que atingiu esta meta foi a capital, Rio de Janeiro, onde a participação dos governos estadual e federal é residual e atinge a um público específico. O referido autor complementa:

Desse modo verificamos que o poder público municipal não cumpre na maioria dos municípios, o preceito constitucional de assumir a totalidade da gestão do ensino fundamental público. No que diz respeito a qualidade verificamos que este quesito deixa a desejar [...] os piores indicadores estão nos municípios do núcleo da Baixada justamente aqueles que mais resistem a municipalização do ensino fundamental. A falta de uma política consistente de ampliação da rede física com a construção de novas salas de aulas, escolas e/ou incorporação da rede estadual tende, a médio e longo prazo,

fazer piorar estes indicadores, pois a demanda a esse nível de ensino na rede pública possui uma tendência de manutenção do volume de crianças e até crescimento, pois a alternativa a escola pública nesta região é a da escola particular, que é cara e/ou não possui uma qualidade de ensino tão superior a da rede municipal (p.245, 248).

Já o nível médio, de responsabilidade dos governos estaduais, o número de instituições que oferecem esta modalidade de ensino também é muito pequeno. O grau de atendimento é muito baixo na capital e nos municípios mais próximos e vai elevando à medida que nos dirigimos aos limites da metrópole (SIMÕES, 2011). Novamente é a rede privada que abarca estes atendimentos, tendo em vista a frágil rede de educação pública (municipal, estadual e federal) ofertada as regiões periféricas de acordo com os dados apresentados no quadro 3.

Quadro 3: Indicadores populacionais de educação da Baixada Fluminense.

MUNICÍPIOS	CRECHE		FUNDAMENTAL		MÉDIO	
	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas
Belford Roxo	81	43	101	93	17	35
Duque de Caxias	129	132	145	224	34	70
Guapimirim	4	21	5	26	1	4
Itaguaí	21	36	25	17	7	11
Japeri	5	24	6	37	1	9
Magé	25	68	27	88	10	19
Mesquita	26	12	33	21	5	9
Nilópolis	47	13	48	30	14	14
Nova Iguaçu	131	100	159	187	44	64
Paracambi	7	14	5	20	2	5
Queimados	15	23	15	39	4	11
São João de Meriti	132	34	145	88	21	33
Seropédica	10	30	10	45	4	9
Total	633	550	724	915	164	293

Fonte: Elaborado pela autora a partir do IBGE (2010)

Em se tratando do ensino superior, embora as instituições privadas ofereçam também uma maior rede de atendimento a este nível de ensino, nos anos 2000 estas instituições perderam um pouco sua exclusividade principalmente por conta da reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁵. A política de descentralização das universidades

¹⁵ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação

públicas iniciada em 1990 instalou na Baixada o Instituto Multidisciplinar, Unidade Acadêmica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nov Iguaçu e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ em Duque de Caxias. Além disso, transformou as escolas técnicas federais em Centro de Educação Tecnológica o que permitiu a instalação de cursos superiores em Nilópolis e Nova Iguaçu. Vejamos:

Continuando com essa política, na segunda metade da década de 2000 o CEFET de Química de Nilópolis foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e se criaram vários campi no Estado, principalmente na Baixada, oferecendo cursos superiores em Nilópolis, Duque de Caxias e ensino técnico em Paracambi e São Gonçalo. A Universidade Rural também instalou um campus em Nova Iguaçu e o CEDERJ também passou a oferecer cursos superiores em Nova Iguaçu e Paracambi na modalidade à distância (SIMÕES, 2011, p. 256, 257).

Entretanto, mesmo apresentando avanços consideráveis na área educacional, a Baixada ainda apresenta um quadro bastante sombrio de educação, sobretudo no que se refere a educação básica. As instituições públicas de ensino não atingiram a universalização desejada, e os municípios continuam oferecendo serviços pífios de educação, sendo as instituições privadas responsáveis pela oferta de grande parte da rede de ensino desta região.

1.5 Economia

A Baixada tem se destacado no cenário do Estado como grande centro industrial. De acordo com Marques (2006) os marcos destas mudanças econômicas foram: a construção da Linha Vermelha e da Via Light; a instalação de várias empresas na região, tais como a do CODIN, do Pólo Petroquímico, os jornais “ O Globo” e “Extra”, entre outros. Estes empreendimentos contribuíram de sobremaneira para o desenvolvimento local, embora tenham trazido novos problemas a região.

Analisando o produto interno bruto (PIB) da Baixada Fluminense verificamos que o município de Itaguaí apresenta a maior arrecadação da região, cerca de R\$32.680,96, seguido

superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso: 17/05/2015.

por Duque de Caxias com uma arrecadação de R\$ 31.280,03. Sobre estas localidades Simões (2011) destaca:

Itaguaí se beneficiou da transferência de grande parte das atividades portuárias do Rio de Janeiro para seu porto enquanto que Duque de Caxias se insere no contexto dos beneficiados pela expansão da atividade petrolífera devido ao aumento da capacidade de refino e dos preços do petróleo e seus derivados produzidos nas suas refinarias (P. 186).

Neste sentido, como aponta Simões (2011), por Itaguaí apresentar uma população relativamente pequena, o PIB apresentado ganha destaque devido a proporcionalidade com relação ao número de habitantes registrados. Já em Belford Roxo e São João de Meriti que mesmo apresentando uma produção bastante elevada, a riqueza produzida acaba por se diluir mais rapidamente em virtude do grande quantitativo populacional registrado nestas regiões. Em Japeri e Guapimirim, com populações reduzidas e economia estagnada, a desconcentração econômica ainda não chegou efetivamente e a dependência dos vizinhos para emprego e bens e serviços ainda é bastante grande, formando uma periferia da periferia (SIMÕES, 2011). Ainda com relação a Duque de Caxias:

Duque de Caxias, o terceiro PIB do estado do Rio, apresenta como grande determinante desse resultado a presença em seu território da Refinaria Duque de Caxias (Reduc), e associada a ela diversas empresas dos ramos químico e petroquímico. Outro fator determinante para o nível de atividade econômica em Caxias é sua proximidade ao Município do Rio de Janeiro. Assim, Caxias juntamente com outros sub-centros como Nova Iguaçu, Niterói e São Gonçalo configuram a parte mais dinâmica da periferia metropolitana do Rio, que na medida em que abrigam grandes contingentes populacionais, concentram muitas atividades de comércio e serviços (BRASIL, 2009 c, p.10).

É bom lembrar que o cálculo do PIB apresenta algumas distorções e não consegue abarcar a totalidade da produção de bens e serviços devido à alta taxa de informalidade da economia brasileira (SIMÕES, 2011).

Ressaltamos, que o crescimento da produção de óleo e gás no estado, tem gerado por um lado enormes ganhos financeiros, na forma de *royalties*¹⁶ e participações especiais, mas

¹⁶ Royalties e Participações Especiais constituem compensações financeiras devidas ao Estado pelas empresas concessionárias, no caso, produtoras de petróleo e gás natural no território brasileiro, e distribuídas aos Estados, aos Municípios, ao Ministério de Ciência e Tecnologia, ao Comando da Marinha, e ao Fundo Especial administrado pelo Ministério da Fazenda, que repassa de acordo com critérios definidos por legislação. Essas compensações constituem uma remuneração à sociedade pela exploração de um recurso escasso e não renovável e pelos danos causados pela atividade no território específico onde ocorre ou influencia. Os Royalties são a parcela correspondente a 5% do valor da produção (pela Lei nº 7.990/89); a parcela excedente, entre 5% e 10% do valor da produção, corresponde aos royalties excedentes (pelo art. 49 da Lei nº 9.478/97); e ainda as Participações Especiais (pela Lei nº 9.478/97, art. 50: “O edital e o contrato estabelecerão que, nos casos de

também traz o risco da criação de uma relação de alta dependência desses recursos, não obstante ainda o passivo social e ambiental que vem a reboque da atividade (BRASIL, 2009c). Segundo Simões (2011) existem municípios com uma economia dinâmica e diversificada e outros onde a estagnação e dependência dos gastos públicos é base da economia local. Quanto as questões ambientais, estas são apenas mais um dos muitos desafios a serem enfrentados pela Baixada do século XXI. Sobre o tema Marques (2006) ressalta que:

Os problemas ambientais provocados pela REDUC, Refinaria de Duque de Caxias; pelo BCH, o “pó-de-broca” na Cidade dos Meninos; e pelo Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho em Duque de Caxias e o do Baby, em Belford Roxo, cidade que também conta com seus “rios coloridos” efeitos dos dejetos da Bayer do Brasil. Temos, ainda, a grande quantidade de dejetos, in natura, lançados nos rios da “Terra de muitas águas” e daí, na Baía de Guanabara; e, para finalizar, a ocupação e o desmatamento desordenado das reservas ambientais do “fundo do rio” e da parte mais alta do Recôncavo Guanabarinense, que já aponta para futuros problemas relacionados ao abastecimento de água potável (p.15).

Assim, mesmo envolvida em enormes conflitos ambientais, com problemas de poluição e violência, a Baixada tem hoje um crescimento econômico acentuado, o que deve ser olhado com um viés crítico. Além disso, seus índices de desenvolvimento apontam dados positivos evidenciando uma melhora na qualidade de vida de sua população.

A hoje denominada Baixada Fluminense é a segunda mais importante região do Estado e uma das mais importantes microrregiões do país (MARQUES, 2006). Lamentavelmente, seu crescimento tem sido acompanhado por descasos e recorrentes abandonos governamentais. Como bem sinalizou Marques (2006), os dados levantados sobre esta região podem colaborar para uma reflexão e intervenção sobre a realidade na busca de melhorias sociais e educacionais, por meio da implantação de políticas públicas condizentes com as características regionais e das necessidades dos que nela atuam ou residem.

Ao abordamos neste capítulo as especificidades da Região da Baixada Fluminense contribuimos para inferências mais coerentes com a localidade pesquisada. Compreender o contexto do qual se fala é indispensável quando se pretende descrever dados mais fidedignos de uma região, oportunizando resultados mais elucidativos e pertinentes as localidades investigadas.

grande volume de produção, ou de grande rentabilidade, haverá o pagamento de uma participação especial, a ser regulamentada em decreto do Presidente da República”). Ou seja, as Participações especiais correspondem às compensações financeiras extraordinárias, para campos de grande volume de produção, ou de grande rentabilidade, e ao pagamento pela ocupação ou retenção de área (BRASIL, 2009, p. 21,22).

No próximo capítulo apresentaremos as políticas inclusivas implementadas no Brasil desde sua gênese até a atualidade, a fim de constituirmos um panorama ilustrativo da perspectiva inclusiva adotada nos últimos anos.

CAPÍTULO II

A reestruturação da educação especial na perspectiva inclusiva

*Para mim é impossível existir sem sonho.
Como é que podemos aceitar esses discursos
neoliberais que vêm sendo apregoados como
verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos?
(FREIRE, 2014)*

Este capítulo apresenta as transformações ocorridas no processo político de democratização da educação no Brasil, mais especificamente as mudanças ocorridas no escopo legislativo da educação especial, entendida neste momento como parte integrante da política de educação inclusiva. Desse modo, retomaremos alguns dispositivos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e suas influências na constituição das políticas de educação inclusiva dos últimos vinte anos em nosso país.

2.1. As políticas inclusivas de educação: gênese e desdobramentos

A inclusão tem se configurado como diretriz das relações sociais contemporâneas. Isso se deve principalmente, em virtude do perfil das atuais sociedades capitalistas alicerçadas, sobretudo, na marginalização e exclusão das diferenças sociais. Neste cenário, a concepção inclusiva surge como caminho para superação de antigos desafios, sendo a educação sua aliada mais importante.

É válido destacar que esta atual perspectiva constituiu-se por meio de interesses políticos e econômicos ainda latentes nas políticas educacionais recentes. Figueiredo (2009) ressalta que o processo de negociação de projetos para o setor educacional entre o Brasil e os organismos internacionais ilustra esta assertiva inicial. As artimanhas neoliberais, atreladas as propostas da escola do capital, passam a configurar o modelo de educação ainda mais perverso escamoteando suas ações pedagógicas em discursos democráticos em prol da diversidade e inclusão de todos. Para Ferreira e Ferreira (2007):

As maneiras de pensar e fazer a educação e a escola de hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado -sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo de livre-iniciativa, e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade de formação (p. 43,44).

Nesta direção, os desdobramentos e as contradições produzidas nas décadas de 1970 e 1980 constituem particularidades e peculiaridades para a compreensão deste processo que emergiu durante a década de 1990 (FIGUEIREDO, 2009). A crise financeira internacional da década de 1970 e a crise da dívida dos países latino-americanos dos anos de 1980 colaboraram de sobremaneira para que os organismos multilaterais de financiamento se responsabilizassem pelo processo de renegociação da dívida destes países, por meio de inúmeras condições econômico-financeiras e político-ideológicas. Sobre isso, Pronko (2015) acrescenta:

Na América Latina, a crise da dívida contribuiu, particularmente, para a construção de uma percepção dos organismos financeiros internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como grandes vilões do processo. Nessa perspectiva, ambas instituições, denominadas “as gêmeas de Bretton Woods, por meio da férrea imposição de condicionalidades econômicas aos endividados países “em desenvolvimento”, teriam tido a capacidade de moldar, quase que unilateralmente, novos arranjos institucionais no interior de cada Estado nacional, no sentido de diminuir o papel do Estado e favorecer as instituições de livre mercado (p.89).

Por esta razão, não podemos deixar de mencionar, corroborando com Pereira (2010); Pletsch (2010); Kassar (2011); Libâneo (2011); Souza (2013); Pronko (2015) entre outros autores, o Banco Mundial (BM)¹⁷ como principal orientador da Reforma do Estado Brasileiro, e em especial, das políticas para a educação. Pletsch (2010), com base em Leher e Pereira (2010), destaca que esta agência tem exercido sua influência tanto por meio da assistência técnica/aconselhamento, como da concessão de empréstimos, atuando como orientador intelectual das políticas públicas em educação nos países periféricos, influenciando a constituição de políticas educacionais voltadas para a estabilidade, controle social e formação de capital humano. Sobre este aspecto Laplane (2007) acrescenta:

A idéia de que a educação formal deve funcionar segundo modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais (p. 6)

Lembramos que historicamente o BM sempre explorou – ainda que de diferentes formas- a sinergia entre dinheiro, idéias e prescrições políticas para ampliar sua influência e

¹⁷ O chamado Banco Mundial designa duas organizações, o Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que compõem, por sua vez, o Grupo Banco Mundial (GBM), um conjunto de entidades cuja atuação em larga medida se articula e se concatena (PEREIRA, 2015, p. 20).

institucionalizar as suas pautas em âmbito internacional (PEREIRA, 2015). Nesta lógica, ao longo das últimas décadas, esta agência se tornou o principal articulador das orientações de políticas em educação para países em desenvolvimento. Pronko (2015) ressalta ainda que, em virtude do processo de neoliberalização da década de 1980, uma nova agenda mundial redefinia os rumos das orientações e estratégias dos organismos internacionais direcionadas a educação.

Foi nesta conjuntura que o Brasil, mais precisamente no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), ajustou-se mais explicitamente ao mercado mundial globalizado, passando a disseminar constantemente discursos sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Neste momento, ao invés do país implementar os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, optou pela preponderância do discurso neoliberal e de sua influência na organização de novas políticas. Vejamos o que Kassar (1998) diz sobre a influência destes discursos na constituição das percepções acerca da educação especial:

A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença “natural” da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades “naturais” (sejam biológicas ou socialmente herdadas). O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se sobre a crença na evolução “natural” da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (p.7).

Destacamos, que a Constituição Federal de 1988¹⁸, conforme apontam Ferreira e Ferreira (2007) e Souza (2013) já havia incorporado vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência no âmbito da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros entre eles os indicados como “portadores” de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino (FERREIRA e FERREIRA, 2007). Com a

¹⁸ A Constituição de 1988 prescreve em seus dispositivos que a educação é um direito fundamental. Para tanto, os sistemas de ensino devem organizar-se no sentido de garantir a igualdade, o acesso e a permanência de todos na escola. Em seu art.3º, elenca como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (JUNIOR E TOSTA; 2012, p.4,5)

promulgação deste documento o Brasil apontava para importantes avanços no fortalecimento de direitos civis e implementação de políticas de inclusão social. A histórica luta dos anos de 1980 e 1990 pela democratização, sobretudo da educação básica, implicava a exigência de qualidade dos serviços de acesso de permanência dos alunos e de conclusão da escolaridade como um direito social (ROMERO; NOMA, 2009). Sobre isso, Mendes (2010) acrescenta:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu o direito ao atendimento educacional especializado (p.102).

Desse modo, neste contexto de política de ajustes e reformas e de agravamento das questões sociais, se estabeleceu a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), documento que apresentou os pressupostos da democratização e universalização da educação, trazendo os princípios da educação inclusiva adotados ainda hoje. A Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁹ tem sido o documento orientador da maioria das políticas públicas de educação básica do Brasil nos últimos 20 anos, sendo seus princípios incorporados (continuam sendo), ao longo dos anos noventa, nas políticas educacionais brasileiras (PLETSCH, 2010; SOUZA 2013).

Cabe mencionar, que há época de seu advento, o movimento internacional em favor da educação inclusiva em defesa do direito à educação para todos os alunos, independente de condições físicas, sociais e econômica, ganhou força no Brasil. Desde então, tendo como base a adoção de documentos internacionais que preconizavam a universalização e democratização da educação, as propostas inclusivas começaram a se delinear no país, sendo a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) os pilares constituintes da política educacional vigente. Sobre isso Libâneo (2009) destaca:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e do governo Lula (2003- 2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e

¹⁹ Esta conferência contou com a participação de 155 países signatários, incluindo o Brasil, e foi promovida pelo BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este dispositivo tem sido referência norteadora para elaboração das políticas educacionais brasileiras.

repassa de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, Sistema Nacional de Avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) entre outras (p.2).

Contudo, mais adiante no ano de 1994, a partir do processo de estabilização monetária iniciado no governo Itamar Franco, a inclinação do governo às políticas neoliberais passou a ocorrer de forma mais incisiva. Foram elas, sobretudo nos anos administrados por Fernando Henrique Cardoso, que orientaram a constituição das políticas sociais implementadas desde então. Segundo Souza (2013) foi neste cenário de acirramento do neoliberalismo de racionalização e modernização do país que efetivaram-se as primeiras iniciativas para a formação de uma política educacional na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, organizada pelo governo Espanhol e a UNESCO que deu origem a Declaração de Salamanca. Este documento é a base referencial das pesquisas em educação inclusiva, pois instituiu o termo “inclusão escolar” como diretriz para constituição de políticas sociais, dentre elas aquelas direcionadas as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

Glat e Pletsch (2012) salientam que a importância deste documento reside no fato de o mesmo colocar em xeque não só a concepção tradicional de escola, mas a própria atuação da educação especial, que passa a ter como uma de suas funções prioritárias o suporte pedagógico especializado junto ao ensino comum para o trabalho com alunos especiais, perpassando, assim, todos os níveis e etapas de escolarização.

O Brasil, desde então tem elaborado suas diretrizes políticas fundamentadas nos pressupostos da educação inclusiva. Esta nova perspectiva foi assumida e incorporada às políticas educacionais no país sendo a base para constituição de legislações nesta área. A Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 (BRASIL, 1994) e a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional ratificam esta posição.

Ressaltamos que até os anos de 1990 o atendimento dos alunos ditos especiais no ensino regular era realizado com base num modelo educacional denominado integração. Este procedimento de ensino previa a escolarização de alunos com deficiências em classes comuns, apenas para aqueles que demonstrassem condições para acompanhar a turma, sendo oferecido apoio especializado paralelo (GLAT; BLANCO, 2007, PLETSCHE, 2012).

Assim, no que tange a educação especial, este período configura-se como marco importante, pois estabeleceu o embrião das diretrizes que reformularam as políticas nacionais de educação especial no país. São marcos desta época a implementação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996). Pletsch (2010) acrescenta:

Um marco na reforma educacional brasileira foi a elaboração do Plano Decenal de Educação, previsto para vigorar de 1993 a 2003, segundo o qual a universalização do acesso à Educação Básica deveria ocupar o topo da agenda política (PLANO DECENAL,1993). O referido documento, claramente inspirado na Conferência Mundial de Educação para Todos(1990) e nos pressupostos de Nova Delhi (1993), teve como objetivo demarcar o compromisso do Brasil com aquela agenda, por meio da definição de medidas e instrumentos de implementação. (2010,p.45)

Neste contexto, destacamos a importância da LDBEN nº 9394/96 que pela primeira vez dedicou um capítulo específico para a educação especial prevendo-a como modalidade da educação escolar, além de tecer orientações sobre matrículas e atendimentos especializados. A referida legislação, apoiada nos pressupostos da Declaração de Salamanca reafirma a educação dos alunos público alvo da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando o atendimento educacional especializado como suporte a esta escolarização. Ressalta ainda a formação docente adequada, a garantia de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades dos alunos e apresenta a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão dos estudos.

Sobre estas especificações, vale ressaltar, como destacam Iacono (2009) e Pletsch (2014), que o conceito de terminalidade trazido pela lei, de certa forma ratifica os modelos de integração nas práticas pedagógicas da educação especial, ao passo que contraditoriamente, direciona aos alunos PAEE a responsabilização pelo seu não aprendizado. Pletsch (2012) acrescenta que nesta perspectiva o aluno pode até está incluído fisicamente na turma comum, inclusive apresentando uma boa integração social com seus colegas de turma, no entanto, fica excluído do processo de ensino-aprendizagem. Nesta lógica, tem acesso ao sistema escolar, embora esteja excluído da construção do conhecimento fomentando novas formas de exclusão no interior da própria escola. Iacono (2009) acrescenta:

A história da educação de alunos com deficiência tem demonstrado que, apesar da longa passagem desses alunos pela escola, na maioria das vezes como alunos de escolas especiais e/ou de classes especiais, a terminalidade acadêmica – via certificação escolar- geralmente não acontece para eles,

porque a sociedade brasileira e os sistemas de ensino, em particular, historicamente não deram conta de sua efetivação (p. 60).

Outra questão evidenciada nesta legislação, mesmo com os avanços apresentados, diz respeito às instituições privadas. Ainda encontram-se presentes na Lei alguns impasses que não foram resolvidas no âmbito da educação especial como a relação quase indissociável existentes entre as instituições públicas e privadas (filantrópicas) que oferecem esta modalidade de ensino. A legislação vigente, embora apresente diretrizes com vistas a inclusão concebendo a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente nas escolas públicas de ensino, possibilita que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, mesmo nas instituições de caráter exclusivo (PLETSCH 2014).

Sobre este aspecto Meletti (2011) destaca que a histórica convivência entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população, já que estabelecimentos foram se constituindo a fim de atender às necessidades da educação especial pública deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada, e que se distancia das questões relativas à educação especial.

Desse modo, a parcial simbiose existente entre o público e o privado, conforme destacou Jannuzzi (1997), permite que as instituições de natureza privada exerçam influências nas determinações das políticas públicas na área da educação especial. Esta “parceria” tem se mostrado ao longo dos anos um bom negócio para ambos os lados, já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo de implementação destes serviços na rede regular de ensino (MELETTI, 2011).

Aqui, cabe mencionar que em 1999, com a promulgação do Decreto-Lei nº 3298 (BRASIL, 1999) que regulamentou a Lei nº 7853/89 que trata do apoio e da integração a pessoa com NEE, esta relação poderia ter sido “balanceada”, já que este dispositivo instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) ²⁰ uma interface

²⁰ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). O Conade foi criado no âmbito do Ministério da Justiça (MJ), em 1 de junho de 1999, através do Decreto 3.076/1999. Em dezembro do mesmo ano o Decreto 3.298/1999, que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência, revogou o Decreto 3.076/1999, mas manteve o Conade ligado ao MJ. Em 2003, a Lei 10.683, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do Conade

importante entre a sociedade civil e o poder público. Esse Conselho representou uma maneira de a sociedade poder participar com voz de decisões políticas pertinentes aos grupos que elas representam e lutar mais ativamente na garantia da implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa com deficiência (SOUZA, 2013).

Entretanto, este decreto ao prever que a matrícula de alunos com deficiência se realizará “preferencialmente” na rede regular de ensino, não assegura a inclusão dos alunos da educação especial em classes comuns, uma vez que as escolas especiais e as instituições especializadas possuem prerrogativa de matrícula quando a escola regular não “satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno” (BRASIL, 1999).

Além disso, quando o documento prevê que o atendimento do público alvo da educação especial ocorrerá “exclusivamente” em espaços especializados quando da impossibilidade da escola regular, permite que as instituições especializadas assumam o status de substitutiva do ensino regular consentindo que as escolas especiais e instituições especializadas se organizem de maneira a se legitimarem (frente à sociedade e à família) como local adequado à educação de alunos com deficiência, o que muitas vezes excede seu caráter de apoio transitório (JUNIOR; TOSTA 2012; PLETSCHE, 2014).

Seguindo nossa linha do tempo, em meio esta dinâmica, em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2001a)²¹, documento que estabeleceu metas e diretrizes para educação a cada dez anos e aprovou a criação de um sistema de avaliação nacional. A implementação deste dispositivo deixou explícito o posicionamento do governo com relação às orientações internacionais relativas à educação. Ficou evidenciada a proposta economicista e tecnicista do Plano Decenal que ganhou mais concretude durante o governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (LIBÂNEO, 2011).

Sobre este aspecto, Saviani (2008) ressalta que no período de 1995 a 2001 o Brasil iniciou sua reforma do ensino calcada na valorização dos mecanismos de mercado (empenho em reduzir custos), apelo à iniciativa privada, redução do tamanho do Estado e das iniciativas

como parte da estrutura do governo, vinculada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em março de 2010 foi editada a Medida Provisória nº 483 alterando a Lei 10.683, que atualizou o nome do Conade, necessária por conta da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU. Dessa forma o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>

²¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010).

do setor público. Essas orientações aparecem com clareza nas diversas ações implementadas pelo MEC neste período. Sobre esta questão Souza (2013) acrescenta:

Em meio às negociações e disputas políticas, o que deveria ter sido um Plano Nacional de Educação acabou se configurando como uma carta de intenções após a transformação do texto original, aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, atendendo aos interesses imediatos do governo da época, e fazendo com que diversos itens reivindicados pelo Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira não fossem contemplados, dentre eles a erradicação do analfabetismo e a criação de um Sistema Nacional de Educação. Não obstante, foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação, conforme já previsto na LDB nº 9.394/96, atendendo aos interesses dos organismos internacionais (p. 78).

Ainda sobre o PNE (BRASIL, 2001a), Prieto (2009) destaca que o objetivo principal anunciado nesta diretriz, o “grande avanço”, seria a constituição da educação inclusiva. Nesta proposta a educação especial deveria ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, por meio de uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade, cabendo às escolas especiais, prestarem apoio aos programas de integração. Novamente se mantém a relação indissociável entre público e privado, conforme aponta Prieto (2009):

Todavia, “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim indicarem” e “quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela”. Essas orientações reafirmam a possibilidade de manutenção do papel substitutivo da educação especial (P. 43)

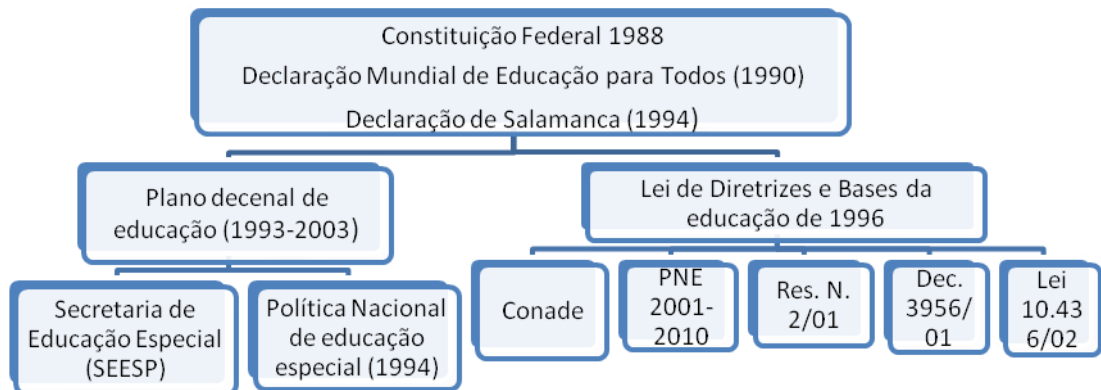
No entanto, foi neste período que a educação especial ganhou centralidade, sobretudo a partir da instituição das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que estabeleceu, por meio da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2011b), o AEE como complementar e/ou suplementar ao ensino regular, além de apresentar o funcionamento das SRM, como veremos mais adiante. Assim, o PNE (BRASIL, 2011a) vislumbrou promover o avanço educacional por intermédio da educação inclusiva, fomentando a retomada e a reorganização de metas, diretrizes e objetivos, a partir de um direito estabelecido desde a Constituição de 1988: o direito das pessoas com NEE receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (BRAUN 2012) .

A partir daí, muitos dispositivos foram instituídos a fim de atender às pessoas com NEE e dar suporte ao processo de inclusão. Ainda em 2001, foi aprovado o Decreto nº 3.956/01 (BRASIL, 2001c), que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência e no ano

seguinte, em 2002, foi aprovada e regulamentada, pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão associados a ela como meio legal de comunicação.

Desse modo, durante o governo Fernando Henrique Cardoso uma série de leis, resoluções e outros dispositivos foram elaborados com vistas à estruturação da legislação educacional na perspectiva da inclusão. A figura 3 apresenta uma síntese das diretrizes implementadas neste primeiro recorte, onde já são encontradas publicações com foco nos parâmetros curriculares e nas adaptações pedagógicas necessárias para a integração do aluno com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular (SOUZA, 2013).

Figura 3: Fluxograma Estruturação das Políticas Inclusivas na década de 1990



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como podemos depreender em se tratando da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, nota-se que neste primeiro momento, os parâmetros curriculares foram focalizados em detrimento das práticas pedagógicas. Estas diretrizes ao não focarem as adaptações pedagógicas necessárias a inclusão do aluno da educação especial no ensino regular, deixou brechas para políticas inclusivas alicerçadas no ideal apenas da integração social. Ao não se discutir e debater mais a fundo os processos de escolarização destes educados, mantém-se a visão integradora da educação especial ratificando a percepção de incapacidade atrelada às atividades pedagógicas direcionadas a esta demanda. Nas palavras de Pletsch (2012):

Para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher todos os alunos, as características individuais anteriormente vistas como sinais de impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas

dados ou informações relevantes para que se faça a adequação do ensino ao aluno. Esse é o sentido do conceito de necessidades educacionais especiais, que forma a base para a compreensão do que constitui, melhor dizendo, de como se constrói uma educação inclusiva de qualidade (p.21).

As propostas integracionistas ainda eram as ações mais praticadas no campo da educação especial, assim como a atuação das instituições segregadas no processo de escolarização da pessoa com deficiência. Desse modo, mesmo que a década de 1990 tenha apresentado avanços importantes no campo das políticas direcionadas a educação especial, as propostas inclusivas permaneceram, de certa forma, apenas no campo legislativo distante das ações pedagógicas mais efetivas.

2.2. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: caminhos de sua implementação

Em 2003 foi iniciada a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). A chegada de um representante de esquerda ao poder renovou as expectativas com relação às mudanças nas estruturas políticas vigentes, assim como, com relação às novas políticas a serem adotadas.

Entretanto, desde sua gênese, este governo foi marcado por profundas contradições e desconfianças em virtude principalmente, da continuidade da política econômica financeira neoliberal (amplamente veiculada no governo anterior) e forte investimento em políticas sociais. Esta dualidade passou a ser característica central desta gestão levando alguns autores a entendê-la como veículo para superação das políticas neoliberais, ou apenas um instrumento para reformulação das políticas presentes e a consolidação daquelas já em curso (SOUZA, 2013).

É importante destacar que neste período houve a implementação de políticas sociais com vistas ao combate a pobreza extrema e a desigualdade social. Em nenhum outro momento, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento estiveram tão presentes nas políticas públicas (PLETSCH, 2012; SOUZA 2013). Dentre muitas ações realizadas pelo governo, algumas merecem destaque como: ocupação da mão de obra; combate da injustiça; repartição de renda; busca da equidade social, valorização de diversos segmentos sociais; introdução e difusão de programas de transferência de renda, como bolsa família, entre outros. Sobre este panorama Pletsch (2012) destaca:

A ampliação dos investimentos financeiros em prol dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) vem ocorrendo desde o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) no bojo da implementação de políticas de inclusão social e educacional

focalizadas para diferentes grupos, como indígenas e afrodescendentes (2012, p.32).

Ainda assim muitas críticas são direcionadas a estas políticas, sobretudo em razão da continuidade do plano neoliberal, tão criticado nas gestões anteriores. De acordo com Souza (2013) a adesão incondicional ao financiamento e a agenda política, econômica e social do Banco Mundial, causam desconfiança e desconforto em alguns setores da sociedade. Além disso, a inclinação do governo por políticas sociais predominantemente assistencialistas, também é alvo de duras críticas por parte da sociedade que não considera tais ações como conquista de aquisição de direitos, mas apenas como mera benesse do governo. Entendem que ao invés de consolidar políticas que atuem nas transformações estruturais, o governo prefere optar pela adoção de medidas paliativas de alívio imediato, não investindo diretamente nos problemas sociais existentes.

Desse modo, apesar de muitas críticas, desde que assumiu a gestão, este governo tem instituído mudanças estruturais por meio de políticas sociais, de inclusão social, de acesso a educação, de acessibilidade e de atenção a saúde, onde a questão da pessoa com deficiência passou a integrar a pasta dos Direitos Humanos, vinculada a Presidência da República (SOUZA, 2013). A política do MEC, sobretudo a partir do governo Lula, vem adotando, cada vez mais contundentemente, a posição de que a escolarização de alunos com deficiência e outros transtornos deve dar-se diretamente no ensino comum (PLETSCH, 2012), inclusive apoiado em indicações do sistema ONU (SOUZA; PLETSCH, 2016).

Ainda em 2003 foram efetivadas ações para instauração da Educação Inclusiva no país. O modelo estabelecido nesta proposta preconiza os pressupostos da inclusão total prevendo a educação de todos os alunos apenas em classe de escola regular, possibilitando o suporte complementar/suplementar por meio do AEE. Assim, no final do mesmo ano, foi lançado o programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” entre várias ações que passaram a ser desenvolvidas com a intenção de transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos. Com a implementação deste programa foram articulados pela SEESP uma série de “outros programas” voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, sobretudo na educação básica, entre os quais: escola Acessível, Incluir, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006a).

Neste período foram estabelecidos inúmeros dispositivos que normatizaram e regulamentaram o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais incluídos na

rede regular de ensino como observamos no quadro 4. Alguns como os decretos 5296/04 (BRASIL, 2004) e 5626/05 (BRASIL, 2005) apontando os princípios da equalização de oportunidades e não discriminação, corroborando com o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tendo como foco a formação de gestores e docentes.

Quadro 4: Suportes legais da Política de educação inclusiva

Lei nº 10.436/02	Regulamentada pelo decreto n 5.626/05, dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (libras) no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, 2005)
Portaria nº 3284/03	Prevê o intérprete de Libras para alunos com deficiência auditiva e sala de apoio com equipamentos para escrita em braille e lupas para ampliação de textos para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2003)
Decreto nº 5296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que dispõe sobre a garantia da acessibilidade escolar aos alunos com necessidades educacionais mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, de transporte escolar e de comunicação (BRASIL, 2004)

Fonte: Elaborado pela autora (2002-2004).

Dando continuidade ao programa de educação inclusiva, no ano de 2005 o governo organizou medidas que incluíssem nos sistemas educacionais todos os alunos com deficiência. Estas ações começaram a ser efetivadas a partir de 2006, ano em que foram implementadas as SRM em todo território nacional, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo. Neste mesmo ano, foi publicado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que implantou os Núcleos de Atividades das Altas habilidades/Superdotação-NAAH-S, como centro de referência para o AEE desses alunos (BRAUN, 2012).

Em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) em consonância com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), fortemente inspirado no movimento de empresários da educação denominados “Todos pela educação”. Entre outras medidas, esse plano estabeleceu a partir de um conjunto de programas independentes, metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às NEE dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (PLETSCH, 2014, p. 15). Saviani (2009) ressalta que o PDE (BRASIL, 2007) teve como marca a continuidade do estabelecimento de parcerias público-privadas em curso desde o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, ressaltando a parceria entre governo, estados e municípios para desenvolvimento da educação básica, o PDE foi implementado de forma colaborativa e fundamentou-se por meio da parceria público-privada e de repartição de competências e responsabilidades. Este programa instaurou o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) instrumento de aferição da qualidade da educação²², simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), elaborado de forma paralela às diretrizes e metas já anunciadas no PNE (BRASIL, 2001a). Amparado pelo Decreto n. 6094/2007 (BRASIL, 2007b), o PDE estabeleceu diretrizes para o atendimento às NEEs dos alunos, assim como para seu ingresso nas escolas públicas.

Sobre o Plano de Metas, este inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) que prevê a participação da União, diretamente ou na forma de incentivo e apoio, na implementação de diretrizes que garantam o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas (PRIETO, 2009).

Quanto a questão da formação docente, esta também foi contemplada neste programa que tem no magistério sua base de ação. A formação continuada é oferecida por meio da educação à distância, coordenada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo em vista atingir um maior número de docentes, além de facilitar o acesso aos cursos de formação. De acordo com Pletsch (2010) e Vior e Cerruti (2015) a formação em serviço à distância é prescrita por organismos internacionais como meio mais eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e reduzir os custos de formação. Resta saber se qualidade oferecida por estes cursos suprem a necessidade de formação destes docentes e garantam uma educação inclusiva de qualidade. Este modelo de capacitação tem recebido inúmeras críticas, por conta da superficialidade e do caráter homogêneo apresentado em suas propostas.

Neste período outras questões polêmicas também foram afixadas como o piso salarial nacional do magistério e políticas meritocráticas como mecanismos de valorização docente.

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

Libâneo (2011) sobre este aspecto sinaliza que a nova perspectiva supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que para os alunos oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso do livro didático, formação pela EAD). E acrescenta: a posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário.

Prieto (2009) observa que a política de formação de professores no Brasil deveria garantir também que todos os docentes complementassem seus estudos alcançando o nível superior, já que essa condição é essencial para a melhoria da qualidade do ensino no país e disso também depende a oferta do atendimento a alunos com NEE nas classes comuns de acordo com suas características de aprendizagem.

Ainda tratando do PDE (BRASIL, 2007), especificamente as diretrizes da educação especial, destacamos a meta IX que prevê garantias de acesso e permanência das pessoas com NEE nas classes regulares de ensino buscando o fortalecimento das propostas inclusivas nas escolas públicas. Além disso, imersas ao PDE foram lançados os programas escola acessível, formação continuada de professores de educação especial, implantação de SRM, programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência atendidas pelo benefício de prestação continuada da assistência social (BPC)²³.

Também foram definidas metas a serem alcançadas prevendo garantias de acessibilidade, efetivadas por meio de programas como escola acessível, transporte acessível e habitação de interesse social acessível, além de programas visando a inserção destas pessoas no mercado de trabalho, concessão de órtese e prótese e campanhas educativas. Em síntese, como bem definiu Souza (2013), o PDE 2007 é um grande “guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas do MEC em consonância com o PAC²⁴.

²³ O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar *per capita* deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Disponível em <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>

²⁴ Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Disponível em <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>

Todos estes dispositivos contribuíram para a estruturação e organização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) iniciado em 2008, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino. Neste documento a educação especial é apresentada integrada à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BUENO; MELETTI, 2011).

Souza (2013) ressalta que esta política foi inserida em um cenário marcado pela desigualdade; com um governo de ações ambíguas e de políticas de responsabilização social. Assim, a educação inclusiva foi assumida como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola

Nesta nova perspectiva no que concerne a educação especial, a novidade ficou por conta da retirada do caráter substitutivo, reiterando sua função complementar/suplementar na educação regular e sua atuação transversal em todas as modalidades de ensino. Segundo a atual política de educação especial na perspectiva inclusiva, a educação especial é considerada uma modalidade de educação que visa oferecer ensino aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais seja nas escolas de ensino comum seja nas de ensino especial (ANACHE, 2011).

Desde então, a educação inclusiva é assumida como um paradigma educacional e apresentada como uma política de estado. Uma reorganização das redes escolares começa a ser instituída uma vez que o AEE passou a ser sugerido. Segundo as diretrizes, estes 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). A PNEE-PI reafirma a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino resgatando o sentido da educação especial expresso na Constituição Federal de 1988 (JUNIOR; TOSTA, 2012).

No bojo desta diretriz o Parecer CNE-CEB n.13/2009 (BRASIL, 2009 b) determina que o AEE seja realizado prioritariamente na SRM da própria escola, ou em outra de ensino

regular, no contraturno, não sendo substitutivo às classes comuns. Destaca ainda que este atendimento poderá ser realizado em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Na mesma direção a Resolução n.04/2009 CEB/CNE (BRASIL, 2009) salienta que serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁵, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

No entanto, conforme sinaliza Pletsch (2014) por mais que se tenham avanços nas políticas de educação especial, esta resolução ao admitir que instituições especializadas realizem o AEE, reforça de certa forma os seguintes aspectos: a obrigação do Estado em promover e prover uma educação inclusiva; o poder de organização e articulação políticas das instituições especiais; a possibilidade de os espaços especializados se legitimarem como lugar substitutivo da escolarização de alunos com deficiência; o investimento público nas instituições privadas.

Nesta mesma linha, o Decreto n. 7.611/2011(BRASIL, 2011) que neste momento, é o documento norteador do AEE no país (BRAUN, 2012), ratifica que o poder público dispensará apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Aponta que para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB serão computadas as matrículas da educação especial nas instituições especializadas, bem como as matrículas na rede regular em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011). De acordo com Pletsch (2014):

A pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas privadas e delas próprias fez com que, em novembro de 2011, durante a apresentação do Programa Viver Sem Limites, a presidente Dilma Rousseff anunciasse a substituição do Decreto n 6.571 pelo Decreto n 7.611 que normatiza novamente o funcionamento do atendimento educacional especializado. Em outros termos, o novo decreto, diferentemente do anterior, prevê a

²⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/

possibilidade de matrículas em espaços segregados como classes especiais em escolas regulares e escolas especiais ou especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as quais devem ser conveniadas com o poder público. Ou seja, flexibiliza as ações políticas no campo da educação Especial, fortemente centradas até aquele momento no modelo inclusionista. O decreto também prevê a continuidade de apoio técnico financeiro aos setores conveniados (p. 17)

Em 2012 foi instituída a Lei 12.764/12 (BRASIL, 2012) que trata da política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista passando a considerar as pessoas que apresentam este transtorno, para todos os efeitos legais, pessoa com deficiência. A implementação deste dispositivo só foi possível em virtude da ratificação, como emenda constitucional do Brasil, da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (CIDPD). Esta convenção, legitimada por meio do Decreto nº 6949/09 (BRASIL, 2009a), tornou-se a principal diretriz para a construção das políticas que atendam às pessoas com deficiência em nosso país, incorporando no interior do governo os movimentos sociais e todas as suas demandas e tensões.

De 2011 a 2014 o Decreto nº 7612/11 implementou o novo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limites (BRASIL, 2011a). Este plano instituiu parâmetros para concretização de medidas que eliminem barreiras e possibilite o acesso da população com deficiência a bens e serviços (BRAUN, 2012) desenvolvendo ações em diferentes áreas a fim de melhorar a vida das pessoas com deficiência (PLETSCH, 2012). Esta perspectiva mantém a acessibilidade como premissa fundamental a ser adotada nas áreas de educação, inclusão social e saúde, objetivando estabelecer novas iniciativas e intensificar ações que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência (SECADI, 2015). De acordo com a SECADI/MEC:

O Viver sem Limite tem como referência fundamental a constatação de que, ainda que a condição de deficiência esteja presente em diferentes grupos sociais e em diferentes idades, existe uma estreita relação entre pobreza extrema e agravamento das condições de deficiência. Motivados por esses indicadores, o Plano a ser executado tem especial atenção com as pessoas que encontram-se em situação de pobreza extrema, desafio central do nosso governo. Com o Programa de Assistência a Pessoa com Deficiência, o governo brasileiro, sob liderança e prioridade da presidenta Dilma Rousseff, reafirma os Direitos Humanos das pessoas com deficiência, para garantir sua autonomia, liberdade e independência. Se avançarmos na consciência de que o Brasil é de todos e todas, a hora é de garantir políticas públicas para a efetividade desses direitos ²⁶.

²⁶ Disponível: em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversemlimit>. Acesso em 1/12/ 2014.

Em 2014 foi regulamentada a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e dá outras providências. No âmbito da educação especial este documento torna-se importante, pois traz dentre suas diretrizes a Meta 4 que prevê a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) público alvo da educação especial, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

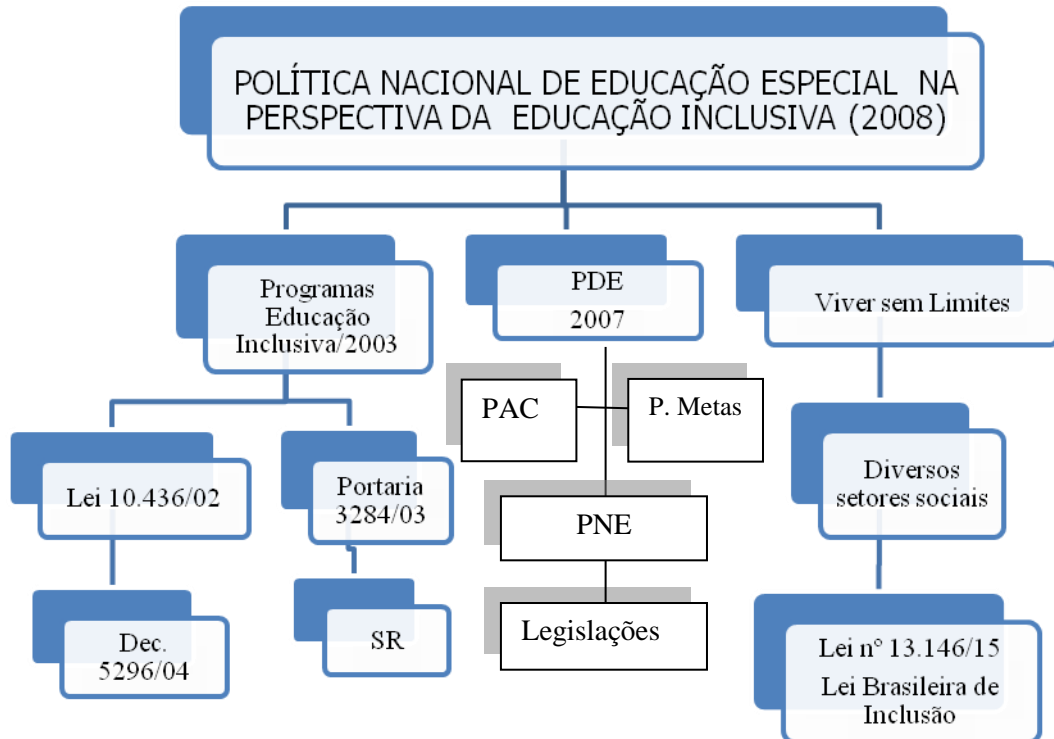
Este documento reforça que o atendimento a esta população deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Novamente, ao ratificar o atendimento “preferencialmente” na rede regular de ensino, o governo abre brechas a outras possibilidades de atendimentos em que os espaços segregados mantêm seu lugar como opção de atendimento especializado.

Recentemente foi instituída a Lei n. 13.146 em 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”. Este dispositivo pretende assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015a). Dentre os direitos assegurados neste princípio, no que concerne a educação o referido documento por meio do Art. 27 determina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015a).

Assim, diante do exposto foi possível observar que a partir de 2003 muitas diretrizes foram constituídas com vistas a oferecer suporte à implementação da PNEE-PI, iniciada desde a década de 1990. Conforme verificamos na figura 3, são muitas as bases que sustentam e configuram a atual perspectiva da educação inclusiva.

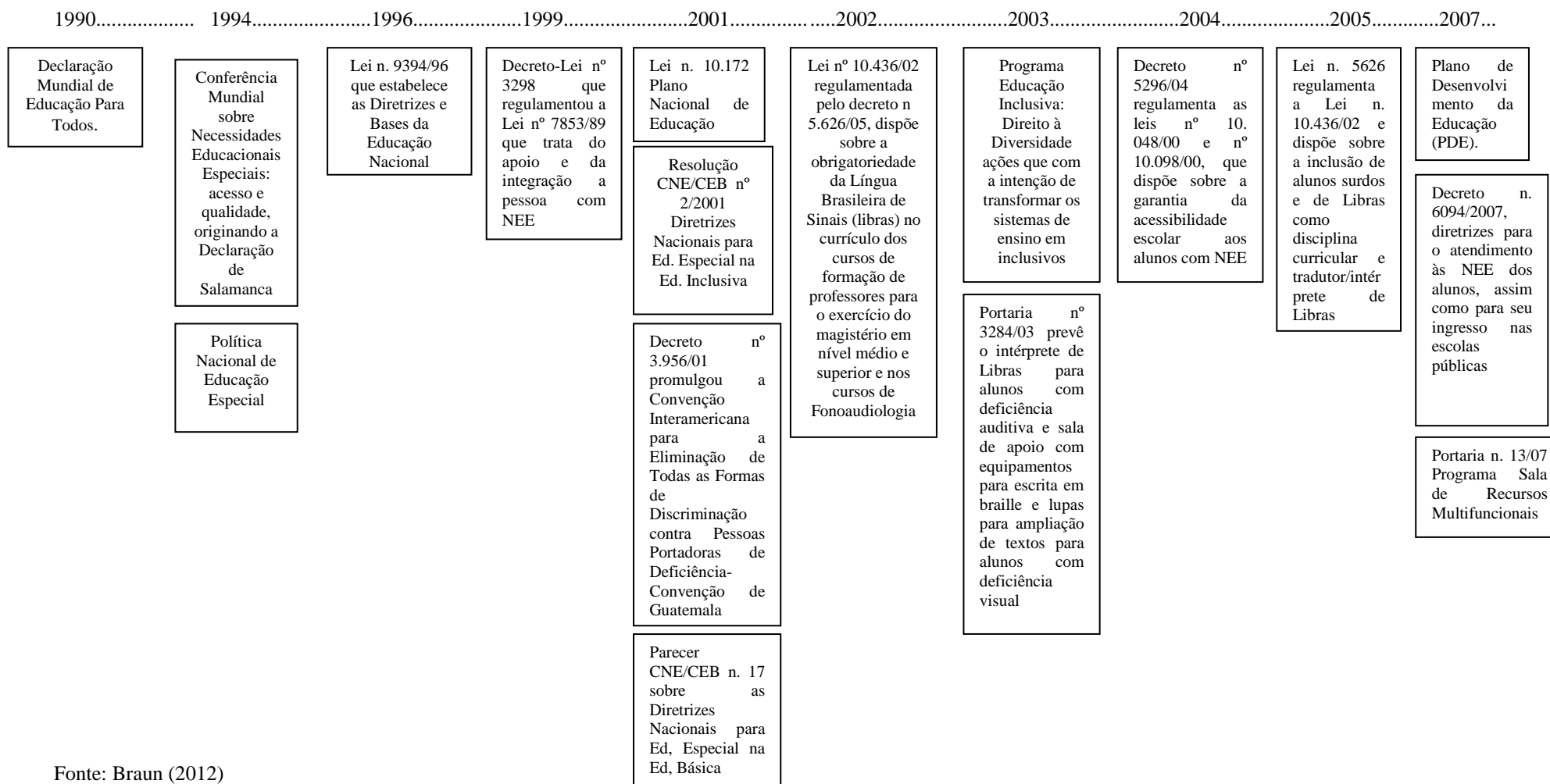
Figura 4: Fluxograma Documentos da PNEE-PI



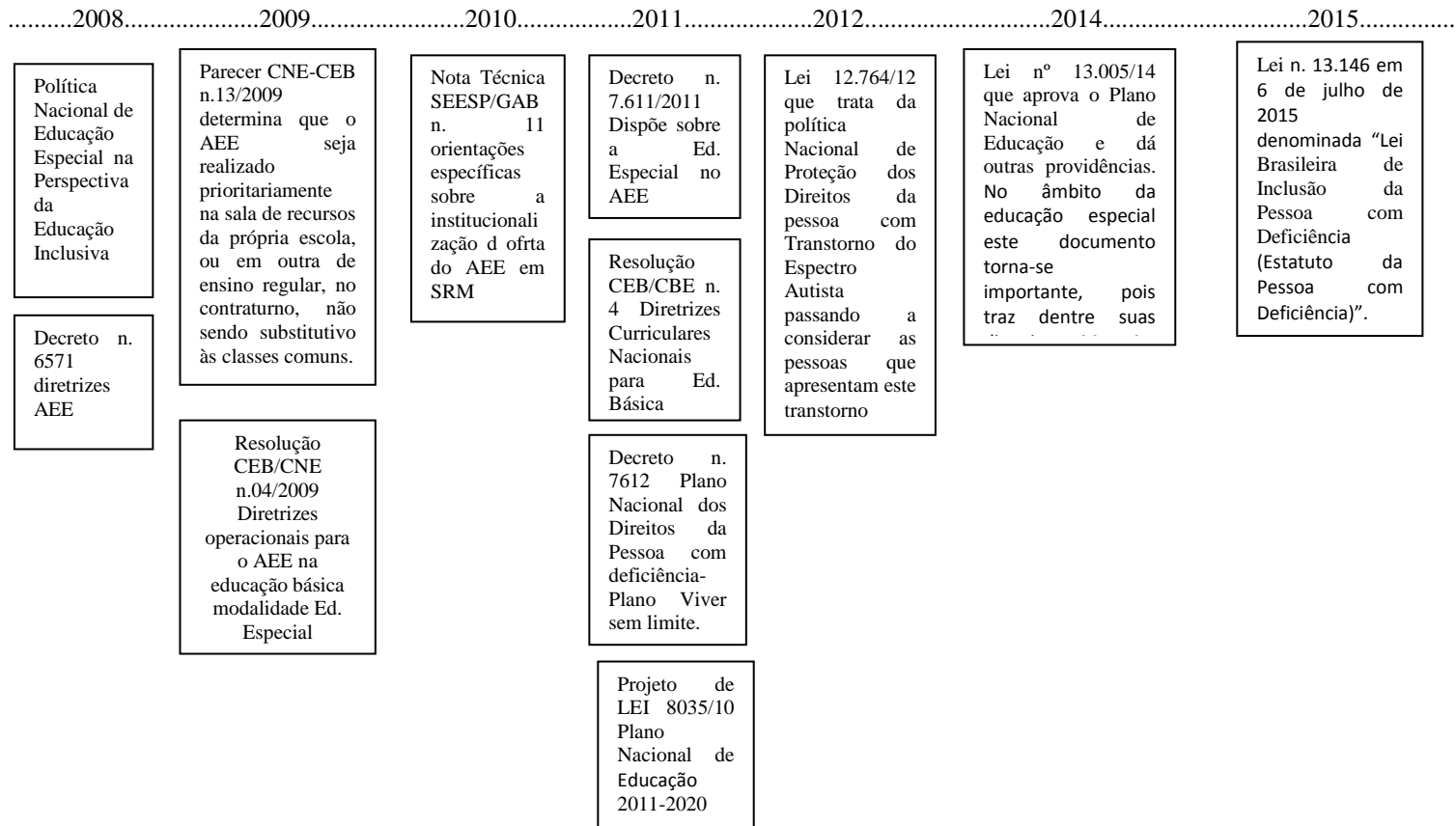
Fonte: Desenvolvido pela autora (2016)

É possível constatar que ao longo dos últimos vinte anos foram muitas as transformações no sistema educacional brasileiro. Especificamente no que concerne a educação especial, as políticas inclusivas implementadas até o momento trouxeram avanços importantes além de uma gama de programas e políticas sociais direcionadas exclusivamente às demandas atendidas por ela. O quadro 5 que apresentaremos a seguir apresenta uma síntese de toda a estrutura política descrita e apresentada até aqui.

Quadro 5: Linha do tempo Políticas Inclusivas 1990-2015



Fonte: Braun (2012)



Fonte: Braun (2012)

Vimos, por meio das legislações apresentadas, que desde a década de 1990 os governos vêm investindo em políticas, sobretudo no âmbito da educação, na perspectiva da inclusão. Esta proposta domina os espaços escolares, sendo neste momento política de governo e modelo de sociedade. No entanto, não podemos pensar em políticas de inclusão desatreladas do perfil das atuais sociedades capitalistas, alicerçadas na marginalização e exclusão das diferenças sociais sem indagarmos sobre as reais intencionalidades destas novas propostas inclusivas.

No capítulo anterior, ao contextualizarmos a região da Baixada Fluminense, observamos o quanto as políticas públicas tornam-se necessárias em regiões marcadas por problemas relacionados às grandes cidades brasileiras, como baixo IDH, evasão escolar, violência urbana, dentre tantos outros aspectos que caracterizam as periferias do país. No que diz respeito a localidade pesquisada, verificamos que a mesma sofre com a precariedade de alguns serviços essenciais, principalmente nas áreas de saúde e educação. Por esta razão, tornam-se necessárias políticas públicas que busquem melhorias sociais e educacionais que intervenham nesta realidade sendo as políticas de inclusão social o caminho que talvez amenize este panorama.

Como nossa proposta de pesquisa busca identificar os encaminhamentos PNEE-PI no âmbito das escolas públicas da Baixada Fluminense, o caminho delineado neste capítulo, destacando a implementação das políticas educacionais inclusivas no Brasil, é importante para nosso entendimento acerca do tema inclusão e de todo o processo de inserção desta consigna no âmbito da educação especial. Ao delinear os desdobramentos de todo este processo, verificamos que os caminhos foram traçados e as políticas implementadas. Resta-nos saber se efetivamente todo este aparato legislativo está contribuindo efetivamente para o desenvolvimento e a escolarização do aluno público alvo da educação especial.

No próximo capítulo apresentaremos a constituição do AEE na perspectiva inclusiva retratando a estruturação e o encaminhamento deste atendimento no Brasil.

Capítulo III

O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Inclusiva

O Grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (FREIRE, 2001)

No bojo da política de educação na perspectiva da inclusão, a educação especial vem configurando-se como a principal responsável pela promoção do AEE para os alunos com NEE. Tendo em vista as inúmeras reconfigurações que esta modalidade de ensino vem sofrendo ao longo dos anos, torna-se importante a investigação de sua estruturação no cotidiano das escolas, assim como a identificação das demandas atendidas por ela.

Por esta razão, neste capítulo faremos uma breve apresentação do AEE no contexto da proposta de educação inclusiva, tendo como base, principalmente, os estudos de Braun (2012), Corrêa (2012) e Rebelo (2012), pesquisas recentes que analisaram esta temática.

3.1- A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Brasil.

O AEE tem sido considerado atualmente nos sistemas regulares de ensino, como uma das inovações trazidas pela PNEE-PI. No entanto, embora nos últimos anos esta nomenclatura tenha se tornado referência marcante no campo da educação especial, este atendimento não é algo novo na educação brasileira. Sobre isso Pletsch (2012) destaca:

O atendimento educacional a alunos com deficiências ou outros comprometimentos, institucionalizado no sistema público de ensino brasileiro a partir dos anos de 1970, tradicionalmente tem sido considerado responsabilidade da educação especial. No âmbito da educação escolar, caracteriza-se como serviço especializado substitutivo, complementar ou suplementar, para o ensino desse alunado (p. 17).

No Brasil, a educação especial se estabeleceu como AEE substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades de ensino que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2015).

Meletti (2009) destaca que a educação especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino. Tais características corroboram as seguintes situações: 1) O afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência; 2) A legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais

adequado para educá-las; e 3) A transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

É válido ressaltar que, historicamente os governos não se incumbiram efetivamente em oferecer serviços públicos de educação especial que atendessem as pessoas com deficiência. Assim, os alunos que apresentavam deficiências mais acentuadas eram acolhidos nas instituições de cunho assistencial, já que poder público não se responsabilizou de forma efetiva pelo atendimento dessa demanda (KASSAR, OLIVIERA E SILVA, 2007).

Dessa maneira, ao longo do processo de implementação da educação especial, o AEE organizou-se e estruturou-se a partir de um modelo médico/clínico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCH, 2010, GLAT; PLETSCH, 2012), que por muito tempo dominou as práticas direcionadas ao público atendido por ele. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população de hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual (GLAT; BLANCO, 2009).

Cabe mencionar também, como bem destacou Kassar (2007), que a educação especial ocorreu ainda mesclada ao fracasso escolar, à educação da população que foi “deficientizada” pela escola e separada dos alunos “normais” durante a organização da educação brasileira no decorrer do século XX.

Somente no início dos anos de 1990, num contexto marcado pelo movimento da Reforma do Estado, as políticas públicas e conseqüentemente as políticas de educação especial sofreram implicações marcantes que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Braun (2012) ressalta que foi neste período que os debates sobre os direitos da pessoa com deficiência se configuraram com maior ênfase.

Contudo, apenas após os anos 2000 a educação especial passou a ter centralidade no campo da legislação e da política nacional, como vimos no capítulo anterior, principalmente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação decênio 2001-2010. Segundo, Braun (2012) estas intervenções foram iniciadas diante da ineficiência das ações do Estado em promover um sistema social e educacional mais equânime e favorável ao desenvolvimento de todos que dele participavam.

Com a implementação da PNEE-PI (BRASIL, 2008) o AEE foi instituído como o serviço da educação especial, sendo o desenvolvimento inclusivo das escolas compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre

a educação especial e o ensino comum (BRASIL, 2015). Jesus (2011) destaca que embora a noção de AEE estivesse presente em legislações anteriores, somente a partir de 2008 ganhou significação de centralidade em termos legais e orientadores.

Como já vimos anteriormente, dentre as novidades trazidas por esta perspectiva destacam-se: a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, o AEE como complementar ou suplementar à formação dos estudantes e a definição do PAEE. Nesta configuração a educação especial passou a ser uma modalidade de ensino que atende todos os níveis, etapas e modalidades da educação não sendo mais atrelado a ela, o caráter substitutivo que a acompanhou por um longo tempo.

Diante desta nova concepção, a educação especial assume a função de operacionalização do serviço de AEE cuja função primordial é complementar e /ou suplementar a formação do aluno, visando sua autonomia na escola e fora dela (RIPOLI, 2010). Braun e Vianna (2011) trazem a seguinte definição para o AEE:

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistema de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal (p. 25).

Cabe ainda ao AEE disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros, devendo estar articulado, ao longo do processo de escolarização, com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008). De acordo com a PNEE-PI (2008)

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (p. 16).

Neste cenário, novas formulações são impulsionadas de forma a orientar os sistemas de ensino a implementar o serviço de AEE, sobretudo com apoio técnico e financeiro, no

sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2015).

Diante disso, e da necessidade de reestruturação das escolas para atuarem na perspectiva da inclusão, foi instaurada uma política pública de financiamento da educação inclusiva, como já destacamos anteriormente, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino na ampliação da oferta de AEE aos estudantes PAEE (BRASIL, 2015). Neste cenário:

É homologado o Decreto n. 6.571 que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único da do Art 60 da LDB (Lei nº9394/96) sobre a ampliação da rede de atendimento no próprio sistema público de ensino e, ainda, acrescenta um dispositivo ao Decreto n. 6.253/07 que trata da distribuição de recursos do FUNDEB, mediante matrícula de alunos no AEE (BRAUN, 2012, p.42).

Em 2011 o Decreto 6.571/2008 que foi revogado pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) onde ficou definido que o Ministério da Educação deverá prestar apoio técnico e financeiro para a promoção do AEE tanto na educação básica, quanto na superior. Também foi estabelecido, no âmbito do FUNDEB, o financiamento da dupla matrícula a fim de estimular a organização da oferta do AEE nas redes de ensino.

Este documento viabiliza às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos (RIPOLI, 2010). Para que as instituições recebam o financiamento do AEE, são exigidas as seguintes condições:

- a)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
 - b)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
 - c)- matrícula na classe comum e em centro de AEE público;
 - d)- matrícula na classe comum e no centro de AEE do privado sem fins lucrativos.
- (BRASIL, 2008).

Desse modo, e tendo em vista orientar os sistemas de ensino a implementar as determinações do referido decreto, anteriormente, foi instituída a Resolução n. 4 (CNE/CEB/2009) que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica trazendo a seguinte proposta:

O AEE deverá integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (BRASIL, 2015).

A referida Resolução prevê o AEE realizado, de preferência, nas escolas comuns em um espaço físico denominado SRM, que deverá ser parte integrante do plano pedagógico (PP) da escola (RIPOLI, 2010). De conformidade com o artigo 5º desta Resolução:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizadas, também, em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2009).

Corrêa (2012) destaca que a nota Técnica Seesp/Gab/N.9/2010 (BRASIL, 2010 b) dispondo sobre as Orientações para a Organização de Centros de AEE, reiterou que este atendimento deve ser ofertado em SRM ou em centros de AEE. No mesmo ano, a Nota Técnica Seesp/Gab/N.11/2010 (BRASIL, 2010 c) também fez referência à SRM orientando para a institucionalização do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares.

Entretanto, como destaca Kassir (2009), nos últimos anos a política proposta pelo Governo Federal começou a desconsiderar a possibilidade de oferecimento escolar fora do sistema comum de ensino quando possibilitou a realização de atendimento educacional especializado apenas complementarmente ou de forma suplementar e não mais substitutiva. Nessa perspectiva, as instituições especializadas podem se organizar como centros de atendimento educacional especializado oferecendo ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns.

É válido ressaltar, como já apontado por diferentes autores como Glat e Ferreira (2003), Pletsch (2010, 2012, 2014), Ferreira e Ferreira (2009), Braun (2012), Garrido (2015), entre outros, e nesta pesquisa, que as instituições privadas permanecem atuando como possíveis promotoras do AEE, sendo resguardadas suas benesses adquiridas ao longo da história da educação especial. Sobre esta questão Glat e Ferreira (2003) salientam:

A expansão dos serviços educacionais para os alunos com necessidades especiais junto aos sistemas de ensino, associada à manutenção da hegemonia política e de atendimento das organizações filantrópicas, marcou um período de crescimento de classes especiais junto às escolas públicas –

responsáveis pelo chamado “tratamento especial” que a legislação previa para os alunos considerados excepcionais e para aqueles em atraso escolar significativo – e de escolas especiais privadas (p 5).

Retomando a resolução anterior, no que diz respeito as ações do professor do AEE, suas atividades devem ser desenvolvidas, preferencialmente nas escolas comuns, a partir das seguintes atribuições: a)- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, a partir das NEE do aluno, com vistas a construção de um plano que elimine esta barreira; b)-Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno; c)- produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didáticos-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados e indicação de software e outros recursos tecnológicos disponíveis; d)- Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade; g)- Ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva; h)- Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (BRASIL, 2009).

Quanto aos docentes que atuarão no AEE, estes devem ter formação específica para o exercício desta função que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da inclusão. Esta qualificação deverá ser oferecida nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, onde os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender seus alunos (RIPOLI, 2010). Entretanto, ressaltamos que esta é uma questão ainda muito discutida para além das diretrizes norteadoras. Sobre isso muitas pesquisas evidenciam que: A formação de professores para atuar com alunos com NEE tem sido alvo de inúmeros debates se constituindo ainda hoje, num dos nós críticos do processo da inclusão escolar. Temáticas como as características e competências desse profissional, seja ele generalista (ensino comum) ou especialista (ensino especial) para atender a este alunado; os direcionamentos dados à sua formação; o espaço de atuação desse professor no contexto do cotidiano escolar vem sendo amplamente trabalhado por pesquisadores do campo da educação no sentido de apontar caminhos e novas possibilidades aos processos de formação e atuação do professor (BUENO, 1999; MICHELS, 2004, DENARI, 2006, ANTUNES , GLAT, 2011; entre outros).

Prieto (2009) destaca que o programa de formação de professores para educação especial do PNE/2001 e PDE/2007 ao trazer a formação em serviço com a oferta de cursos na modalidade a distância, já merecia ser observada com mais atenção em virtude da falta de

investigações que apontassem a eficácia desta metodologia de ensino na atuação prática destes docentes. De acordo com a autora:

Reitera-se que não é possível desprezar as controvérsias sobre o emprego da modalidade à distância para formar professores da educação básica, cujas práticas pedagógicas são marcadamente ou exclusivamente presenciais, bem como deixar de registrar que há pouco acúmulo de estudos que mostrem os impactos de cursos à distância na melhoria da qualidade da educação, para que se defenda essa via de formação (p. 47).

Além do mais, são poucos os cursos de licenciatura que apresentam disciplinas e/ou conteúdos, que orientem os graduandos a trabalhar com as pessoas com algum tipo de NEE (MARTINS, 2006). Ademais, conforme sinalizam Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) existem em funcionamento no Brasil apenas dois cursos de graduação com formação em educação especial um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e outro na Universidade Federal de São Carlos (UFScar/SP). As autoras salientam que, mesmo que os professores de AEE recebam formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino para a operacionalização do AEE, é preciso possibilitar aos docentes os conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum.

Sobre este cenário Braun (2012) e Milanesi (2012), corroborando Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) apontam alguns questionamentos acerca da atuação do docente de AEE: será que os professores de AEE terão tempo disponível para tais tarefas? Como é possível o professor de AEE atender o aluno e dar conta de todas estas atribuições? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização oferecidos a distância em nível nacional- de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino- são suficientes para atender as demandas exigidas para atuação do profissional do AEE?

Diante destes questionamentos, não é difícil compreender a dificuldade de operacionalização deste serviço, tão pouco os entraves encontrados nesta jornada. Braun (2012) ao tentar respondê-las constatou que as problematizações reais e a estrutura escolar para favorecer a escolarização de alunos com especificidades em seu processo de aprendizagem, talvez possam encaminhar possíveis respostas para estas indagações. Pensar sobre essas questões se faz necessário para operacionalizar, na prática, o AEE (MILANESI, 2012).

Assim, não podemos deixar de considerar, como sinalizou Oliveira (2007), que as políticas de educação inclusiva dos últimos anos apontam, de certa forma, para uma maior

democratização do espaço escolar. Além disso, essas políticas buscam superar a exclusão dos alunos PAEE, bem como a dicotomia existente entre o ensino realizado em escolas comuns e a Educação Especial.

Novamente trouxemos Glat e Ferreira (2003) sinalizando que, desde o início dos anos 2000 a maioria das experiências recolhidas indica que a prática brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar. Fato que parece não ter se modificado desde estas considerações. Assim, em conformidade com a perspectiva vigente, atualmente o AEE direcionado ao aluno público alvo da educação especial é realizado, em grande medida, por meio das SRM, espaços que assumiram lugar de destaque no âmbito da educação especial a partir da implementação da PNEE-PI (BRASIL, 2008).

3.2. O programa de implementação das Salas de Recurso Multifuncionais

A política inclusiva instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira implementando o AEE como apoio a formação dos estudantes público alvo da educação especial. Desde então, o Ministério da Educação vem acentuando na política de inclusão educacional ações que contemplem a organização das SRMs como espaços pedagógicos a serem implementados para favorecer o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede de ensino regular (MELO, 2011). De acordo com Alves (2006):

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (2006, P.15)

Historicamente a constituição da SRM se deu no Brasil no ano de 1980, configurando-se em uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiências enfrentavam no cotidiano das escolas. Estes espaços eram vistos como instrumentos de apoio pedagógico direcionados aos estudantes com deficiência que necessitavam superar limites e lacunas do ensino regular (COSTA, 2009). Assim, desde a sua concepção, a SRM busca atender os alunos com NEE que frequentam o ensino regular, oportunizando a esses estudantes o desenvolvimento de suas capacidades, ainda não potencializadas na classe comum. Vejamos o que Corrêa (2012) traz sobre esta questão:

Os princípios da integração escolar que orientaram, sobremaneira, a política da educação especial nas décadas de 1970, 1980 e meados dos anos 1990, demarcaram a oferta do AEE, quando a sala de recursos se caracterizou como alternativa desse atendimento de natureza menos restritiva, com vistas à ampliação da oportunidade de acesso à escolarização das pessoas com deficiência nas escolas públicas do ensino comum (p. 80).

De acordo Corrêa (2012), com a inserção da educação especial na Educação Básica, a SRM passou a assumir lugar de destaque como modalidade de AEE. De acordo com a autora, a definição destes espaços como locais de atendimento de diversas NEEs, evidencia uma contradição na oferta do atendimento que visa a abranger, de forma ampla, as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

Alves (2006) destaca ainda que a designação direcionada a SRM se refere ao entendimento de que esse *locus* pode ser utilizado para o atendimento das diversas NEEs e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Desse modo, a sala é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. Sobre esta questão Braun e Vianna (2011) acrescentam: a sala de recursos é denominada multifuncional em virtude das suas possibilidades de intervenção, assim como precisa ser multi a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos e usados, dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados.

Nesta linha, corroborando com Melo (2011), compreendemos que no atual contexto da política de inclusão escolar, uma sala de recursos é também denominada como sendo multifuncional, pelo fato de agregar em sua organização espacial, materiais, equipamentos e profissionais com “formação” para o atendimento a demanda da educação especial. Este modelo de atendimento passou a vigorar com mais destaque no Brasil a partir da instauração, em 2007, do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (RIPOLI, 2010). Com este dispositivo o Ministério da Educação objetivou apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nos sistemas regulares de ensino.

Iniciado no ano de 2005 e instituído pela Portaria Ministerial nº 13/ 2007 (BRASIL, 2007a), no âmbito do PDE, este programa, mesmo com todas as limitações vem sendo, junto aos outros programas criados pelo Governo Federal, âncora das ações para educação especial nos últimos anos (REBELO, 2012). Sobre isso, Milanesi (2012) destaca:

Esse Programa foi criado para atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I (100 salas) e Tipo II (400 salas). Para tanto, seria necessário que o gestor do município, do Estado ou do Distrito Federal garantisse o espaço físico para a sua implantação, bem como professores para o AEE, além de formação continuada para os mesmos, visando ao uso das tecnologias e materiais. Ainda, a proposta deveria conter um Plano de Ação Pedagógica e outros compromissos (p. 36).

Nesta perspectiva, as SRMs constituem-se como espaços para complementar e suplementar à escolarização de estudantes PAEE, organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. Sobre as atividades desenvolvidas por ela Braun e Vianna (2011) trazem os seguintes apontamentos:

Nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (p.28).

É válido ressaltar que estes ambientes foram organizados a fim de realizar o AEE para alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma NEE, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2011) em três grupos:

I-alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; II- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico. (p.44,45).

No que diz respeito à estruturação deste atendimento, cabe a SECADI disponibilizar equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das SRMs e as secretarias de educação, por meio do Plano PAR²⁷, a sua implementação. O critério utilizado para a efetivação destes espaços nos sistemas de ensino é atender escolas públicas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classe comum do

²⁷ O PAR prevê a participação “direta” ou na forma de incentivo e apoio (art. 2º) da União para que os entes federados implementem, dentre outras, diretrizes para garantir o acesso e permanência das pessoas com NEE nas classes comuns de ensino regular, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas (PRIETO, 2009, p.53).

ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC (BRASIL, 2015). Vejamos o que determina o Programa:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I; A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010).

Assim, a seleção das escolas contempladas é feita pelo gestor da rede de ensino no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação –SIGETEC, que responsabiliza-se em disponibilizar o espaço físico e o professor para o AEE, bem como comprometer-se com a manutenção e segurança dos recursos encaminhados (BRASIL, 2015). Os gestores dos sistemas de ensino definirão a implantação das SRMs, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas. Também é de competência das secretarias de educação, efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas através do Sigetec.

Quanto às tipificações atribuídas, as salas recebem duas especificações distintas: SRM Tipo I e SRM Tipo II. Ambas são constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que visam a atender alunos público-alvo da educação especial. Os quadros 6 e 7 apresentam os materiais que caracterizam as salas por especificação.

Quadro 6: Especificação dos itens SRM tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 microcomputadores	01 material dourado
01 laptop	01 esquema corporal
01 estabilizador	01 bandinha rítmica
01 scanner	01 memória de numerais 1
01 impressora laser	01 tapete alfabético encaixado
01 teclado com colméia	01 software comunicação alternativa
01 acionado de pressão	01 sacolão criativo monta tudo
01 mouse com entrada para adicionador	01 quebra cabeças- sequencia lógica
01 lupa eletrônica	01 dominó de associação de idéias
01 mesa redonda	01 dominó de frutas em Libras
04 cadeiras	01 Dominó Tátil
01 mesa para impressora	01 alfabeto Braille
01 armário	01 kit de lupas manuais
01 quadro branco	01 plano inclinado-suporte para leitura
02 mesas para computador	01 memória tátil
02 cadeiras	01 dominó de frases

Fonte: Brasil, 2010

Quadro 7: Especificação dos itens SRM tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos
01 impressora Braille- pequeno porte
01 máquina de datilografia Braille
01 reglete de mesa
01 punção
01 soroban
01 guia de assinatura
01 kit de desenho geométrico
01 calculador sonora

Fonte: Brasil, 2010

*As SRM do tipo II também são compostas pelos mesmos materiais da sala tipo I

As Salas do tipo I atendem várias deficiências, com exceção dos alunos com deficiência visual. Já as Salas do tipo II são compostas pelos mesmos materiais da sala tipo I, mais os materiais destinados para atendimento aos alunos com deficiência visual. Estas especificações estabelecidas para as SRM apontam uma problemática evidenciada por Matos (2011), pois demonstram um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um

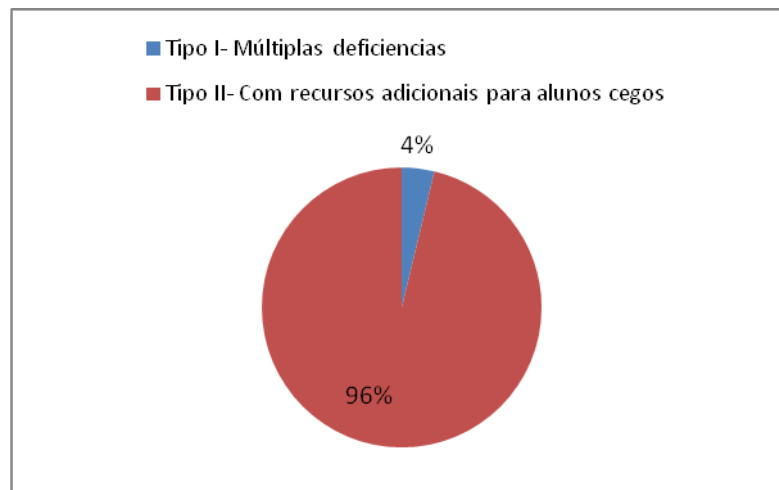
profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas da aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visual e deficiência intelectual. Ela ainda acrescenta:

Este não poderá se configurar na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas às áreas? E ainda, mesmo que isto ocorra não seria também excludente a negação ao profissional e ao aluno, das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológicos necessários na mediação pedagógica sob uma perspectiva desfragmentada? (p.60).

Corrêa (2012) e Rebelo (2012) ressaltam que o fato de as SRM tipo II receberem materiais didático-pedagógicos para atender às necessidades de alunos com deficiência visual, dependendo da localidade onde ela seja implantada e das mudanças que venham a ocorrer em relação à demanda e perfil do alunado, possivelmente nem sempre esse espaço será destinado exclusivamente a esses alunos.

Essa circunstância induz ao questionamento sobre a especificidade das tipologias estabelecidas para a distribuição dos equipamentos e materiais das SRM (CORRÊA, 2012), ao passo que parece não haver critérios mais claros na implementação dos espaços mais específicos. O gráfico 2 que apresenta a distribuição por tipificações de SRM, corrobora os apontamentos das autoras.

Gráfico 2: Proporção de salas de recursos Multifuncionais de Tipo I e II no Brasil (2005-2011)



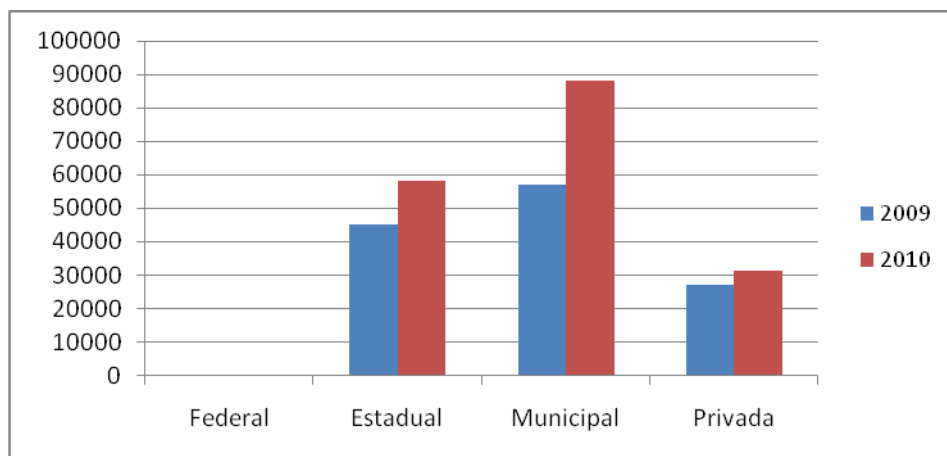
Fonte: Rebelo (2012)

Rebelo (2012) resalta ainda que os dados podem indicar que o baixo índice de salas tipo II demonstram a propensão do governo, num primeiro momento, em implementar as

salas tipo I (que responde às múltiplas deficiências), para posteriormente, caso haja registro de matrícula de alunos com deficiência visual, estes espaços serem convertidos para sala tipo II. Tal modelo ao mesmo tempo em que equipa/prepara a estrutura das escolas (e centros especializados) para atender a essas crianças, é calcado na “multifuncionalidade” atendendo aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação num mesmo local, o que pode pretender legitimar a racionalização de recursos dentro de uma divisão de trabalho já existente (REBELO, 2012).

Outra questão evidenciada nas pesquisas apresentadas, diz respeito ao apoio a implementação destes espaços exclusivamente nas redes públicas de ensino. Inicialmente, o programa pretendia o fortalecimento do processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular, implementando SRM nas escolas de educação básica da rede pública de ensino (REBELO, 2012). No entanto, conforme observamos no gráfico 3, apesar de o objetivo apresentado ser o fortalecimento da rede pública de ensino, o número de salas implementadas em instituições privadas foi bastante significativo no período 2009 a 2011.

Gráfico 3: Matrículas de AEE por dependência administrativa no Brasil (2009-2010)



Fonte: Rebelo (2012)

Novamente os dados corroboram questões já apresentadas nesta pesquisa a respeito da permanência das instituições filantrópicas no AEE. A relação estabelecida entre o público e o privado (parcerias) se mantém na oferta deste serviço, sendo reforçada, como bem destacou Corrêa (2012), por meio da concessão de SRM para estes estabelecimentos bem antes da publicação da Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009) que vislumbrou a oferta do AEE nestes espaços. Pletsch (2014) em sua pesquisa destacou que em 2011 do total de 193.000 matrículas realizadas em espaços segregados (160.000 ocorreram em instituições especializadas filantrópicas privadas e 30.000 em classes especiais da rede regular).

Assim, verificamos que atualmente no Brasil o modelo de AEE oferecido aos alunos público alvo da educação especial tem sido desenvolvido, quase que exclusivamente, por meio das SRM, mesmo sendo ainda pequeno o número de espaços como estes implementados no Brasil. A pesquisa de Pletsch (2014), com base nos dados do Ipea, registrou no ano de 2013 apenas 24.000 SRM instaladas no país, sendo meta prevista para 2014 a implementação de 41.000 SRM em todo o território nacional. Vejamos o que dizem os dados da autora:

[...] é preciso esclarecer que os dados oficiais muitas vezes são contraditórios. Por exemplo, de acordo com o Ipea (2013) menos de 10% das escolas brasileiras possuem SRM no ano de 2011. Por outro lado, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República afirma que mais de 83% dos municípios do país já possuem essas salas. Isso mostra a falta de mecanismos para acompanhar, avaliar e unificar dados de diferentes setores governamentais (p. 16).

Tendo em vista os dados apresentados, devemos atentar para o fato, como bem destacou Mendes (2009) e Pletsch (2011), de que priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando deveria ser apenas mais um dos contínuos, representa uma simplificação dos serviços de apoio, não encontrando sustentação em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas destes estudantes.

Além disso, corroborando com Braun (2012), percebemos que a atuação da SRM é interessante para a realização das ações previstas para o AEE, porém é imprescindível que estas ações sejam incorporadas na cultura escolar e integre os projetos que a turma do aluno desenvolve na sala de aula, funcionando como um espaço de interlocução do processo de aprendizagem. A SRM não pode ser um mecanismo de segregação das pessoas com algum tipo de deficiência que se encontram matriculadas no ensino regular, mas sim atuar no sentido de propiciar o acesso, sucesso e permanência de todas as pessoas que frequentam a escola (ANJOS, 2011), conforme verificou Almeida (2016) em sua pesquisa sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Desse modo, dada a diversidade de toda esta questão, é importante que as escolas concebam estes ambientes como espaço de apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência. E que, além disso, possam compreender que esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. Neste cenário, repensar propostas curriculares, projetos pedagógicos e, sobretudo o conceito de aprendizagem, torna-se fundamental.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa que foi desenvolvida para análise dos indicadores da educação especial no Brasil e na Baixada Fluminense, buscando compreender a operacionalização do AEE nas localidades pesquisadas, a fim de delinear um panorama da educação especial na Baixada Fluminense.

CAPÍTULO IV

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança (Freire, 2014, p. 49).

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa abordando a metodologia, os dados investigados e os procedimentos utilizados no encaminhamento da análise.

4.1. Metodologia de Pesquisa

A presente dissertação, por ser uma pesquisa realizada e desenvolvida por meio de várias mãos, foi organizada seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa por tratar-se de um processo de investigação que possibilita a reflexão e a colaboração entre todos os participantes envolvidos na ação investigadora. Em outras palavras, nossa pesquisa integra um projeto “guarda-chuva” intitulado *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, financiada pelo Programa Observatório da Educação da Capes. Tal procedimento permite ao pesquisador atuar em dois campos que se interligam o da pesquisa e o da formação. A respeito deste procedimento, Carvalho e Vitaliano (2015) esclarecem:

A pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, visando atender suas reais necessidades de formação. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se neste processo, ampliando os seus conhecimentos pessoal e profissional, além de contribuir com um novo conhecimento científico (p. 3).

Neste sentido, lançando mão dos estudos de Ibiapina (2008), entendemos que pesquisas colaborativas no âmbito da educação são importantes por serem atividades de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizadas interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Sobre esta questão Milanese (2012) acrescenta:

Pesquisadores e docentes, quando em interação, podem construir teorias sobre suas práticas profissionais, negociando valores e crenças que embasem a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e, ainda, das interpretações dos envolvidos. É o cruzamento dessas compreensões que produz a prática colaborativa de pesquisa sustentada entre pesquisador e professores (p. 61).

Ibiapina (2008) acrescenta ainda que a pesquisa colaborativa é uma proposta de investigação necessária, pois possibilita a articulação da pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas. O trabalho colaborativo, como destaca Fiorentini (2006), requer o envolvimento de professores da escola e da universidade, possibilitando que os projetos assumam o desafio de mudar as práticas escolares contribuindo para o desenvolvimento de seus participantes. Assim sendo, pesquisar colaborativamente impõe a necessidade de envolvimento entre pesquisadores e professores em ideais comuns, cujo objetivo seja beneficiar a escola e o profissional docente (MILANESI, 2012).

Entretanto, colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica em benefício do projeto que está sendo desenvolvido (IBIAPINA, 2008). Sobre isso Milanesi (2012) acrescenta:

É nesse processo que se dá a colaboração, a qual é produzida a partir das interações estabelecidas entre as habilidades de cada um dos participantes. De um lado, os professores, com seu potencial de análise das práticas pedagógicas e, de outro, o pesquisador, com sua capacidade de formador e organizador das etapas formais da pesquisa. Nessa perspectiva, os pares (professores e pesquisador) colaboram entre si na produção de saberes e no compartilhamento de estratégias que promovam o desenvolvimento profissional (p.60).

Desse modo, tomando como base os pressupostos do trabalho colaborativo, desenvolvemos nossa análise por meio de instrumentos qualitativos, por consideramos este procedimento o mais adequado para este estudo tendo em vista sua flexibilidade e técnicas de coleta de dados já que podemos incorporar aqueles mais adequados à observação que está sendo feita. Os procedimentos escolhidos para o embasamento desta análise foram fundamentais para as inferências produzidas, assim como para os resultados obtidos. É válido ressaltar a relevância do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem (OBEE), pois foram os dados e fontes advindos de suas pesquisas que substanciaram este estudo.

4.2. Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na região da Baixada Fluminense, localidade do estado do Rio de Janeiro, especificamente nos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti.

Por representar uma localidade bastante peculiar à realidade brasileira, suas especificidades já foram apresentadas de forma mais minuciosa no capítulo primeiro desta dissertação.

4.3. Contextualizando as fontes de dados

Neste tópico faremos uma breve apresentação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do programa Observatório da educação (Obeduc), duas importantes fontes de dados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.3.1 Sobre o INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi fundado em 13 de janeiro de 1937. Sendo inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, iniciou suas atividades no ano seguinte a sua criação a partir da publicação do Decreto-Lei nº 580. No Brasil, este instituto configurou-se como o primeiro órgão a estabelecer-se de forma duradoura como fonte de documentação e atividades de intercâmbio e assistência técnica, tornando-se referência para as questões educacionais do país.

Tendo passado por inúmeras transformações desde sua fundação, o INEP nos últimos anos, reestruturou o sistema de levantamentos estatísticos tendo como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais.

Atualmente este instituto é uma autarquia federal vinculada ao MEC que tem como função promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Os dados disponibilizados pelo INEP são obtidos por meio de levantamentos estatísticos em todos os níveis e modalidades de ensino. Estas informações auxiliam a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional tendo em vista a qualidade e equidade, além de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

4.3.2. Sobre o Observatório da Educação - Obeduc/Capes

O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2006 por meio do Decreto Presidencial nº 5.803/06. Sendo o resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), INEP e a SECADI²⁸ este programa objetiva fomentar estudos e pesquisas na área da educação tendo

²⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas

como colaboradores as Instituições de Educação Superior (IES). O Obeduc visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica estimulando a produção acadêmica e a formação de profissionais pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Para integrar o programa, são aceitas propostas de projetos de estudos e pesquisas em educação, programas de Pós-Graduação –PPG, de IES, pública ou privada, com a seguinte organização: 1)- Núcleos locais compostos por, pelo menos, um PPG *stricto-sensu* de uma IES e 2)- Núcleos em rede, composta por pelo menos três PPGS *stricto-sensu* de IES distintas.²⁹

4.3.2.1. O Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem e o Fórum Permanente da Educação Especial da Baixada Fluminense

No bojo do programa nacional do Observatório da Educação está inserido o grupo de pesquisa o qual esta análise foi gestada. A pesquisa apresentada integra o corpus de análises do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem (OBEE), vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares (PPGEduc/UFRRJ) com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar –Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (PLETSCH, 2015).

Criado em 2009 e financiado por diferentes agencias de fomento como Faperj, Cnpq e a capes o grupo tem o intuito de promover a articulação entre discentes, de Nova Iguaçu, da graduação, da pós-graduação e professores da educação básica. Desde sua criação, tem buscado compreender e investigar as dimensões que envolvem a implementação das políticas federais de inclusão escolar na Baixada Fluminense. De acordo com Pletsch (2015):

Os objetivos de nossa investigação têm sido trazer para o debate as dificuldades, os caminhos e as possibilidades encontradas pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar e como estas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tal temos usado o referencial histórico-cultural baseado em Vigotski (PLETSCH, 2015, p. 12).

Neste sentido, as pesquisas desenvolvidas no contexto do grupo OBEE estão inseridas na área da educação especial e tem sido realizadas por meio da rede colaborativa de investigação envolvendo diferentes programas de Pós-Graduação, no caso do projeto o qual integra vários outros sub-projetos de mestrado e doutorado incluindo o nosso, destacamos a colaboração entre a UFRRJ, UDESC e Univali. O objetivo principal desta investigação é analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a escola regular e recebem, paralelamente, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais destinadas a apoiar os processos de inclusão escolar desse público-alvo. Vejamos o que diz o relatório de atividades do projeto para Programa Observatório da Educação (Obeduc/capes) de 2015:

O foco do projeto tem sido a análise e compreensão dos processos de escolarização desses sujeitos, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu conseqüente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. Para tal, pretende examinar o processo de ensino e aprendizagem (especialmente a construção de conceitos científicos) de alunos com essa deficiência em contextos distintos de escolarização, a saber: ensino fundamental e EJA em onze redes de ensino (sete localizadas no Estado do Rio de Janeiro e quatro no Estado de Santa Catarina, sendo uma federal), assim como identificar os tipos e a qualidade do suporte oferecido à escolarização de alunos com deficiência intelectual no AEE em seis redes regulares de ensino de municípios distintos (Relatório de Atividades UFRRJ, UDESC e UNIVALI 2015).

A equipe de pesquisadores é constituída por sessenta pessoas, como podemos observar na tabela 3, envolvendo alunos de graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado), pós-doutorado, professores de educação básica e os coordenadores do projeto entre bolsistas e colaboradores.

Tabela 3: Pesquisadores que integram OBEE

Pesquisadores	
Professores coordenadores	3
Professores educação básica	16
Bolsistas de doutorado	3
Bolsistas de mestrado	9
Bolsistas de iniciação científica	6
Colaboradores da pesquisa	25
Total	62

Fonte: Relatório de Atividades UFRRJ, UDESC e UNIVALI (2015)

Ressaltamos, que o projeto tem tido preocupação especial com a formação de professores em nível inicial (graduandos das licenciaturas) assim como, com a formação continuada de professores da Educação Básica por meio dos bolsistas e redes de ensino que integram a pesquisa. Vejamos o que diz o Relatório de Atividades sobre tal aspecto:

O desenvolvimento do projeto vem evidenciando o seu potencial na produção do conhecimento na área (foram até o momento 250 produtos, sendo 47 em 2013, 93 em 2014 e 110 em 2015), mas, sobretudo na ampliação das parcerias entre a Universidade e as Redes de Ensino participantes para a elaboração de programas de formação continuada e fomento de políticas públicas locais. Nesse sentido, o projeto tem impactado positivamente na formação de professores (em formação e atuantes das redes de ensino). A finalização da coleta de dados e a análise prevista para o ano de 2016 certamente contribuirão com o avanço teórico na área, em particular no que diz respeito a escolarização e desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual (Relatório de Atividades UFRRJ, UDESC e UNIVALI, 2015).

Em decorrência disso, destacamos que concomitantemente a estas pesquisas, outra iniciativa importante do grupo inserido no projeto “guarda-chuva” foi a criação, em 2015, do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense/RJ, que conta, atualmente, com o envolvimento de profissionais da Educação das duas universidades públicas da Baixada Fluminense. Pletsch (2015) esclarece que os:

Tais profissionais vêm realizando reuniões mensais para discutir as dificuldades e os caminhos encontrado pelas redes de ensino para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A parceria entre os gestores da área da educação especial com os pesquisadores das universidades tem contribuído para ampliar o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e, em especial, para ampliar e qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores (p. 15).

O referido Fórum foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de municípios que lidam com realidades do cotidiano do trabalho educacional e o mapeamento da situação real da educação especial na Baixada Fluminense. Além disso, o Fórum objetiva desenvolver um estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, tendo em vista a qualificação da educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas nossas redes públicas de ensino. Nesse sentido, o Fórum tem

colaborado para realizar um balanço da implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na região³⁰.

Por esta razão, o Fórum Permanente foi um veículo importante de informação acerca dos dados relativos a educação especial da Baixada Fluminense. Os eventos realizados ao longo da pesquisa, assim como as discussões oportunizadas, contribuíram de sobremaneira para coleta de dados para nossa investigação.

Ademais, o grupo de pesquisa de uma forma geral, foi o grande condutor de nosso estudo, ao passo que as pesquisas de campo, as entrevistas realizadas, os dados concernentes a cada município pesquisado, assim como todo o corpus adquirido ao longo dos anos de pesquisa, convergiram para o resultado deste trabalho.

Desse modo, foi no contexto do Fórum de Pesquisa e do grupo de pesquisa OBEE que nossa dissertação foi idealizada. O trabalho coletivo e o banco de dados disponível foram fundamentais para o desenvolvimento desta proposta. Os quadros 8, 9 e 10 trazem algumas das atividades desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

4.3.1. Documentos oficiais

Foram objetos de análise as legislações (nacionais e locais) elaboradas a partir da implementação das políticas inclusivas além dos dados obtidos nas pesquisas do grupo, em particular do projeto analisado.

No que tange aos documentos nacionais, foram analisados: A PNEE-PI (2008) e o PNE (2014-2024). Já com relação aos documentos locais os Planos Municipais de Educação (2015-2025) dos sete municípios pesquisados, foram os documentos analisados para o desenvolvimento desta análise.

Entendemos que o diálogo entre estes dados ofereceram inferências importantes ao longo da pesquisa, complementado as reflexões propostas. A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ; 1986).

4.3.2. Dados estatísticos

Com relação às informações quantitativas, foram analisados os dados do censo escolar disponíveis no INEP, relativos aos municípios pesquisados, assim como os dados coletados nas entrevistas e os disponibilizados pelo banco de dados do OBEE.

³⁰ Disponível em <http://r1.ufrj.br/im/oeies/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeebf/>

Ressaltamos que o censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica do país, pois abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, este procedimento de coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Este instrumento é um importante veículo de informação, ao passo que é o responsável por realizar, todos os anos, o levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).³¹

Neste sentido, corroborando com Meletti (2014) nossa opção por analisar as estatísticas públicas se justifica pelo fato de serem informações oficialmente utilizadas:

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e trans-porte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2015b, online).

Desse modo, para as inferências entre a literatura especializada, os documentos oficiais e os dados estatísticos realizamos uma análise descritiva das informações coletados tendo como base as indicações de Bueno (1991, 2001), Prieto (2006, 2009, 2010), Ferreira e Ferreira (2007), Bueno e Melletti (2010, 2011), Braun (2012), Corrêa (2012), Rebelo (2012), Garrido (2015), entre outras pesquisas desenvolvidas com esta temática. Estes estudos apontam a análise estatística de dados produzidos no âmbito do próprio Estado como fundamental para promoção de reflexões advindas de sua própria estrutura, constituindo dessa forma, alguma contribuição tanto para a implementação de mudanças nessas políticas, quanto para estudos que procurem analisá-las. Segundo Gatti (2004):

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou

³¹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso: 17/11/2015

específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing (p.26).

Em outras palavras, entendemos que se escolhidos corretamente, os indicadores colaboram para o conhecimento da efetividade social das ações governamentais (REBELO, 2012), além de permitirem não apenas a verificação do cumprimento das metas de um programa, mas também demonstrar os efeitos não previstos por ele inicialmente (JANNUZZI, 2002).

4.3.3. Instrumentos de coleta de dados e Participantes da Pesquisa

Neste tópico faremos a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, assim como dos participantes da pesquisa.

4.3.3.1. Entrevistas semiestruturadas

Como intencionamos realizar um mapeamento do AEE da Baixada Fluminense, é importante buscarmos informações advindas diretamente dos órgãos gestores para que nosso trabalho desenvolva resultados da realidade de cada região pesquisada, o mais fidedigno possível. Pensando nisso, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas a fim de organizarmos os temas referentes a nossa análise.

Entretanto, tomando como base os apontamentos de Manzini (2004), compreendemos que esta não é uma tarefa simples visto que a entrevista é um processo de interação social e isso precisa ser levado em conta na interpretação dos resultados. Dessa forma seguimos os apontamentos do referido autor ao elaboramos a entrevista desta análise:

Um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada (p. 9).

Neste sentido, as entrevistas desenvolvidas e aplicadas pelos pesquisadores do OBEE foram documentos essenciais para nossa análise, já que por meio delas tivemos acesso a dados e informações mais específicos, como:

- A)- Quantitativo de matrículas realizadas no AEE ;
- B)- Quantitativo de matrículas na educação especial;
- C)- Quantitativo de matrículas por público alvo da educação especial;
- D)- Quantitativo de espaços de AEE;

E)- Planos Municipais de Educação.

As entrevistas foram realizadas no âmbito do OBEE em reunião do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense. Foi desenvolvida de forma oral sendo gravada pelos pesquisadores do grupo. Posteriormente foi realizada a transcrição que serviu de base para as análises desenvolvidas neste estudo.

4.3.3.2. Participantes da pesquisa

Os sujeitos desta análise foram os coordenadores da área da educação especial das sete secretarias de educação especial envolvidos com a pesquisa do OBEE. Optamos pela não identificação destes participantes, tendo em vista oportunizar dados mais fidedignos, amparados pelo anonimato destes colaboradores.

Estes profissionais, em colaboração com grupo de pesquisa, disponibilizaram informações importantes sobre dados estatísticos, assim como sobre os documentos oficiais que regulamentam a educação especial em cada secretaria participante.

4.4. Desenvolvimento da Análise

A pesquisa foi desenvolvida por meio do projeto *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem* (OBEE), dos índices de matrículas na educação especial obtidas no censo escolar (INEP) e dos dados disponibilizados no Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense/RJ e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as gestoras das redes pesquisadas.

Inicialmente foi realizado o cotejamento dos dados específicos no sistema Inep que foram correlacionados, posteriormente, aos dados disponibilizados pelas redes de ensino. Estas informações foram utilizadas para o desenvolvimento de um panorama geral da educação especial no Brasil e na Baixada Fluminense.

Ou seja, os dados que nortearam nossa análise foram: índices de matrículas da educação especial (classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos), por segmento de ensino, do Brasil e do estado do Rio de Janeiro e os índices de matrículas na educação especial (classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos), índices de matrículas no AEE e os Planos Municipais de Educação dos municípios pesquisados. Nosso objetivo, com este procedimento, foi delinear o perfil da educação especial na Baixada Fluminense inter-relacionando o panorama nacional da educação especial com o contexto das localidades pesquisadas.

Ressaltamos, que as informações disponibilizadas no Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense/RJ e nas entrevistas semiestruturadas contribuíram, em grande medida, para o enriquecimento de nossa pesquisa e fundamentação de nossas análises. Eles oportunizaram os seguintes dados: índices de matrículas na educação especial por deficiência; índice de matrículas no AEE (Salas de Recursos); índice de matrículas em classes e escolas especiais; ações realizadas no âmbito da educação especial, suportes que estruturam a educação especial dos municípios envolvidos e os Planos Municipais de Educação.

Estas referências foram coletadas nos eventos do Fórum Permanente realizados no decorrer desta pesquisa (maio e dezembro de 2015). Já a entrevista semiestruturada foi desenvolvida em reunião realizada com as gestoras no âmbito do grupo de pesquisa, sendo operacionalizada de forma oral (gravada) com perguntas específicas sobre estruturação da educação especial nas redes investigadas.

Desse modo, lançando mão das informações proporcionadas, a pesquisa foi delineada a partir da análise dos dados nacionais, regionais e locais conforme ilustra a figura 5. Estes elementos permitiram o desenvolvimento da investigação com base nos seguintes eixos: 1) verificação do contexto nacional da educação especial; 2) investigação das similaridades entre o perfil nacional e os contextos regionais da educação especial e 3) identificação do perfil da educação especial na Baixada Fluminense por meio da inter-relação do panorama geral com os dados específicos.

Figura 5: Eixos da análise desenvolvida



Fonte: Desenvolvido pela autora (2016)

Inicialmente ao analisarmos os dados gerais do Inep, vislumbramos a construção de um panorama geral da educação especial no Brasil. Nesta primeira etapa identificamos as matrículas realizadas na educação especial no período 2008 a 2014, por segmento de ensino, com vistas a dimensionar o perfil da educação especial no país a partir da política inclusiva.

Posteriormente, visando identificar se o contexto nacional também reflete as demandas regionais, analisamos os dados concernentes ao estado do Rio de Janeiro, por conseguinte os relativos a Baixada Fluminense, a fim de identificar se os resultados oriundos dos dados nacionais, corroboravam os dados regionais. Aqui também foram analisados os dados do Inep por segmento de ensino.

Nesta fase inicial foram discutidos temas relativos ao processo de implementação da política inclusiva nos sistemas de ensino tais como a evolução de matrículas dos alunos público alvo da educação especial a partir da PNEE-PI nas classes regulares e nas escolas exclusivas e/ou classes especiais, o índice crescente de matrículas destas demandas nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos e a quase nulidade de matrículas nas extremidades do ensino (educação infantil e ensino médio). Neste momento foi possível visualizar o panorama da inclusão por segmento de ensino.

Ainda nesta etapa, no que diz respeito às inferências desenvolvidas, estas foram realizadas por meio dos dados quantitativos em diálogo com a literatura especializada. Foram importantes referenciais desta análise os índices cotejados no resumo técnico do censo escolar (BRASIL, 2014), no anuário brasileiro da educação básica (BRASIL, 2013) e os coletados na base de dados do Inep (2008-2014). Também corroboraram para estas reflexões os estudos de Pletsch (2010, 2012, 2014), Prieto (2010), Melleti e Bueno (2011), Braun (2012), Garrido (2015) entre outros.

Em seguida, vislumbrando identificar o contexto mais específico da Baixada Fluminense, nossa análise relacionou os dados estudados até então, com os disponibilizados pelas redes de ensino. Nesta fase foi realizada uma correlação entre o perfil da educação especial identificado inicialmente, com as especificidades concernentes a cada município.

Neste momento, analisamos os dados relativos ao AEE da Baixada Fluminense, tendo como base o perfil da educação especial traçado nas primeiras análises. É importante destacar que nesta fase foram debatidos temas mais específicos como o perfil do público alvo da educação especial e do AEE na Baixada Fluminense, as políticas da educação especial na perspectiva da inclusão, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL/2014) que aborda

a universalização do ensino, assim como a resolução n. 4/2014 que trata da dos documentos comprobatórios dos alunos público alvo da educação especial.

As reflexões advindas nesta fase foram encaminhadas a partir dos dados específicos (matrículas no AEE, ações e suportes da educação especial e PME) em diálogo com os estudos de Glat e Blanco (2009), Braun (2012), Rebelo (2012), Pletsch (2012, 2014), entre outros.

O sistema dos eixos e categorias apresentado a seguir foi obtido a partir da análise dos dados, constituindo-se nos itens utilizados para descrever o resultado buscado que foi delinear o perfil do AEE e do público alvo da educação especial na Baixada Fluminense.

EIXO 1- Constituição do Perfil Nacional da educação especial

- 1.1. Perfil Nacional da educação especial por índices de matrículas
- 1.2. Perfil Nacional da educação especial por segmento de ensino

EIXO 2- Constituição do Perfil regional da educação especial

- 2.1. Perfil regional da educação especial por índices de matrículas
- 2.2 . Perfil regional da educação especial por segmento de ensino

EIXO 3- Constituição do Perfil da educação especial na Baixada Fluminense

- 3.1. Perfil do AEE na Baixada Fluminense por meio dados do OBEE e Fórum Permanente
- 3.2. Perfil do PAEE na Baixada Fluminense por meio dados do OBEE e Fórum Permanente
- 3.4. Perfil Geral da educação especial da Baixada Fluminense por meio de todos os dados pesquisados.

Assim, destacamos que os dados oportunizaram uma análise mais específica do perfil da educação especial na Baixada Fluminense, e foram importantes na construção do panorama geral do AEE e da identificação do PAEE atendido nesta região. No próximo capítulo apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise descrita anteriormente.

Capítulo V

Análise dos indicadores da educação especial na Baixada Fluminense

Remeter-se à inclusão de todos os alunos envolve um repensar diferente das políticas e práticas e ainda sobre as origens e formas de aprendizagem e as dificuldades de comportamento apresentados pelos alunos (ROSSATO, 2010).

Em razão da atual configuração da educação especial nos sistemas de ensino, o presente capítulo tem por finalidade analisar os dados do Inep e OBEE em diálogo com as entrevistas semiestruturadas realizada com os coordenadores da área de educação especial dos municípios pesquisados e os documentos locais constituídos pelos Planos Municipais de Educação. Tais informações serão analisadas em diálogo entre os dados quantitativos sobre as matrículas com a literatura especializada. Nosso objetivo é apresentar o AEE nos municípios participantes e delinear o perfil do público alvo da educação especial e do AEE na Baixada Fluminense.

5.1 Panorama Nacional da educação especial

Possibilitar o acesso e a escolarização aos alunos público alvo da educação especial tem sido o tema de grande parte dos aparatos legais nos últimos anos. Todavia, o acesso por si só não garante o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno. Entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento acadêmico do aluno (BRAUN, 2012).

Desde que a PNEE-PI (BRASIL, 2008) foi adotada, as matrículas dos alunos público alvo da educação especial tem sido realizadas, preferencialmente, nas classes e/ou instituições regulares de ensino, que são, neste momento, responsáveis pela escolarização formal destes educandos.

Por esta razão, torna-se necessário a investigação deste atual cenário tendo em vista que anteriormente a política, pesquisas na área demonstravam que na maioria dos estados e municípios brasileiros, a inserção de alunos com deficiências no ensino regular ocorria de forma pontual e descontínua, em muitos casos seguindo os preceitos da Integração (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA; SENNA, 2003; PLETSCH, 2005; GLAT, PLETSCH; FONTES, 2006). Vejamos o que Kassar, Oliveira e Silva (2007) trazem sobre esta questão:

Cabe lembrar que a matrícula desses alunos em escolas públicas não é recente, visto que há registros de alguns casos desde o final do século XIX. Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, inicia no Brasil a longa caminhada para garantir a frequência do aluno com deficiência no ensino regular, com base no que dispunha o artigo 88 da referida lei, a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade. O atendimento educacional oferecido pelas escolas públicas, geralmente escolas das redes estaduais de ensino, ficou em grande parte restrito à existência de classes especiais.³²

Todavia, em razão das legislações implementadas, observamos a elevação progressiva nos índices de matrículas dos alunos público alvo da educação especial nos sistemas regulares de ensino. Os dados divulgados pelo censo escolar ratificam esta premissa quando apontam evolução nos registros destes estudantes na educação básica. Braun (2012) destaca que no cenário nacional análises realizadas a partir das políticas inclusivas têm sido organizadas por pesquisadores como Glat e Ferreira (2003), Ferreira (2006), Cury (2005), Castanho (2007), Patto (2008), Bueno (2008), Garcia (2008, 2009), Prieto (2006, 2008, 2009, 2010), Kassar (2009), Jesus (2009), Caiado e Laplane (2009), Fontes (2009), Mazzota (2002), Costa (2010), Padilha e Caiado (2010), Pletsh (2010) e Ramalho (2012)³³, já sinalizando esta constatação. Desse modo, o presente cenário nos leva a considerar que o acesso ao espaço escolar tem sido oferecido, mesmo que precariamente e que a política inclusiva acatada progressivamente. Vejamos o que diz o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2013 sobre esta questão:

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração (BRASIL, 2014 a, p. 25).

Bueno e Meletti (2010) ressaltam que apesar das imprecisões apontadas nos dados dos censos educacionais, não podemos desconsiderar que as informações obtidas nestes levantamentos são determinantes na elaboração de políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. Ainda que limitados, os dados podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo.

Diante desta atual perspectiva, Garrido (2015) destaca que a elevação progressiva destes índices tende a aumentar nos próximos anos, em virtude da consolidação das diretrizes

³² Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a8.htm>. Acesso 18/12/2015.

da educação especial no atual PNE (BRASIL, 2014) que prevê a universalização do ensino para os estudantes público alvo da educação especial na faixa etária de quatro a dezessete anos.

Lembramos que no fim da década de 1990, como destacado por Prieto (2006) a evolução de matrículas na educação especial, em serviços especializados, registrados no censo escolar de 1998 revela que neste período os atendimentos eram realizados quase exclusivamente nas redes privadas que à época contavam com 155. 879 matrículas registradas. No mesmo período as instituições públicas apresentaram nesta modalidade 91. 959 registros. Ainda em 2002 estas instituições realizavam a maioria destes serviços, embora a maior responsável pela ampliação destes atendimentos tenha sido a esfera municipal revelando um aumento de 452,9% nas matrículas realizadas.

Em 2004, conforme os dados aferidos por Prieto (2006), as redes privadas começam a apresentar decréscimos nestes dados, aos quais do total de matrículas realizadas na educação especial à época, 243.495 foram realizadas nas instituições privadas e 323. 258 em escolas públicas. A autora destaca ainda, que das matrículas efetuadas nas escolas públicas, a maior parte concentravam-se nas escolas municipais que abarcavam 180.324 registros. A pesquisa de Prieto (2006) aponta:

A matrícula inicial na classe comum evoluiu de 1998 a 2002 em 151%. Passamos de um total de 43.923 matrículas, em 1998, para 110. 536, em 2002. Já em 2003, em dados aproximados, havia 144. 100 alunos com NEE nas referidas classes; e, em 2004, 184. 800, evidenciando crescimento anual de 28, 1% entre esses dois últimos anos (p. 54).

Neste contexto, a educação especial tem apresentado aumento gradativo de matrículas nas classes regulares tidas como inclusivas, o mesmo não ocorrendo nas classes especiais e/ou escolas exclusivas conforme apontam os dados o resumo do censo escolar de 2013. De acordo com este documento:

Constata-se um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve queda de 2,6% no número de alunos (BRASIL, 2014, p. 25).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013 aponta que o fenômeno mais relevante que se observa na educação especial nos últimos anos é a tendência de crescimento do número de alunos com deficiência nas classes comuns, em oposição às classes especiais e

às escolas exclusivamente especializadas (ANUÁRIO, 2013). Isso se deve aos importantes avanços alcançados pela atual política mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014 a). Os dados do quadro 11 mostram que no período de 2007 a 2013 enquanto as matrículas dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns apresentaram avanços, o mesmo não se verificou nas classes especiais e escolas exclusivas que inclusive, sofreram decréscimos percentuais consideráveis.

Quadro 8: Índice de matrículas na educação especial e classes comuns (2007-2013)

Ano	Total Geral	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (alunos incluídos)					
		Total	EI	EF	EM	EJA	EP	Total	EI	EF	EM	EJA	EP
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	634.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2004
% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deep

Abreviações: EI (educação Infantil), EF (ensino fundamental), EM (ensino médio); EJA (educação de Jovens e adultos); EP (educação profissional)

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e AEE

Ainda de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013 observamos que já em 2007, ano anterior a PNEE-PI, é possível perceber que do total de matrículas realizadas naquele período na educação especial, 62,7% concentravam-se nas escolas públicas e 37,3% na rede privada. Isso nos leva a considerar que mesmo antes da política nacional, os dispositivos implementados impactaram fortemente o estabelecimento das propostas inclusivas nos sistemas regulares de ensino o que afetou consideravelmente as matrículas nas instituições especializadas. Em 2013, sob a égide da política inclusiva, esses números avançaram sendo as escolas públicas detentoras de 78,8% das matrículas do aluno público alvo da educação especial, cabendo as instituições privadas os 21,2% restantes.

Neste período houve uma tendência de crescimento anual de matrículas dos alunos público alvo da educação especial em classe regular que passou de 306.136 em 2007 para 648.921 em 2013 com uma expressiva evolução de 112% entre os períodos. No entanto, com relação às classes especiais e escolas exclusivas esta expressividade ocorreu de forma inversa ao passo que houve um decréscimo no número de matrículas que caiu de 348.470 em 2007

para 194.421 em 2013 representando uma redução de 44%. Outros números bastante impactantes são os relativos ao total de matrículas dos alunos público alvo da educação especial que passou de 654.606 em 2007 para 843.342 em 2013 uma evolução de 29%.

Vale ressaltar, como bem destacou Braun (2012), que ainda no início do século estes números apresentavam discrepâncias bem maiores característica de um período onde o modelo integracionista era bem mais presente que o inclusivo. Bueno e Meletti (2010) ao analisarem os dados relativos aos registros de matrículas na educação especial do período de 1997-2007 verificaram que, embora o aumento de matrículas em classes regulares tenha sido evidente: de 43.923 em 1998 para 325.136, em 2006, ainda assim continuou sendo inferior às matrículas realizada nos sistemas segregados, que somaram neste período 375.488 registros. O censo escolar de 2001 registrou 323.399 matrículas de alunos nas escolas ou classes especiais, enquanto nas classes comuns foram computadas somente 37.679 matrículas de alunos com NEE. O estudo realizado por Glat e Ferreira (2003) neste período apurou o seguinte panorama:

Registraram-se a ampliação das vagas junto às classes comuns, principalmente nas redes municipais, que foram responsáveis por cerca de 60% das 110.536 vagas nas classes comuns, com e sem apoio especial, em 2002. Manteve-se, contudo, expressiva concentração de matrículas (3/4) nas escolas e classes especiais, modalidades de atendimento consideradas segregadas. Quanto à natureza administrativa dos serviços, 81% das escolas especiais eram privadas e 98% das classes especiais estavam em escolas públicas (p. 10).

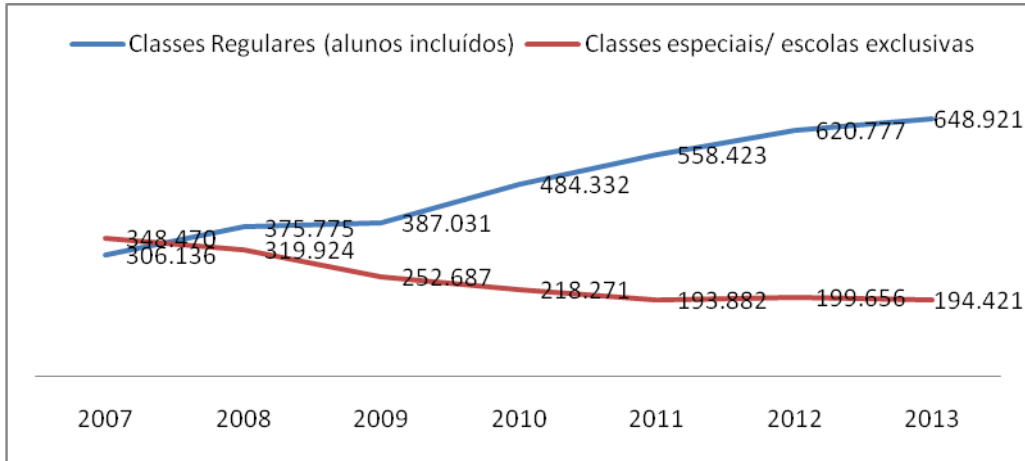
De acordo com Braun (2012) foi somente a partir de 2008 que as mudanças, relativas às matrículas na educação especial, começaram a ser visualizadas e pela primeira vez, o número de alunos público alvo da educação especial que chegou à escola comum foi maior em relação ao número de alunos que chegou ao sistema de ensino especial. O resumo técnico de 2013 corrobora esta constatação:

Contabilizando todas as matrículas — na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Profissional —, o aumento entre 2010 e 2011 foi de 15,3%. Em contrapartida, as escolas especiais enfrentaram uma queda de 11,2% no número de alunos. Em 2008, o total de matrículas de crianças com deficiência em salas comuns superou pela primeira vez o de salas especiais (BRASIL, 2014).

Desse modo, conforme aponta o gráfico 4, o processo de inclusão nos sistemas educacionais brasileiros tem se tornado uma tendência. A cada ano é possível observar crescimento nos números de alunos incluídos nas instituições escolares, assim como a redução de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, embora Garrido (2015)

sinalize a ocorrência de uma retração dos índices relativos às escolas especiais nos últimos três anos.

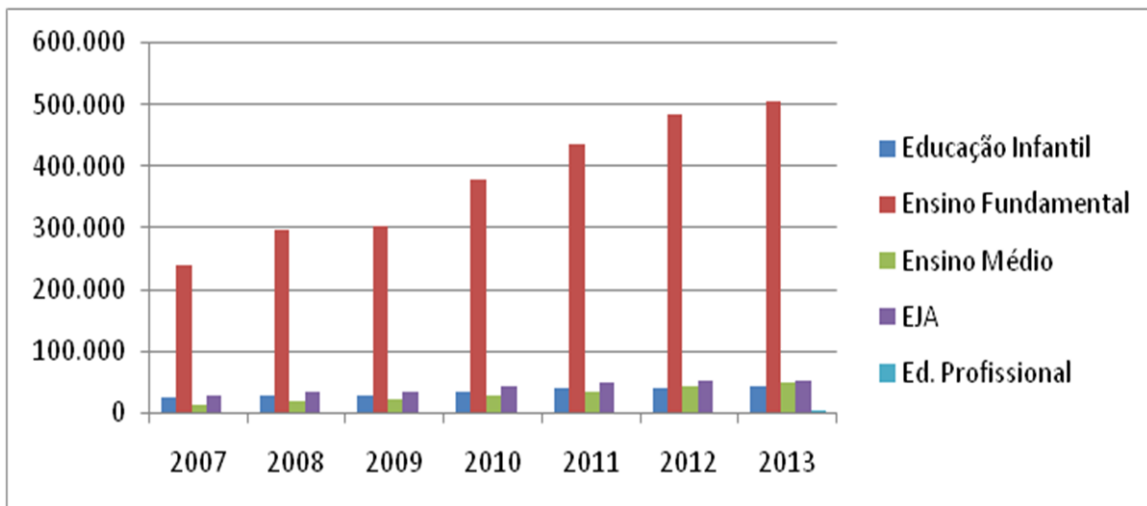
Gráfico 4: Evolução no número de matrículas de alunos público alvo da educação especial entre 2007-2013



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2014).

Ao analisarmos os índices por segmento de ensino verificamos algumas questões importantes que emergem como temas de discussões no campo da educação especial atualmente. A maior concentração de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes do ensino regular tem sido mais evidente em alguns níveis de ensino como é o caso do ensino fundamental conforme verificamos nos gráficos 5.

Gráfico 5: Matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns (2007-2013)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2014).

Estes dados mostram-se preocupantes principalmente quando observamos os números relativos a outros segmentos de ensino como a educação infantil, a educação de jovens e

adultos (EJA) e o ensino médio que apresentam tímidos índices e pequena progressão quando comparado a evolução do ensino fundamental. Porém, é possível observar um crescimento destes dados, mesmo que timidamente, ao longo do período pesquisado. Meletti e Ribeiro (2014) ao analisarem os dados do censo escolar do período 2006-2012 destacam o baixo número de alunos da educação especial que tem acesso a qualquer tipo de escolarização na educação infantil. Pletsch (2012) ressalta que esta situação é bastante preocupante devido a importância destas instituições na promoção da inclusão destes alunos.

Tais dados também foram corroborados na pesquisa de Bueno e Meletti (2011) que identificou um número muito pequeno de matrículas de alunos público alvo da educação especial na educação infantil, em um período de alta concentração de matrículas na pré-escola. No cenário geral entre os anos de 2007 a 2010 as matrículas nesta etapa de ensino atingiram $\frac{3}{4}$ do total registrado na educação infantil e pequena incidência em creches (em torno de 25%). De acordo com os autores, estes indicadores demonstram que a maior parte dos estudantes público alvo da educação especial só conseguem inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo a oportunidades em seu desenvolvimento. E acrescentam:

[..] esses dados não são suficientes para discutirmos os motivos de tal redução, mas mesmo assim, é possível destacar que, a despeito da ênfase dada pela literatura especializada da área sobre a importância de se atender às pessoas com deficiências desde a mais tenra idade, o que ocorreu foi a redução do número de alunos com deficiências na educação infantil. Se a ampliação do ensino fundamental para nove anos pode ter sido um elemento importante para redução de matrículas na pré-escola, já que os alunos com seis anos foram incorporados por ele, a queda mais acentuada, em 2009, das matrículas em creches não pode ser a ela atribuída (BUENO; MELETTI, 2011, p. 282).

Ou seja, os índices apresentam dados nada animadores mostrando que ainda temos muito a avançar em termos de universalização e inclusão. A pouca relevância que as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiências têm dado à educação infantil, expressa pelo número reduzido de matrículas em relação às estimativas de incidência, mostra uma perspectiva política que se volta basicamente para o ensino fundamental (BUENO; MELETTI, 2010).

Quanto ao aumento de matrículas registradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por exemplo, estas requerem uma investigação mais atenciosa, já que como bem sinalizou Pletsch (2012) estas turmas podem estar sendo usadas para escamotear espaços segregados disfarçados de ensino regular. Ainda sobre esta questão Braun (2012) faz a seguinte análise:

Ao observarmos o número de matrículas do ensino médio em relação ao número de matrículas na Educação de Jovens e adultos, constatamos outra particularidade que retrata a realidade da escolarização desses alunos. Dada a impossibilidade de permanência no ensino fundamental e, conseqüentemente sua conclusão, a matrícula de alunos com NEE, na educação de jovens e adultos passou a ser registrada com números mais expressivos (p. 55 e 56).

Nota-se que os índices relativos às matrículas dos alunos público alvo da educação especial nas classes especiais e escolas exclusivas e os incluídos nas classes regulares de ensino, apresentam índices elevados no ensino fundamental e na EJA. No entanto, este dado não é registrado apenas nas escolas regulares como verificamos na tabela 4. Os dados nos leva a considerar que as escolas exclusivas e classes especiais também apresentam a mesma problemática.

Tabela 4: Matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (2007-2013)

Ano	Classes especiais e escolas exclusivas					
	Total	EI	EF	EM	EJA	EP
2007	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797
2012	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737
2013	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353
%						
2012/2013	-2,6	-9	-4,7	13,1	4,5	-52,1

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2014)

Nota: EI (educação infantil), EF (ensino fundamental), EM (ensino médio), EJA (educação de jovens e adultos) e EP (ensino profissional)

Sobre este cenário Bueno e Meletti (2010) apontam que é fato ter ocorrido aumento nas matrículas de ensino fundamental, assim como o crescimento das mesmas na EJA, tais indicadores parecem expressar o mesmo problema que corre com alunos que não são público alvo da educação especial. Os autores destacam que embora o acesso e permanência tenha se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundo o retorno à escola por meio da EJA.

Com relação aos índices do ensino médio e da educação profissional, estes merecem ser observados com mais atenção, uma vez que as matrículas realizadas nestes níveis de ensino mostram-se inexpressivas, embora perceba-se relativa progressão nos dados de matrículas ao longo dos anos. Estes dados alertam quanto aos indicadores de permanência, já que revelam que a continuidade nos estudos está comprometida (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Sobre esta questão, Meletti e Ribeiro (2014) ressaltam que os indicadores educacionais da educação básica mostram um afunilamento do número de matrículas gerais entre o ensino fundamental e o ensino médio brasileiro. Já Bueno e Meletti (2010) apontam que, no Brasil em 2009, as matrículas gerais no ensino médio correspondiam a 25,9% das do ensino fundamental, ao passo que as de alunos público alvo da educação especial matriculados nesta etapa de ensino, correspondiam a 5,6%, evidenciando que o problema de acesso ao ensino médio se agrava em se tratando desta população.

Outro aspecto observado por Garrido (2015) diz respeito aos dados relativos às matrículas em classes especiais e escolas exclusivas em instituições públicas e privadas. Conforme observamos tabela 5, embora haja uma diminuição de matrículas nas instituições privadas, percebe-se que os índices apresentam pouca retração, o mesmo não ocorrendo nos sistemas públicos de ensino. Nestas instituições o número de matrículas na educação especial apresenta índices decrescentes fato que pode ser justificado pela presença mais efetiva das políticas inclusivas nestas redes de ensino. Com relação às tímidas variações nos dados das escolas exclusivas destacamos que atual Política Nacional prevê que o AEE pode ser realizado tanto nas escolas regulares como em centros especializados (as chamadas escolas especiais). Isso talvez explique os índices apresentados por estas instituições.

Tabela 5: Matrículas de estudantes em instituições privadas (escolas exclusivas) e escolas públicas (classe especial) na Educação Especial (2007-2012)

Ano	Inst.Privadas	Percentual	Inst. Públicas	Percentual	Total
2007	224.112	64,31%	124.358	35,69%	348.470
2008	204.475	63,91%	115.449	36,09%	319.924
2009	163.556	64,73%	89.131	35,27%	252.687
2010	142.887	65,46%	75.384	34,54%	218.271
2011	130.798	67,46%	63.084	32,54%	193.882
2012	141.431	70,84%	58.225	29,16%	199.656

Fonte: Garrido (2015)

Sobre este aspecto Borowsky (2013) acrescenta que enquanto as políticas avançam no sentido do direito público de matrícula das pessoas com deficiência, retrocedem com relação ao atendimento ainda mantendo antigas concepções ao permitirem a oferta destes atendimentos nos setores privados. Segundo o mesmo autor, assim como Garrido (2015), um dos motivos para a manutenção dessa política pode estar relacionado ao fato de a frequência de estudantes com deficiência em escolas conveniadas ser mais barato do que na escola especial pública. De acordo com Pletsch (2014):

A pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas privadas e delas próprias fez com que, em novembro de 2011, durante a apresentação do Programa Viver Sem Limites, a presidente Dilma Rousseff anunciasse a substituição do Decreto nº 6.571 pelo Decreto nº 7.611 que normatiza novamente o funcionamento do AEE. Em outros termos, o novo decreto diferentemente do anterior, prevê a possibilidade de matrículas em espaços segregados como classes especiais em escolas regulares e escolas especiais ou especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as quais devem ser conveniadas com o poder público. Ou seja, flexibiliza as ações políticas no campo da educação especial, fortemente centradas até aquele momento no modelo inclusionista. O decreto também prevê a continuidade do apoio técnico financeiro aos setores conveniados (p. 17).

Desse modo, como apresentado no resumo técnico de 2013 (BRASIL, 2014), os indicadores apontam uma evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos, expressa no crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes público alvo da educação especial³⁴. São registros desta atual política:

O aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra 6.557 escolas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial e, em 2013 passa a registrar 104.000, representando um crescimento de 1.486%. Dentre as escolas com matrícula de estudante público alvo da educação especial, em 2013, 4.071 são escolas especiais e 99.929 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns (BRASIL, 2015, p. 36).

Entretanto, mesmo parecendo animadores, Bueno e Meletti (2010) ressaltam que as sinopses estatísticas que apresentam os dados do censo escolar revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “auto-declaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas.

Ainda segundo Garrido (2015) estes indicadores podem estar sendo construídos por meio de informações desencontradas ou duplicadas e traz as seguintes ponderações: é possível que existam estudantes que, num momento anterior, não tenham sido considerados como público alvo da educação especial e neste sentido, em virtude de suas dificuldades pedagógicas esses estudantes provavelmente foram encaminhados para uma avaliação diagnóstica, passando a incluir o público alvo da educação especial. Há também a questão da duplicidade de matrícula onde os estudantes ao serem incluídos, passam a frequentar simultaneamente a escola regular e a escola exclusiva (AEE) sendo computados duplamente nos dados finais do censo escolar.

³⁴ Em 1998, registraram-se 2.738 municípios (50%), chegando a 2013, com 5.553 municípios (99%) (BRASIL, 2015).

Desse modo, os indicadores apresentados até o momento corroboram o que pesquisas anteriores já evidenciaram. Desde que o governo federal deu início as atuais diretrizes políticas com vistas a implementação da educação inclusiva, os índices de alunos público alvo da educação especial matriculados nas instituições de ensino elevaram-se progressivamente e tem sido tendência nos últimos anos. Neste sentido, os indicadores nacionais revelam, em termos de acesso, que as políticas inclusivas estão viabilizando-se nos sistemas regulares de ensino.

Por esta razão, tendo como base o indicador apresentado, intriga-nos saber se tais resultados refletem realidades tão distintas haja vista um sistema educacional de contextos tão diversificados e multiculturais. Os dados locais corroboram os dados oficiais apresentados? Sobre isso, Corrêa (2012) traz a seguinte impressão:

Os indicadores, no seu conjunto, induzem uma perspectiva política de governo para a educação especial como uma política de “pacote” que supostamente atenderia as necessidades dos municípios com realidades tão distintas no país. Contudo, a singularidade das diferentes regiões brasileiras, reveladas pelos próprios indicadores educacionais divulgados pelo governo federal, há muito tempo, apontam o contrário (p. 150).

5.2 Panorama da educação especial no estado do Rio de Janeiro

Para investigar esta questão e delinear nosso objetivo de pesquisa, cotejamos os dados de matrículas da educação especial no estado do Rio de Janeiro e nos municípios envolvidos. Aqui as impressões foram bem semelhantes às observadas no panorama nacional, onde também foi percebida a elevação nos índices de matrículas na educação especial, como constatada em nossa primeira análise. Os dados apresentados na tabela 6 corroboram este resultado.

Tabela 6: Matrículas na educação básica (classes regulares, classes especiais, escolas exclusivas, inclusão) 2008-2014 no estado do Rio de Janeiro

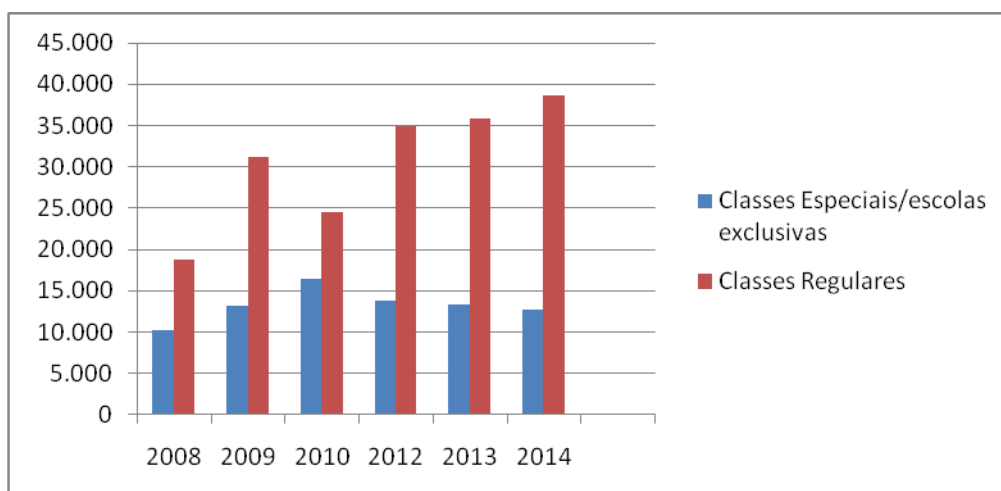
	Total	Classes Especiais/ Escolas Exclusivas	Classe Regular
2008	28.941	10.231	18.710
2009	44.352	13.217	31.135
2010	41.096	16.510	24.586
2012	48.693	13.735	34.958
2013	49.098	13.268	35.830
2014	51.471	12.787	38.684

Fonte: Sinopse Inep (2008-2014)

*Os dados de 2011 não estavam disponíveis

Nota-se, que em 2008 foram realizadas no estado do Rio de Janeiro 28.941 matrículas na educação especial, sendo 10.231 nas classes especiais e/ou escolas exclusivas e 18.710 nas classes regulares (inclusão). Em 2014 estes índices saltaram para 51.471 registros, sendo 12.787 nas classes especiais e escolas exclusivas e 38.684 nas classes regulares (inclusão). Neste período verificamos que as matrículas realizadas nas classes especiais e escolas exclusivas não sofreram alterações significativas, exceto no ano de 2010 onde apresentaram um aumento percentual de aproximadamente 32,8% em relação ao ano anterior. Tal fato, como sinaliza Garrido (2015) pode estar relacionado a uma possível migração de alunos das classes especiais e/ou escolas especiais da rede pública para rede privada a partir da implementação da PNEE-PI como pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6: Matrículas de alunos nas classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos no estado do Rio de Janeiro (2008-2014)



Fonte: Inep, 2015

É válido ressaltar, que as matrículas apresentadas nas classes especiais e/ou escolas exclusivas podem também representar aquelas realizadas no AEE, ao passo que as escolas exclusivas também estão habilitadas a operacionalizar este atendimento. Dessa forma, em virtude da duplicidade de matrícula do aluno incluído, o mesmo sujeito pode estar sendo contabilizado duas vezes na educação especial, tanto na classe regular como na escola exclusiva, alterando de certa forma os dados apresentados.

Já no que diz respeito às matrículas nas classes regulares (alunos incluídos), estas elevaram-se consideravelmente. Observando novamente o gráfico 6 visualizamos que no ano da implementação da PNEE-PI o número de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns se sobrepõe, em grande medida, aos índices apresentados pelas classes especiais e escolas exclusivas. Braun (2012) já havia identificado em sua pesquisa que

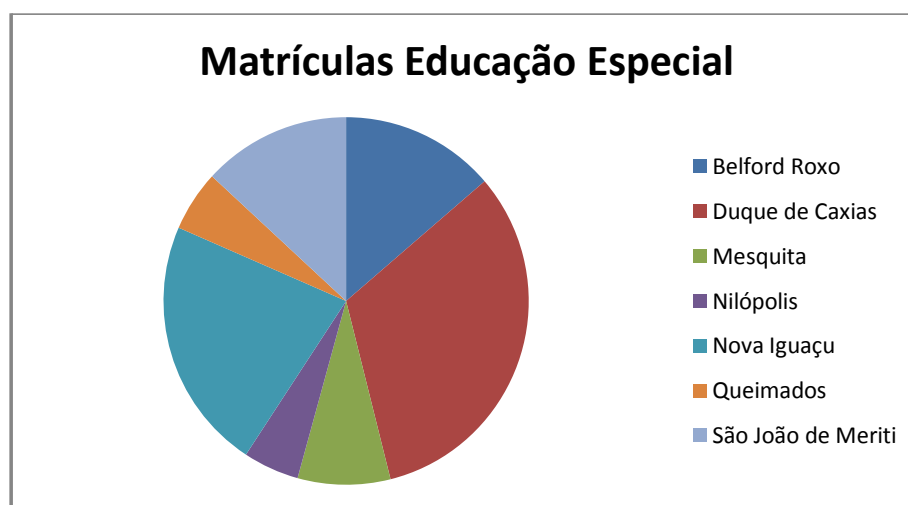
a variação nos dados relativos a estes índices começaram a apresentar alterações a partir de 2009, sendo constatado um número superior de matrículas nas classes comuns quando comparadas às matrículas das escolas ou classes especiais.

De uma maneira geral, o panorama da educação especial no estado do Rio de Janeiro mostra-se em consonância com o panorama nacional, uma vez que as matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes e escolas regulares tem sido cada vez mais expressivo nos últimos anos.

5.3 Panorama da educação especial na Baixada Fluminense

Continuando nossa análise, no que se refere aos dados relativos a Baixada Fluminense verificamos, conforme observamos no gráfico 7, que os maiores índices de matrículas concentram-se nas cidades mais populosas da região. Ressaltamos que os dados são relativos às matrículas em escolas públicas municipais e estaduais na educação especial em classes especiais, escolas exclusivas e classes regulares não sendo possível identificá-los separadamente³⁵.

Gráfico 7: Matrículas Educação Especial na Baixada Fluminense (2008-214)



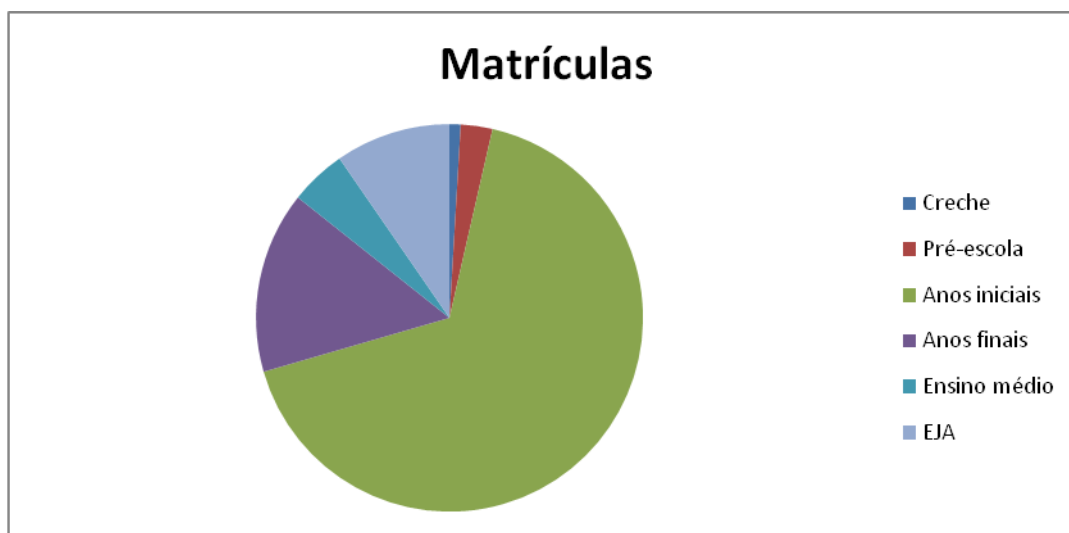
Fonte: Inep (2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2015i, 2015j, 2015k)

Fazendo um recorte em nossos dados, ao analisarmos as 41.215 matrículas realizadas nos municípios investigados observamos, assim como foi verificado com os dados nacionais, que os maiores índices de matrículas de alunos público alvo da educação especial registram-se

³⁵ Cabe mencionar, que desde 2010, o Censo Escolar apresenta em seus dados os números incorporados em uma única categoria: matrícula inicial em educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), não sendo possível identificar o quantitativo de alunos matriculados em escolas especiais ou em escolas comuns (BRAUN, 2012).

no ensino fundamental. O gráfico 8 apresenta os dados percentuais de matrículas por segmento de ensino e corrobora com questões já sinalizadas anteriormente: menores índices registrados na creche, pré-escola e séries mais avançadas e índices significativos na EJA. A tabela 7 com o ranking de matrículas na educação especial por níveis de ensino, também ratifica estas observações.

Gráfico 8: Matrículas na educação especial por segmento de ensino na Baixada Fluminense



Fonte: Inep (2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2015i, 2015j, 2015k)

Tabela 7: Ranking das matrículas em educação especial por segmento de ensino.

*Ranking matrículas na educação especial na
Baixada Fluminense*

Anos Iniciais	67%
Anos Finais	15%
EJA	9%
Ensino Médio	5%
Pré-escola	3%
Creche	1%
Ed. Profissional	0%

Fonte: Inep (2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2015i, 2015j, 2015k)

Sobre este panorama, Pletsch (2012) já havia observado que diante de tal aspecto podemos depreender que a maioria das matrículas na educação especial concentram-se no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. Em suas palavras:

O mesmo ocorre em âmbito nacional, onde 87% dos alunos da educação especial são matriculados no ensino fundamental e dos quais 58% são nos

anos iniciais (BRASIL, 2009). É nesse nível, segundo algumas das entrevistadas, que muitas crianças com NEE ingressam pela primeira vez na escola, especialmente aquelas com deficiências mais acentuadas. Ou seja, não passam pela educação infantil, que seria espaços importantes para efetivar a inclusão escolar e para desenvolver conceitos científicos necessários ao aprendizado (PLETSCH, 2012, p. 35).

De acordo com Braun (2012) este dado permanece visível conforme já havia sido constatado por Prieto (2010) ao analisar os indicadores referentes ao censo escolar de 2007 os quais evidenciaram supremacia de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados no ensino fundamental, particularmente nos primeiros anos. A autora acrescenta ainda que mesmo que os índices sobre a matrícula inicial no ensino fundamental sejam mais expressivos, dada a fragilidade das diretrizes atuais os mesmos não são garantidos, assim como a continuidade dessa escolarização. Há o ingresso, mas a permanência desse aluno na escola é um desafio.

No que diz respeito aos dados da educação infantil (creche e pré-escola), também corroborando os dados nacionais, os mesmos revelam que nesta fase tão importante do desenvolvimento humano, o acesso e a consequente ausência dos estudantes público alvo da educação especial nestes espaços tem sido quase nulo. Pletsch (2012) verificou que a falta de clareza de muitos pais sobre os direitos educacionais de seus filhos, assim como a carência de oferta de vagas nesse nível de ensino, são os principais motivos pela entrada tardia destes estudantes nos sistemas de ensino. Entretanto, a autora ressalta que com a obrigatoriedade da educação infantil, este cenário pode mudar nos próximos anos.

Já com relação a EJA, novamente recorremos a Pletsch (2012, 2014) que em sua pesquisa constatou que muitos alunos com deficiência intelectual têm sido encaminhados para estas turmas, extra oficialmente, as quais são denominadas “EJA Especial” como uma forma de escamotear espaços segregados. Ainda segundo a autora, observou-se que a maior parte dos encaminhamentos ocorre após estes alunos permanecerem anos em turmas regulares sem aquisição de aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita. Sobre este aspecto Ferreira e Ferreira (2007) trazem os seguintes apontamentos:

O regime seriado e a repetência estão na origem de muitas de nossas classes especiais, hoje, o sistema de ciclos e os programas de aceleração ou de correção de fluxo idade-série parecem indicar o ensino supletivo como um espaço de ensino para um contingente de alunos mais velhos, com deficiência e não-alfabetizados, como se vem constatando nos programas desta modalidade (p. 34).

Diante deste cenário, a pesquisa de Rebelo (2012) que analisou os indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência, evidenciou que de 2007 a 2010 os registros de alunos com deficiência nos anos iniciais cresceu 22,22%. A autora verificou também que a grande maioria das matrículas de alunos público alvo da educação especial concentravam-se nos anos iniciais sendo que a rede municipal respondia pelo maior número de alunos com deficiências registrados na EJA.

Diante deste aspecto é possível considerar que a EJA provavelmente tem sido a solução encontrada pelos sistemas de ensino para o encaminhamento dos alunos que não requereram a terminalidade e/ou não atingiram aprendizagens que justifiquem a inclusão em séries mais avançadas. Na Baixada Fluminense esta assertiva se confirma, conforme observamos nos depoimentos coligidos em entrevistas com os gestores das redes pesquisadas. Vejamos a fala de uma das entrevistadas:

A Classe Especial é a gente sempre pensou nesta questão em reduzir. Mas não há vontade política do município então a classe especial fica fazendo número para EJA especial. Transformou classes especiais diurnas em classes de EJA. Mas elas não são classes de EJA. (Entrevista realizada com gestoras 17/11/2015).

Sobre as classes especiais, em sua pesquisa Garrido (2015) verificou que a participação das escolas públicas no oferecimento destes espaços vem diminuindo a cada ano, quando comparada a participação das instituições privadas. De acordo com a autora, essas informações podem indicar que esteja havendo uma migração de estudantes da educação especial, antes mantido pela escola pública, para as escolas exclusivas ou em instituições privadas, o que reforça ainda mais o argumento relativo à preferência do governo pela manutenção de serviços terceirizados de atendimento. Sobre isso Corrêa (2012) acrescenta:

O MEC, ao adotar a perspectiva de educação inclusiva para educação especial, utilizar o aumento do número de matrículas em classe comum como sinônimo de inclusão, mostrando a predominância das matrículas nessas classes, omite se existem ou não, apoios específicos aos alunos para este fim (p. 91).

Ferreira e Ferreira (2007), ao analisarem os dados do Censo de 2001 ressaltaram a ocorrência de uma migração de vagas das classes especiais para as classes comuns, mantendo-se o espaço hegemônico da instituição especializada. Os autores consideraram então que havia participação pouco expressiva das matrículas em educação especial no conjunto da oferta da educação básica, com uma menor representatividade em termos de recursos orçamentários. Tendo em vista este cenário, verificaram que estudos do MEC do ano de 1997 apontavam que

poderia ser mais barato ainda, para o orçamento público, apoiar financeiramente as instituições privadas, do que incorporar os estudantes considerados especiais nas redes públicas de ensino. Segundo eles, o repasse de pessoal e verbas do poder público para instituições produzia um custo/aluno inferior àquele do aluno matriculado no ensino regular, o que o estudo denominava “tercerização vantajosa”.

Prosseguindo com nossa investigação, destacamos que mesmo neste contexto onde ainda resistem espaços segregados de ensino, os municípios envolvidos em nossa pesquisa buscam promover o processo de inclusão, a fim de cumprirem a legislação vigente inclusive no que diz respeito às políticas específicas. O atual PNE (BRASIL, 2014) decênio 2014-2024, é o documento que hoje referencia as propostas que deverão conduzir a educação nacional nos próximos 10 anos, orientando os municípios a estruturarem as ações de seus planos específicos. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE (BRASIL, 2014).

Destaca ainda:

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (p.8).

Dentre as diretrizes estabelecidas no artigo 2º do referido plano, a universalização do atendimento escolar, estabelecido como meta neste documento, trouxe novas inquietações para os gestores dos sistemas de ensino, ao passo que em sua Meta 4 determina:

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

Sobre esta questão polêmica, Pletsch (2014) ressalta que foram intensas as discussões e audiências públicas, realizadas referentes à meta 4 do plano, muito em virtude das disputas históricas entre o lugar de escolarização do público alvo da educação especial . De acordo com a autora:

De um lado entrincheiraram-se aqueles eu defendiam a proposta de educação inclusiva com o suporte especializado no contra turno no AEE como única

possibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Do outro lado, os defensores de uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para escolarização desse alunado, sobretudo em casos em que não seria possível realizar a inserção na classe comum, inclusive defendendo a coexistência das escolas especiais filantrópico-privadas. Os primeiros defendiam a matrícula em rede regular como um direito incondicional; já, os segundos, alegavam que a escola pública não apresenta infraestrutura adequada para atender a esses alunos. No documento final foi aprovado que a educação de pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ocorrer preferencialmente em escolas regulares, dando margem aos espaços segregados (PLETSCH, 2014, p. 18).

Desse modo, no que tange as determinações específicas, cabe mencionar, de acordo com o Anuário da Educação Básica de 2015, que os Estados e Municípios tinham até o dia 24 de junho de 2015 para aprovarem as leis que criam seus respectivos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs), contemplando em suas diretrizes as metas a serem atingidas até 2024. Vejamos o que traz o Anuário de 2015 sobre este tema:

São os PEEs e os PMEs que, em última instância, balizarão o cumprimento das metas do PNE, uma vez que a legislação brasileira estabelece diferentes responsabilidades para as três esferas de governo, em uma atuação mediada pelo princípio da colaboração. Pouco adianta o PNE traçar metas ousadas para a Educação Infantil ou para a Educação Integral, por exemplo, se prefeitos e governadores de todo o País não incorporarem ao planejamento local esses mesmos objetivos (p.9).

Diante disso, os municípios pesquisados elaboraram seus respectivos PMEs, corroborando com o estabelecido no PNE (BRASIL, 2014). Dentre as metas estabelecidas, todos reafirmaram a meta 4 em suas diretrizes, prevendo a universalização do ensino para os alunos público alvo da educação de 4 a 17 anos a partir de estratégias específicas.

Conforme os apontamentos do Anuário da Educação de 2015, em maio de 2015 os dados da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação mostravam um grande desafio. Apenas 82 dos 5.570 municípios e 3 das 27 unidades da federação tinham sancionado seus respectivos planos educacionais e 1.735 municípios sequer tinham finalizado os diagnósticos que conduziram a elaboração deste documento. No quadro 9 podemos observar as metas e as legislações implementadas por cada município pesquisado referentes a seus PME, evidenciando a constatação relatada anteriormente, no que se refere ao cumprimento do prazo para elaboração deste documento.

Quadro 9: Metas da educação especial nos planos municipais de educação

Municípios	Plano Municipal de Educação	Metas para educação Especial
Belford Roxo	Lei n. 1529 de 24/06/2015 PME (2015-2015)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Duque de Caxias	Lei n. 2713 30/10/2015 PME (2015-2015)	Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para redução das barreiras físicas e atitudinais em relação aos estudantes com NEE em um prazo de 4 anos, dando subsídios para que a escola possa de fato, estar garantindo esse acesso garantindo a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas.
Mesquita	Lei n. 908 de 29/06/2015 PME (2015-2025)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
Nilópolis	Lei n. 6490 de 3/09/2015 PME (2015-2024)	Universalizar, durante o prazo da vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno global de n e Altas Habilidades/superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.
Nova Iguaçu	Lei n. 4504 23/06/2015 PME (2015-2015)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Queimados	Lei n. 1251 de 15/07/15 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, nas classes especiais, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica.
São João de Meriti	Ainda não aprovado em Lei	Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2013-2015)

Estas diretrizes se seguirem as metas estabelecidas talvez possam dar conta de situações já relatadas anteriormente. A universalização do ensino proposta como política de educação possivelmente poderá amenizar o grande problema da educação infantil e das séries mais avançadas, já que provavelmente é nas extremidades que reside o grande entrave das propostas de inclusão conforme observamos nos dados apresentados. Além disso, com verificamos nas metas propostas, os municípios prevêem a universalização do ensino para o público alvo da educação especial com apoio do AEE preferencialmente na rede regular de ensino, conforme sugere a atual diretriz.

Desse modo, a Baixada Fluminense, assim como o contexto nacional, exhibe um cenário inclusivo marcado por peculiaridades que precisam ser mais investigadas. O excessivo número de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas séries iniciais do ensino fundamental e na EJA, assim como o baixo índice de matrículas nas extremidades de ensino (educação infantil e ensino médio), são dados que podem estar relacionados a ineficiência dos procedimentos de ensino direcionados a esta população (PLETSCH, 2012, 2014; BRAUN 2012). Porém, sabemos que esta é uma prerrogativa que acompanha a educação brasileira há muito tempo.

Assim, os indicadores apresentados corroboram para uma perspectiva educacional que converge tanto em âmbito nacional, quanto em local. As questões que emergem para a discussão mostram-se engatilhadas no que diz respeito aos dados oficiais, refletindo tensões específicas no campo da educação especial. Ainda que os dados revelem a promoção de uma relativa inclusão, esta mesma inclusão traz novas agruras já identificadas no curso deste processo.

5.4 O perfil do público alvo e da educação especial na Baixada Fluminense

A atual conjuntura da educação especial sugere, como verificamos nos dados relatados anteriormente, excessiva preocupação por parte dos governos em termos de garantia de acesso e pouca relevância aos aspectos relativos à aprendizagem. Diante de tal contexto, políticas públicas que viabilizem o acesso do aluno público alvo da educação especial, mas principalmente, seu aproveitamento acadêmico e formação que lhe garanta participar e desenvolver-se socialmente são fundamentais. Sobre esta questão Glat e Blanco (2009) acrescentam:

Dada a diversidade do alunado e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas inclusivas acumuladas que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas - com número grande de alunos, professores sem formação adequada, entre outros

aspectos - são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (p. 33)

Conforme verificamos nas análises descritas até o momento, às matrículas dos alunos público alvo da educação especial têm elevado seus índices nos últimos anos principalmente àquelas realizadas nas classes regulares de ensino. Neste sentido, as escolas regulares mesmo que precariamente, tem cumprido e acatado a legislação vigente ao passo que a inclusão tem sido efetivada, obrigando-as a reestruturarem o atendimento direcionado a esta demanda. Dada esta nova realidade, e percebendo que a inclusão tornou-se evidente nos sistemas de ensino, a questão crucial que emerge deste atual contexto concentra-se no seguinte questionamento: Qual público alvo está sendo atendido pela educação especial nesta escola inclusiva?

Rebello (2012) em pesquisa que analisou os indicadores relativos a educação especial no Brasil verificou que no ano de 2009 haviam no país 78.241 matrículas de alunos notificados com deficiência intelectual³⁶ no AEE. De acordo com a autora, o dado cotejado correspondia a 60,32% do total de matrícula desse atendimento. Como podemos evidenciar em sua análise no período entre 2009 e 2010 o número de matrículas de alunos classificados como deficientes intelectuais aumentou em 12%, embora também se verificou aumento no número de matrículas em dez das treze categorias de deficiência apresentadas. Desse modo, tomando como base o estudo da referida autora e com intuito principal de identificar o público alvo da educação especial da Baixada Fluminense, analisamos os dados relativos ao AEE dos municípios pesquisados, a fim de especificar a demanda mais atendida por ele.

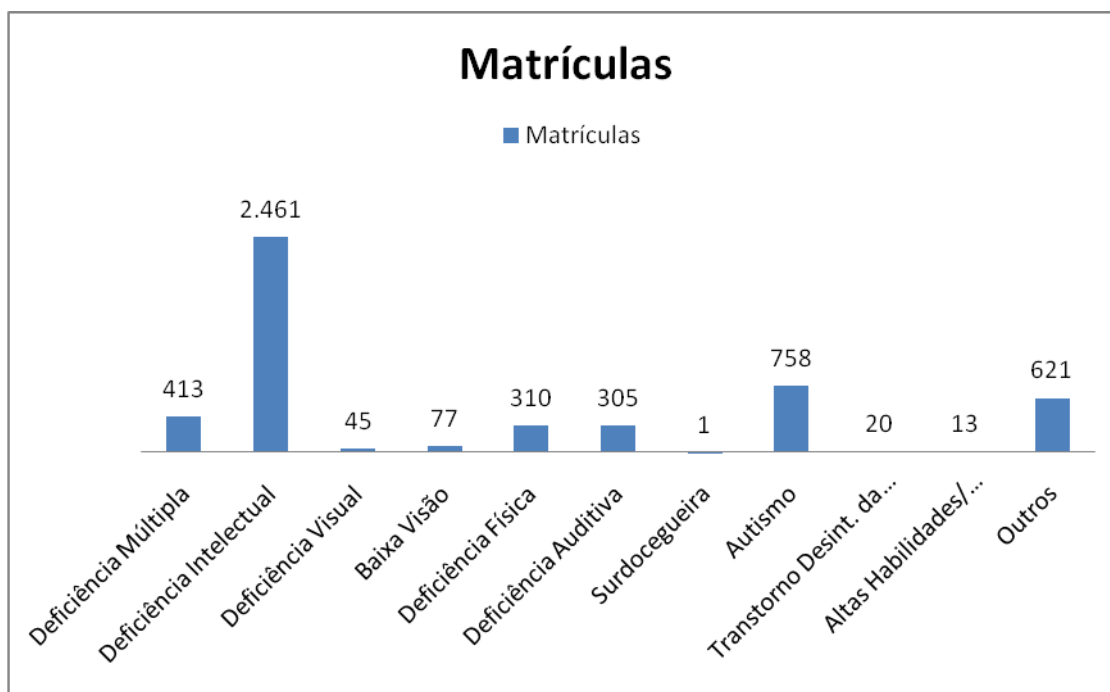
Ressaltamos que neste estudo as categorias de deficiências investigadas diferem das apresentadas no estudo de Rebello (2012), tendo em vista as diferentes nomenclaturas utilizadas pelas redes cotejadas. Desse modo, nossa análise categorizou os dados da seguinte forma: Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Visual (DV), Baixa Visão (BV), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Surdocegueira (SC), Autismo (A), TDI (Transtornos Desintegrativo da Infância), Altas Habilidades e/ou superdotação (AH/S) e outros, que foram os termos utilizados pela maioria das redes.

Em nossa análise inicial observamos que o maior índice de matrículas está relacionada a deficiência intelectual como constatamos no gráfico 9. Corroborando o dado aferido por

³⁶ A definição da deficiência intelectual sempre representou uma dificuldade no cenário educacional brasileiro. Na atualidade, o Brasil tem adotado a terminologia preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que advoga a mudança de terminologia de retardo mental para deficiência intelectual (VELTRONE; MENDES, 2012)

Rebello (2012), verificamos que os índices atuais confirmam situações historicamente construídas.

Gráfico 9: Matrículas por deficiências atendidas na Baixada Fluminense



Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015)

Bueno (1991) ao analisar dados referentes às décadas de 1970 a 1980 sobre o atendimento especializado por natureza de deficiência identificou alta incidência de matrículas de alunos com deficiência mental chegando a 66,38% do total dessas matrículas no ano de 1974, 71,7% delas em 1981 e 67,3% em 1987.

Em 1988, Kassar (2000) em estudo realizado com matrículas de alunos com deficiência observou que 77,87% destes alunos eram classificados como deficientes mentais e matriculados em classes especiais. De acordo com ela, não se sabia ao certo quantos alunos dentre estes possuíam realmente um diagnóstico específico, ao passo que não havia, naquele momento, testes avaliativos.

É válido destacar que ainda hoje enfrentamos desafios e problemas para diagnosticar e identificar a deficiência intelectual em função da falta de diretrizes claras e da precariedade de serviços público para realizar esta tarefa (PLETSCH, 2014). Tais dificuldades contribuem ainda mais para elevação destes índices, principalmente, por estes diagnósticos terem sido, histórica e culturalmente, focados na reabilitação e nos déficits dos sujeitos, não atuando em sintonia com as diferentes áreas para planejar ações e suportes que contribuam com o desenvolvimento das especificidades de cada um (PLETSCH, 2010, 2014).

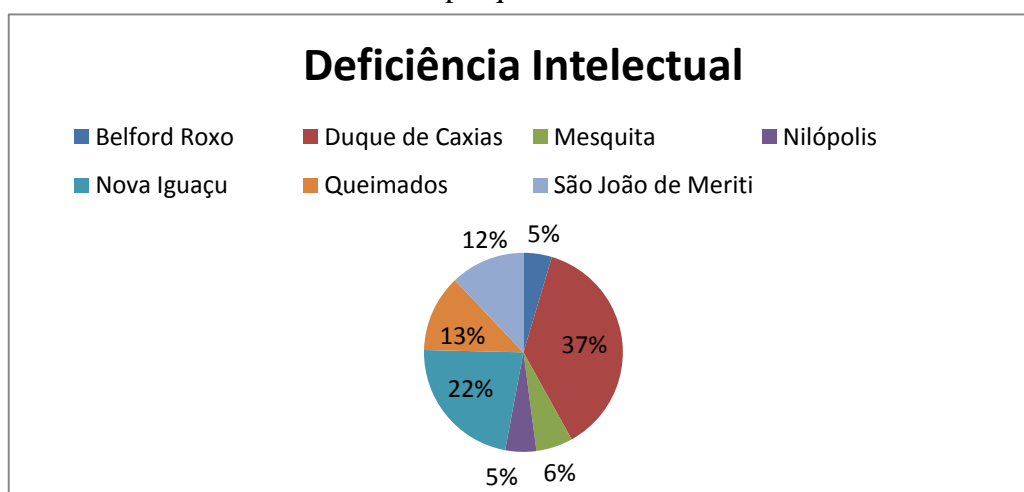
A deficiência intelectual, como já apontado em pesquisas de Kassar (2000), Bueno e Meletti (2010), Pletsch (2010, 2014), Redig (2011), Braun (2012), Rebelo (2012) e outras, tem sido a deficiência mais evidenciada nos índices de matrículas nos sistemas regulares de ensino, como podemos observar no gráfico 9. A tabela 8 evidencia que das 5.024 matrículas realizadas na educação especial no ano de 2015 nos municípios investigados, 48,9% são de alunos especificados com deficiência intelectual. Destas matrículas, como podemos observar no gráfico 10, 37% concentram-se no município de Duque de Caxias e 22% no município de Nova Iguaçu, duas localidades que se destacam pela extensão territorial e elevados índices demográficos.

Tabela 8: Quantitativos de deficiências atendidas pela educação especial na Baixada Fluminense (2015)

Deficiências	Matrículas
Deficiência Múltipla	413
Deficiência Intelectual	2.461
Deficiência Visual	45
Baixa Visão	77
Deficiência Física	310
Deficiência Auditiva	305
Surdocegueira	1
Autismo	758
Transtorno Desint. da Infância	20
Altas Habilidades/ Superdotação	13
Outros	621
Total	5.024

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015)

Gráfico 10: Índice de matrículas de alunos com deficiência intelectual nos municípios pesquisados



Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015)

Sobre esses indicadores, Rebelo (2012) destaca que o aumento incide justamente no tipo de deficiência que conta com o menor número de materiais nas SRMs, conforme apresentado em sua pesquisa. Segundo ela, em 2010, do total de 176.706 matrículas no AEE no país, 66,31% delas (117.178 em números absolutos) são de alunos classificados com deficiência mental.

Retomando nossa análise, no que diz respeito a elevada incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual nos sistemas regulares de ensino, o mesmo ocorreu na pesquisa encaminhada por Bueno e Meletti (2010). Ao investigarem os dados estatísticos do INEP do período de 1996 a 2006 evidenciaram que houve um acréscimo de quase dez vezes nas matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, que passou de 1.000 em 1996 para pouco mais de 100.000 em 2006. Entretanto, estes dados representam um pouco menos da metade das matrículas realizadas em sistemas exclusivos. Os autores destacam que a deficiência intelectual responde pela maioria das matrículas também no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração.

Este quadro pode ser justificado pelo fato de “diagnósticos de dificuldade de aprendizagem” ter sido ao longo da história da educação, uma determinante para encaminhamentos de alunos para as classes especiais. Bueno (2001) adverte para o papel inadequado do atendimento aos alunos com deficiências na história da Educação de nosso país, onde crianças eram mantidas por muitos anos no ensino especial sem conseguir mínimos resultados na escolarização.

Sobre esta questão alertamos para a nota técnica n. 4/2014 (BRASIL, 2014 a) que trata da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Este documento abre brechas para que situações como esta sejam mantidas nas unidades escolares quando determina:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

É válido ressaltar, que não estamos aqui fazendo apologia ou supervalorização do laudo médico para atendimentos no AEE. Sabemos que o laudo não é um documento “inocente” e seus usos e implicações variam bastante (PLETSCH, 2014). Pletsch (2010) e Anache (2011) verificaram em suas pesquisas, o quanto a identificação por meio do laudo pode estigmatizar e marcar negativamente a trajetória escolar dos sujeitos. No entanto, esta prerrogativa estabelecida por este documento nos preocupa bastante, pois mesmo não considerando o AEE um atendimento clínico, sugere que o mesmo, de forma articulada com a saúde, encaminhe alunos para este atendimento sem a necessidade de um parecer médico. Fica o temor de que as constatações relatadas por Pletsch (2014) permaneçam em grande medida, sendo hoje o laudo uma questão extremamente paradoxal:

Resultados de uma pesquisa etnográfica que realizamos em nove redes municipais de educação da Baixada Fluminense evidenciaram que o laudo era uma exigência para realizar os encaminhamentos pedagógicos. Em uma das redes de ensino constatamos que, por falta do laudo clínico, a professora “diagnosticava” a existência ou não da deficiência intelectual a partir das conhecidas provas piagetianas. Em outra rede, a gestora declarou que, muitas vezes, quando o aluno não tem laudo e apresenta apenas uma dificuldade na aprendizagem, acaba sendo registrado no EDUCACENSO escolar como deficiente intelectual. Segundo ela, o número de alunos com deficiência intelectual triplicou de um ano para o outro em função disso. Por outro lado ela revelou também, que na dúvida, considera melhor lançar no sistema como deficiente intelectual para garantir o apoio pedagógico para o aluno que, em sua rede de ensino, somente é oferecido para os sujeitos “laudados” (termo comumente usado no cotidiano das escolas) (p.8).

Na contramão dos indicadores para a deficiência intelectual observamos outro dado que chama atenção não pelo quantitativo elevado de matrículas, mas pela quase nulidade de registros apresentados. Os índices registrados para altas habilidades e/ou superdotação são inexpressivos. Pletsch e Fontes (2009), com base nos dados do MEC de 2005 evidenciaram que das 566.753 matrículas efetuadas na educação especial em 2004, cerca de 2.000 foram de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, identificadas como tendo altas habilidades, representando 0,3% do total das matrículas efetivadas. Desse total, 1.928 estavam matriculadas na escola pública. Desse modo, o ínfimo percentual de matrículas para altas habilidades/superdotação é um indicador que deve ser melhor analisado.

Prosseguindo nossa análise, no que tange ao AEE todos os municípios observados realizam este atendimento quase que exclusivamente por meio da SRM que passou a ser ofertada nas escolas em 2008, ano da implementação da PNEE-PI. Estes atendimentos são

realizados prioritariamente no contraturno da matrícula no ensino regular seguindo as orientações das diretrizes específicas.

No que se refere a distribuição destes espaços nos sistemas de ensino brasileiro, no período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas no país, 37.801 SRM em 5.019 municípios. Deste total, 36.385 eram do tipo I e 1.416 do tipo II. Até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrículas de alunos público alvo da educação especial no ensino regular (REBELO,2012).

Ainda a este respeito Cardoso (2013) aponta que este programa não traz dados referentes aos anos de 2005 a 2007, mas de 2008 a 2010, quando registrou a implementação de 24.301 salas em todo país. De acordo com os dados da autora, em 2011, o número desses espaços foi de 24 mil escolas distribuídas em 83% dos municípios brasileiros. As instituições mais beneficiadas por SRM no Brasil, conforme aferiu a pesquisa de Rebelo (2012), concentram-se nas regiões norte e nordeste.

No entanto, conforme observamos na tabela 9 é possível observar que mesmo sendo a Sala de Recursos Multifuncionais o modelo de AEE adotado pelo governo federal, as classes especiais ainda são referência de atendimento em se tratando do público alvo da educação especial.

Tabela 9: Quantitativo de matrículas Salas de Recursos, Classes Especiais e escolas especiais

<i>Município</i>	<i>Total Matrículas</i>	<i>Salas de Recursos</i>	<i>Classes Especiais</i>	<i>Escolas Especiais</i>
Belford Roxo	7.268	19	não informado	1
Duque de Caxias	17.174	132	106	0
Mesquita	4.348	21	não informado	1
Nilópolis	2.626	7	3	0
Nova Iguaçu	11.820	129	28	1
Queimados	2.834	12	0	0
São João de Meriti	6.963	36	197	1
Total	53.006	382	334	4

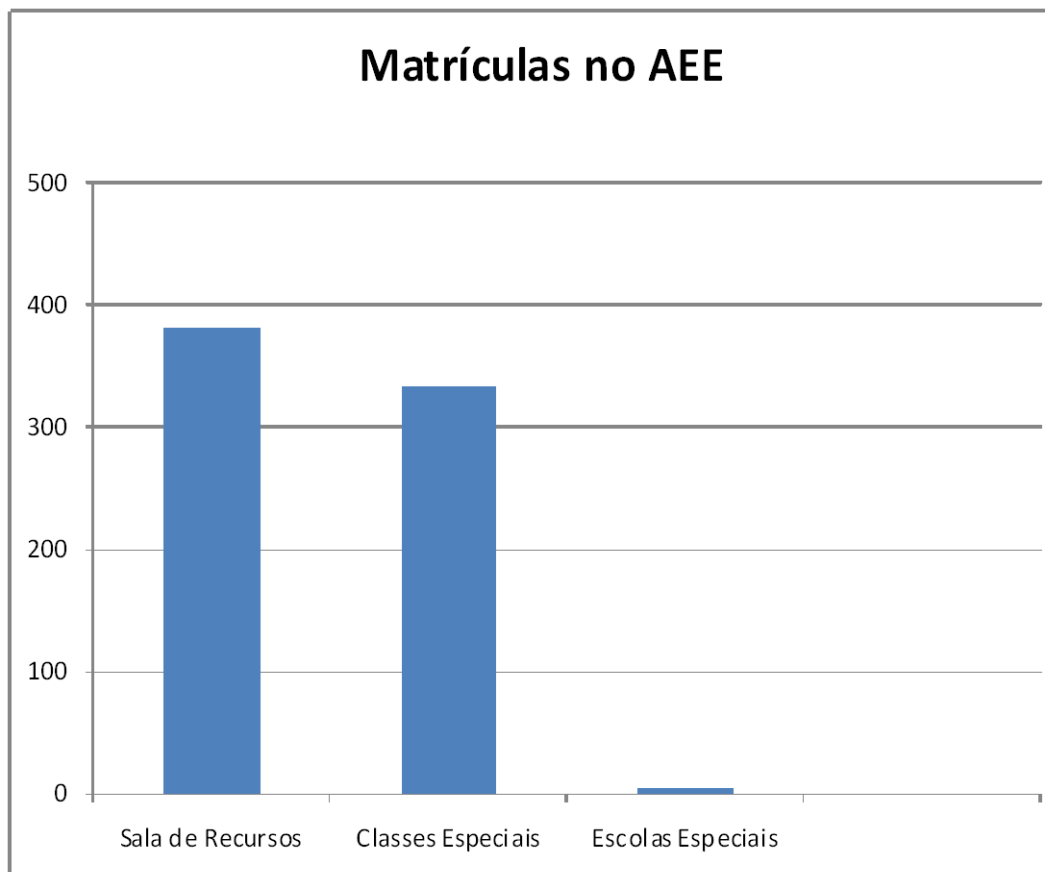
Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015)

Nota: total de matrículas realizadas na educação especial

Como podemos verificar o AEE realizado em escolas especiais ainda ocorre em alguns municípios onde instituições exclusivas figuram como centro de referência para educação especial e o AEE. Pletsch (2012) já havia destacado que a escola e a classe especial constituem-se como espaços importantes para os alunos com deficiências, o que contradiz críticas históricas dirigidas a essas por diferentes pesquisadores. O gráfico 10 que traz o quantitativo de classes e escolas especiais em funcionamento no âmbito da pesquisa,

corroborar para esta perspectiva, pois, embora as SRM apareçam como atendimento mais oferecido, as classes especiais não ficam muito distantes dos índices apresentados por elas.

Gráfico 11: Quantitativo de escolas especiais, classes especiais e SRM na Baixada Fluminense



Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015)

Ainda sobre esta questão, verificamos que as classes e escolas especiais atuam no suporte ao atendimento dos alunos que não apresentam condições de estarem incluídos na classe regular de ensino. Isto posto nota-se que estas instituições mantêm antigas concepções da educação especial tradicionalmente configurada como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências (GLAT E BLANCO, 2009). Esta situação pode ser exemplificada a partir da fala da gestora entrevistada:

E aí nos fizemos a classe substitutiva com ano de escolaridade. Então tem primeiro ano, segundo ano terceiro ano, quarto ano, preparando para inclusão (...) aqueles alunos que estão mais em condição de serem incluídos no sistema regular eles vão (...) a proposta do município para o ano que vem é fazer as classes de oficinas para aqueles que, não tem condições, mas oficinas direcionadas por escolaridade também para estes alunos com deficiência intelectual que não tem condições de serem incluídos (Entrevista com as gestoras realizada em 17/11/15).

Este cenário, conforme argumenta Redig (2011) está na contramão da perspectiva da política inclusiva ao aproximar-se da proposta de integração, além de evidenciar que os docentes ainda têm a percepção de que inclusão e integração são sinônimas. De acordo com a autora essa idéia aparece em diversos estudos (PLETSCH, 2005; RAMOS, 2009; REDIG, 2007, 2010, entre outros), o que não é apenas uma divergência semântica e sim conceitual, visto que, são dois momentos diferentes da política da educação especial, mesmo que convivam juntas nesse período de transição (GLAT, FERNANDES, 2005).

Com relação aos índices registrados nas instituições exclusivas, estes são muito pequenos o que nos leva a considerar que a política inclusiva tem sido adotada como atendimento exclusivo, nas redes públicas de ensino da Baixada Fluminense. O município de Queimados, por exemplo, não apresenta classes especiais e/ou escolas exclusivas como AEE, sendo as SRMs o atendimento direcionado aos alunos público alvo da educação especial.

Parece que as escolas e/ou classes especiais permanecem a fim de “darem conta” de alguns “imbróglios” ainda não sanados pelas SRM como: a) o atendimento a alunos que já frequentavam as classes e/ou escolas especiais e não estão incluídos por questões relativas a aprendizagem; b) o atendimento das deficiências mais graves, onde em virtude das condições apresentadas pelos indivíduos causam impeditivos que os possibilitem estar incluídos nas escolas regulares e c) atendimentos iniciais de alunos preparando para inclusão nas escolas regulares.

Uma questão importante sinalizada na pesquisa é que embora as SRMs sejam espaços exclusivos para atendimento do aluno incluído, em alguns municípios elas não atendem apenas a estes estudantes. Alguns sinalizaram este atendimento também para alunos com “dificuldades de aprendizagem” que são direcionados para estes espaços. Vejamos as falas a seguir:

A gente gosta sempre de falar que a gente não atende só o aluno com deficiência. Inclusive nós estamos revendo no nosso projeto para o ano que vem. Aí agente vai recortar este público porque da mesma forma que no início lá quando a gente começou este projeto ele foi muito interessante para gente. Hoje a gente já começa a perceber que ta surgindo alguns gols contra então vamos mudar este placar aí (Entrevista com as gestoras realizada em 17/11/2015).

E aí nos temos as salas de AEE que não é só atendido o aluno com deficiência, mas alunos que apresentam uma dificuldade extrema que estão sendo atendidos também. Tem uma triagem. Primeiro fazemos uma pré-avaliação com a equipe que a gente chama de equipe de acompanhamento especializado que é dentro da gerência de educação especial. Então nós

temos fonoaudiólogo, psicólogos, psicopedagogo e fisioterapeuta. Então eles fazem essa avaliação a escola encaminha o nome destas crianças e eles fazem um acompanhamento por esta equipe. Ela não precisa realmente está na Sala de Recursos também e aí eles são atendidos também pela Sala de Recursos e fazem o acompanhamento com especialista da área ou fisioterapeuta ou fonoaudiólogo, ou psicólogo e aí por diante. Só que tem um período. Eles ficam nestes acompanhamentos durante 3 anos são reavaliados, acompanhados e encaminhados para o serviço de saúde e assistência social e aí agente tem um intersetorial acompanhando também o AEE é assim que a gente tá procedendo (Entrevista com as gestoras realizada em 17/11/2015).

Percebe-se que ainda hoje antigas concepções como relação a SRM ainda são mantidas uma vez que algumas escolas compreendem estes ambientes como sendo espaços destinados ao atendimento dos alunos público alvo da educação especial e também para aqueles que apresentam “dificuldades” no processo de escolarização.

Outra ponto emergente das entrevistas realizadas evidencia que as secretarias municipais de alguns municípios, além das SRMs que são mantidas com verbas do governo federal, implementaram outros espaços de AEE, também chamadas SRM que são mantidas com orçamentos específicos de cada município, como verificamos nas falas a seguir:

É nós temos nove Salas de Recursos funcionando. Nove escolas com Salas de Recurso. Nessas nove escolas quatro recebem material do MEC. E além deste material a direção se organiza para comprar material e também são remanejados alguns materiais do Mais Educação. Então os jogos vão para Sala de Recurso para que a professora trabalhe. É Salas de Recursos que foram estruturadas nos últimos dois anos praticamente foram estruturadas com apoio da direção...interesse. Tem escola até que promove algum evento para conseguir uma verba extra para estruturar melhor a sala com jogos pedagógicos por exemplo. Então é tem este apoio mesmo da direção nos últimos dois anos, por exemplo (Entrevista com as gestoras realizada em 17/11/2015).

Então a gente tá implementando. Dezenove são multifuncionais que recebe verba do governo. E a gente recebeu também por uma compra da secretaria a inclusoteca. Esta inclusoteca atende todas as escolas da rede. A gente fez e de maneira que pudesse atender, ou seja, como nós não tínhamos. Vinte e seis mais ou menos aproximadamente que eu tenho são Sala de Recursos, mas não recebe verba lá do programa né são espaços e aonde faz o AEE (Entrevista realizada com as gestoras em 17/11/2015).

O fato de algumas secretarias manterem SRM desvinculadas do programa federal merece uma atenção mais cuidadosa já que o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado para atender as escolas públicas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial nas classes regulares registradas no Censo Escolar.

Outro fator de destaque em nossas observações é que embora possamos depreender que o modelo da inclusão esteja sendo “viabilizado” nas redes pesquisadas, a visão médica/terapêutica que constituiu a educação especial ainda é presente. Podemos observar no quadro 10, que trata da estruturação do AEE nos municípios pesquisados, que algumas redes destacam os especialistas que orientam os atendimentos sendo estes apresentados como suporte para o encaminhamento à SRM.

Quadro 10: Suportes de AEE nos municípios pesquisados

Municípios	Suportes AEE
Belford Roxo	Salas de Recurso; pólo de surdos; classe para deficiente visual; escola especial, professor itinerante e atendimento domiciliar; classe para autistas.
Duque de Caxias	Atendimento por especificidades: deficiência visual, educação de surdos, altas habilidades/superdotação, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e autismo; classe hospitalar.
Mesquita	O aluno do AEE faz acompanhamento com os especialistas: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo e são encaminhados para o serviço de saúde e assistência social.
Nilópolis	Atendimento familiar (encaminhamento para APAEs, escolas especiais e orientação educacional); orientações pedagógicas, suporte e acompanhamento
Nova Iguaçu	Professores de classe hospitalar, professores itinerantes, núcleo cegueira, pólo surdez, núcleo de apoio a inclusão (orientação familiar, atendimento com fonoaudiólogo, psicomotricidade, neuropediatra e arte terapia)
Queimados	Núcleo de Atenção ao estudante (NAE): neuropediatra; psicologia; psicopedagogia; equitação terapêutica; psicomotricidade, fonoaudiólogo
São João de Meriti	Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) com equipe multiprofissional; pólo de deficiência auditiva e visual;

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015).

Um dos fatores que contribui para que esse modelo clínico permaneça, conforme aponta Garcia (2006) é a concepção de “necessidades educacionais especiais” que além de não superar a abordagem médica, colabora para que as desigualdades se mantenham de uma forma velada nos processos de aprendizagem.

Isto revela que novamente o grande entrave destes atendimentos acontece no entendimento sobre o AEE. Ao longo da entrevista realizada, a partir das falas dos entrevistados, é possível perceber uma grande preocupação com o atendimento médico. Laudos, especialistas, mediadores, entre outros, os chamados “suportes” destacam-se em contraponto ao pedagógico de uma forma geral. A reestruturação do currículo, a proposta pedagógica e as questões relativas à aprendizagem destes estudantes foram temas pouco tratados. Talvez pela complexidade que os mesmos representam e a dificuldade de implementação de formações docentes. As falas revelam ainda uma preocupação sobre a

compreensão do próprio professor do AEE sobre sua atuação enquanto professor especializado. Para ilustrar selecionamos a fala a seguir:

Aquela coisa do explicador do dever, não é essa, por mais formações que a gente faça orientações que agente dê isso ainda acontece, são poucos os professores que trabalham com os próprios materiais criados pelos MEC ou com todos os materiais que a gente confecciona em oficinas...essa função ainda tá balanceada tá meio assim balanceada naquele professor comprometido que usa recursos diversificados para habilidades diferentes e aquele que ainda quer fazer continha (Entrevista realizada com as gestoras dia 17/11/2015).

Sobre tal aspecto, Cardoso (2013) ressalta que nesse contexto deve-se problematizar o AEE realizado pelas SRM, pois, não sendo este um espaço de atendimento clínico-terapêutico, não devendo portanto se restringir a um trabalho social, de socialização e de atividades de vida cotidiana, e também não se configurando em um explicador da classe regular, qual seria a sua real funcionalidade nestes sistemas de ensino?

Outra questão que merece ser destacada por ser geradora de muitas tensões e debates entre gestores e professores nas unidades escolares, diz respeito ao horário de planejamento disponibilizado ao docente do AEE. Todas as redes sinalizaram que este horário integra às quatro horas semanais disponibilizadas para a formação, o trabalho colaborativo, o planejamento específico, dentre outras atribuições. E aqui novamente indagamos. É possível o professor do AEE dar conta de tantas atribuições em um tempo tão reduzido?

Também foi ponto de muito debate a dificuldade de articulação entre os docentes do AEE e classe regular em virtude principalmente do atendimento ser realizado no contraturno. A maioria das gestoras identificou que quando o AEE é realizado na escola em que o aluno está matriculado e onde o professor do AEE tem maior facilidade de contato com o da classe regular, o trabalho acontece com melhor qualidade.

Sobre este aspecto Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) salientam que o trabalho cooperativo ou colaborativo entre os professores do AEE e da sala comum é fundamental no processo de instauração das ações educativas pautadas nas propostas inclusivas. Ressaltam ainda, que diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino especial e comum na organização e planejamento do AEE (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; PLETSCHE 2010; GLAT; PLETSCHE, 2010; BRAUN, 2012; VIANNA, 2015).

Por conta disso, e também seguindo as orientações das diretrizes nacionais, os municípios têm realizado algumas ações na tentativa de reverter estes posicionamentos em

seus sistemas de ensino, buscando, de alguma forma, tornar os temas inclusão e educação especial menos temidos no âmbito das escolas. O quadro 11 traz as ações encaminhadas pelas secretarias de educação especial dos respectivos municípios ao longo do ano de 2015.

Quadro 11: Ações da educação especial nos municípios pesquisados

Municípios	Ações
Belford Roxo	Formação Continuada; Planejamento Educacional Individualizado; Construção do Plano Municipal de Educação; Parceria UFRRJ
Duque de Caxias	Projeto de educação bilíngue; Protocolo de avaliação inicial; Verticalização do horário do professor, Planejamento Educacional Individualizado; Redução número de alunos no AEE; Parceria UFRRJ e UERJ/FBF
Mesquita	Formação continuada; Parceria com UFRRJ
Nilópolis	Formação Continuada; Planejamento educacional individualizado; Ampliação SRM; Parceria UFRRJ
Nova Iguaçu	Formação Continuada; Planejamento Educacional Individualizado; Plano de inclusão; Deliberação da educação especial inclusiva; Parceria UFRRJ.
Queimados	Formação continuada; Parceria UFRRJ
São João de Meriti	Formação continuada em serviço; Parceria INT e UFRRJ

Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa OBEE (2009-2015).

Nota-se que o planejamento educacional individualizado (PEI) tem sido adotado em grande medida, pela maioria dos municípios, como ação mediadora do processo de inclusão. Ressaltamos a importância deste instrumento nas ações realizadas no AEE já que o mesmo tem o propósito de elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar (AVILA, 2015). Não vamos desenvolver aqui o assunto, mas entendemos, assim como Campos (2015) que o PEI elaborado e articulado com as ações realizadas no âmbito do AEE pode ser um dos caminhos que favoreçam os processos educacionais, colaborando para uma reflexão sobre o currículo escolar.

Dentre as ações realizadas, evidencia-se que a formação continuada e a parceria com instituições públicas de ensino superior foram atividades largamente implementadas indo de encontro aos planos tangenciados pelo governo federal no processo de implementação da educação inclusiva. A Secadi criou o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial buscando oferecer cursos de aperfeiçoamento e especialização presenciais, semipresenciais e à distância em parceria com as IES. Outra ação que visa à formação de professores para o AEE se concretiza no Programa educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (PRIETO, 2009).

A este respeito Pletsch (2012) ressalta que os cursos oferecidos por estes programas, em sua maioria, são descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes e alunos em seu cotidiano, isso porque há uma preocupação com a formação específica aliada a pressa em certificar o maior número de professores para atuarem com estas especificidades. Cada vez mais, tem-se constatado que esses domínios não são adquiridos em cursos aligeirados, que exoneram a instituição proponente do curso ou o aluno de dedicar-se às atividades acadêmicas e às práticas, articulando-se com a pesquisa (PRIETO, 2009).

Neste sentido, embora alguns municípios já apresentem concursos específicos para professores de AEE, como evidenciado na entrevista realizada, a formação específica parece ainda não ser critério para que o professor atue no AEE sendo a formação continuada o respaldo desta atuação. Além disso, mesmo após oito anos de implementação da PNEE-PI, o cotidiano escolar ainda resiste, de uma forma geral, em “abraçar” a inclusão como proposta pedagógica da escola e não apenas do AEE. De acordo com as gestoras o não acolhimento da inclusão por todos os envolvidos, tem sido o maior entrave na implementação desta proposta. Vejamos a fala a seguir:

Enquanto o AEE for olhado até pela escola que o aluno deficiência é dele só dele a gente não tem resultado por mais que seja o melhor profissional enquanto a escola não abraça aquele aluno não compartilha com aquele professor não aproveita aquele profissional que sabe trabalhar ... este é o grande mal a escola deposita todo o sucesso do aluno na sala de recursos. E só (entrevista realizada com as gestoras dia 17/11/2015).

5.5 Síntese da análise

Podemos dizer que hoje o panorama da educação especial na Baixada não se mostra diferente do apresentado no cenário nacional. Verificamos uma tendência crescente de matrículas na educação especial, principalmente nas classes regulares da educação básica, de ano para ano como já haviam demonstrado pesquisas anteriores. Diante desse aspecto, podemos depreender que esta região tem adotado progressivamente as propostas de educação inclusiva, reestruturando seus sistemas de ensino em consonância com a perspectiva vigente.

Ao investigarmos as matrículas dos alunos público alvo da educação especial na Baixada Fluminense por segmento de ensino, nossos resultados corroboram aos coligidos em estudos prévios, apresentando os seguintes indicadores: elevado índice de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental e EJA; baixos índices de matrículas da creche e pré-escola e índices inexpressivos nas séries mais avançadas (ensino médio e ensino profissional).

Desse modo, embora a educação infantil seja considerada fundamental para escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo inclusive uma redução de “oferta” deste nível de ensino. Rebelo (2012), ao analisar os microdados do censo escolar de 2009-2010 relativos ao AEE no Brasil identificou como ínfima a proporção de AEE na faixa etária de 0 a 5 anos, não ultrapassando 3,24% dos atendimentos realizados, aspecto já evidenciado por Bueno e Meletti (2011) em levantamentos anteriores. Nota-se que os dados da Baixada também ratificam estas informações.

No que diz respeito às matrículas na EJA, o aumento dos índices neste segmento de ensino parece expressar o mesmo problema que ocorre com alunos não deficientes: embora o acesso e permanência tenha se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA. Este cenário torna-se ainda mais preocupante tendo em vista os dados aferidos por Rebelo (2012) e Gonçalves (2012) que constataram a existência de matrículas de alunos com deficiência na EJA regular na faixa etária dos 10 aos 14 anos em todas as etapas de ensino.

Com relação às matrículas apresentadas no ensino médio, a disparidade existente entre elas e àquelas efetivadas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no país, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente (BUENO; MELETTI 2010).

Porém, é possível verificar que ao menos com relação ao oferecimento de matrículas, as políticas inclusivas têm impactado positivamente no aumento destes índices relativos ao acesso dos alunos público alvo da educação especial às instituições regulares de ensino, o que não se estende à efetivação da permanência desses estudantes nestes espaços. Os dados que dispomos mostram que os números de matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ainda são pequenos em relação ao número de matrículas revelando o longo caminho a ser ainda percorrido pelas políticas de educação especial (REBELO, 2012). O crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado (BUENO; MELETTI, 2011).

Seguindo adiante, outro aspecto observado em nosso estudo relaciona-se ao perfil do aluno público alvo da educação especial atendido pela educação especial. O fato de a

deficiência intelectual ter surgido como público mais atendido no AEE da Baixada Fluminense é um dado preocupante. Este indicador talvez possa justificar resultados já apresentados nesta análise onde verificamos elevados índices de matrículas de alunos público alvo da educação especial principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e na EJA. O fato de as escolas ainda não “darem conta” das “dificuldades de aprendizagem” persistentes em nossas rotinas escolares podem levar a encaminhamentos superficiais de “diagnóstico” de deficiências, sobretudo a deficiência intelectual.

Durante a década de 1990, Bueno (1991) já sinalizava que a alta proporção de encaminhamentos de alunos com deficiência intelectual para classes e escolas especiais demonstrava o pouco critério dessas classificações, pois grande parte dessa população, que poderia estar matriculada em classes regulares, estava sendo encaminhada para essas modalidades. Desse modo, assim como acontecia anteriormente, existe uma grande possibilidade dos encaminhamentos para o AEE estarem englobando alunos com dificuldade de aprendizagem, mas com nenhuma deficiência comprovada, entre os quais realmente possuem alguma deficiência, reproduzindo o caráter segregacionista que marca a educação especial no país.

Diante disso, e em concordância com Redig (2011), compreendemos que pensar na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum atualmente torna-se complexo e necessário. Além disso, quando refletimos sobre políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual constatamos que é preciso repensar todo o trabalho realizado com esses estudantes, pois a escola que temos, pautada na homogeneidade que reproduz em seu interior a mesma lógica da sociedade capitalista e meritocrática não combina com alunos que na maioria das vezes serão os últimos a terminar as atividades escolares (IACONO, 2009).

Na direção oposta, no que diz respeito a quase nulidade de dados referentes às altas habilidades, estes também podem ratificar ainda mais a tendência das escolas nos apontamentos relativos a “falta”. Neste caso, elas parecem à vontade quando trata da “incapacidade”, não ocorrendo o mesmo diante das habilidades. A identificação de altas habilidades no ambiente escolar ainda mostra-se uma questão pouco abordada.

Sendo assim, os dados aferidos neste estudo mostram o que pesquisas anteriores já evidenciaram: perfil terapêutico direcionado a educação especial; espaços segregados figurando como referência de atendimento e SRM como AEE mais adotado. Sobre este aspecto Jesus (2008) apontou que ainda que submetidos a uma mesma política nacional,

muitos municípios tem apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com deficiência. Segundo relatos dos profissionais da educação há modelos baseados em salas de apoio, na colaboração de professores especializados com professores do ensino comum, na contratação de estagiários e, mais recentemente alguns adotando o AEE nas SRMs conforme recomendado pelo MEC (MENDES e MILANESI,2011).

Cabe mencionar que os dados relativos ao AEE no Brasil têm apontado que uma parcela significativa de alunos com deficiência, incluídos no ensino regular, ainda não está recebendo este atendimento. Isso se deve a falta de informações sobre o público em idade escolar não atendido, bem com a falta de referencias que mostrem o quanto as políticas ainda devem caminhar para que as crianças com deficiências tenham acesso à escolarização (REBELO; 2012).

No entanto, mesmo apresentando este cenário, os ambientes exclusivos como as classes e escolas especiais ainda figuram como “modalidades” de atendimento da educação especial como observamos nos dados da Baixada Fluminense. Como apontamos em nossas análises a presença destes espaços mostram-se importantes, talvez por funcionarem como uma “válvula de escape” para os casos mais difíceis que a escola regular não consegue e/ou não tem possibilidade de atender. O ensino especial ainda permanece nos dias de hoje, como podemos observar nas falas apresentadas nesta análise.

Neste cenário, emergem uma gama de dificuldades colocadas pelas políticas de inclusão, sobretudo no que se refere à formação de professores. Tais dificuldades relacionam-se principalmente com a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência e com à formação dos professores de educação especial. Estes últimos, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos de classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular (PLETSCH; BRAUN 2015).

O trabalho colaborativo que é o cerne desta ação educativa ainda apresenta a dicotomia entre professor do AEE e professor do ensino regular. Esta dissociação entre os trabalhos pedagógicos, pouco contribui para uma ação educativa verdadeiramente inclusiva. Como Milanesi (2012) entendemos que para que os objetivos específicos relacionados ao ensino sejam cumpridos, é necessário que professores do ensino comum e da educação especial se envolvam, compartilhando um trabalho colaborativo e interdisciplinar, de modo a consolidar a articulação entre os mesmos.

Ainda assim, a Baixada Fluminense tem buscado iniciativas que favoreçam e orientem o processo de inclusão em seus municípios. Cursos de capacitação docente, parcerias com instituições de ensino superior e a implementação do PEI, são ações que estão sendo largamente implementadas e contribuem significativamente para a reestruturação e implementação do AEE nos municípios investigados. A organização de um ambiente como o do AEE pode sim favorecer a elaboração de um olhar diferenciado e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico.

O espaço da escola regular e especial está mudando. Neles estamos tendo que rever as ações e representações constituídas até então, assim como as finalidades e resultados das práticas desenvolvidas por elas (BRAUN; VIANNA, 2011). No que se refere às políticas educacionais, observamos que os municípios mostram-se em consonância com as diretrizes nacionais, ao passo que já encaminharam seus Planos Municipais em acordo com o Plano Nacional de Educação vigente. Todos já reestruturaram seus documentos adotando a Meta 4 como referência para ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação especial dos próximos dez anos. Com a universalização garantida em lei, podemos prever que os índices de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes regulares tende a aumentar continuamente nos próximos anos.

Desse modo, diante do perfil apresentado, é notório que a implementação de políticas inclusivas é um desafio para as escolas de ensino comum ao passo que implica em ações que demandam tanto um processo de acompanhamento/análise quanto de diálogo com os sujeitos que fazem o ato educativo acontecer, como os professores, pedagogos e dirigentes escolares. Por esta razão, tomar a política pública de AEE como foco de estudo se configura como uma forma de contribuir com ações que enriqueçam as possibilidades de ações educacionais verdadeiramente inclusivas que possibilitem o processo de escolarização dos sujeitos público alvo da educação especial (MENDE; MILANESI, 2011).

Considerações finais

O processo de aprendizagem de vida ocorre sempre na relação Eu-Outro. É dessa maneira que o ser humano se diferencia, se desenvolve e assume a responsabilidade por sua conduta (RIZZO, 1998).

O tema inclusão nos últimos tempos tem sido intensamente discutido no âmbito da educação devido ao certo desconforto que ainda causa nos sistemas de ensino. Vimos que ao longo dos últimos vinte anos, muitas políticas foram encaminhadas a fim de possibilitarem o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas escolas brasileiras, fato que tem sido alvo de inúmeras discussões e debates.

Sabemos que os males que assolam as escolas brasileiras muito tem contribuído para que esta perspectiva não atinja o sucesso esperado. Além do mais, a escola tradicionalmente foi constituída com intuito de eliminar “desvios” comportamentais atrelados a pobreza ou a deficiência. Qualquer descaminho neste caminho significa “dificuldade de aprendizagem” ou incapacidade para escolarização. O nosso trilhar na educação tem nos mostrado o quanto tem sido difícil o processo de escolarização a demanda que não se enquadra aos moldes da educação institucionalizada. Os altos índices de fracasso, repetência e evasão escolar que marcam o contexto de nossas escolas, exemplificam nossa tendência para a exclusão.

Por esta razão, a proposta da educação inclusiva busca superar essas questões ainda arraigadas em nossas concepções educacionais e práticas de escolarização. Busca resolver conflitos já enraizados no interior das escolas. Surge como meio mais eficiente para eliminação de práticas segregadoras e excludentes, acolhendo todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dentre outras.

Diante disso e com o intuito, principalmente, de averiguar este caminhar da inclusão no âmago de nossos sistemas de ensino não podemos deixar de investigar os passos desse processo ao longo deste percurso. No decorrer desta pesquisa, no que concerne aos estudantes público alvo da educação especial, algumas questões importantes foram sinalizadas oportunizando reflexões necessárias sobre este caminho.

Ao buscarmos identificar o perfil da educação especial na Baixada Fluminense, muitas questões retornaram a discussão. Nesta análise alguns pontos novamente emergiram para debates e corroboraram ainda mais com pesquisas já realizadas, o que mostra que neste retrospecto os resultados permanecem inalterados.

Identificamos que o perfil de AEE atualmente operacionaliza-se, em grande medida, por meio da SRM sendo a deficiência intelectual o público mais atendido por ele. Índices desanimadores, como os que ratificam a dificuldade da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, e depoimentos sobre a fragilidade do trabalho colaborativo nas escolas mostra-nos o quanto ainda temos a evoluir em termos de inclusão de fato. Questões que nos levam a reflexões sobre nossa atuação docente, e sobre nosso entendimento do processo de escolarização.

Todavia, não podemos deixar de considerar que hoje o número de alunos incluídos nos sistemas regulares de ensino, supera qualquer expectativa. É fato que os estudantes com deficiências, estão cada vez mais presentes nos sistemas regulares de ensino. É fato também que ainda não atingiram a escolarização desejada.

Vimos nos dados apresentados que o acesso de certa maneira, está sendo garantido, mas quando tomamos como referencia realidades tão peculiares como a Baixada Fluminense, marcada por tímidos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades, não há como não nos questionarmos sobre a qualidade concernente a estes sistemas de ensino. O acesso foi oportunizado, mas a aprendizagem será garantida?

Responder tal questionamento parece-nos um tanto complexo, visto que o AEE ainda operacionaliza suas ações da mesma forma que historicamente foi conduzido: a educação especial como redentora das adversidades da escola regular, orientada por um viés terapêutico onde a visão médica precede a escolarização.

A deficiência permanece como um problema de ordem individual e familiar, sendo a inclusão destes indivíduos definidas a partir dos pressupostos da integração. Ainda que existam políticas e propostas que orientem ações pedagógicas inclusivas, as concepções ainda precisam ser ressignificadas.

Além disso, o sistema educacional e o cotidiano escolar não têm acompanhado positivamente todo este processo. Expandiu-se a oferta, mudou-se o paradigma, entretanto a mesma estrutura está mantida: turmas lotadas, acessibilidade precária, avaliação inadequada, ausência de atividades, preconceitos e estigmatizações. A proposta inclusiva não implica apenas no acesso e permanência de alunos com deficiências nas classes comuns, é preciso oferece-lhes condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem. Currículos e práticas pedagógicas precisam levar em conta as diversidades e especificidades do processo

de ensino e aprendizagem que não partam de um padrão homogeneizador e estigmatizante para todos.

Por isso, pesquisas que busquem investigar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino tornam-se importantes. Estas informações poderão contribuir para uma análise mais abrangente dos desdobramentos da educação inclusiva nos espaços escolares, além de contribuir para reflexões e questionamentos acerca das reais possibilidades inclusivas. A organização, em termos legislativos e de garantias de direito mudou, resta saber se a escolarização, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos têm acompanhado, no mesmo ritmo, os avanços políticos conquistados.

Diante do perfil apresentado, fica a preocupação com relação ao processo de escolarização do aluno público alvo da educação especial já que esta tem sido a grande questão da inclusão. É fato que os atendimentos foram expandidos e o acesso disponibilizado, porém a aquisição da aprendizagem segue como grande dificuldade da escola brasileira, não apenas para o aluno da educação especial, mas para todos que a ela frequentam.

Fica a constatação de que atualmente nas escolas brasileiras, o AEE tornou-se a “bola da vez” em se tratando de responsabilizações e soluções das questões relativas à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, assim como a educação especial panacéia de todos os “males” advindos com a inclusão. O grande problema, como bem sinalizou Pletsch (2010) é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da educação especial e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta.

Assim a perspectiva da inclusão presente diariamente no cotidiano de nossas escolas convida-nos a olhar para o caminho oposto ao que seguimos até aqui. Mostra-nos possibilidades para lidar com questões ainda difíceis do interior da escola. Incentiva-nos a ressignificar o processo de escolarização de nossos alunos. Desafia-nos a encarar as mudanças com mais acolhimento e menos desconfiança. Talvez seja aí neste “desencaminhar” que resida a chance de construirmos uma escola verdadeiramente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, R.V.M. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, campus catalão, 236f, 2016.

ALVES, D, de O. et AL. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação, 2006.

ANACHE. A.A. A epistemologia qualitativa: contribuições para pesquisa em educação especial. InterMeio: revista do programa de Pós -Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.123-141, jul/dez.2009.

ANJOS.I.R.S. O atendimento educacional especializado e SEM. Itabaiana: GEPIADDE, ano 5, v.9, jan/jun. 2011.

ANTUNES. K.C.V; GLAT,R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). Educação Especial e Inclusão Escolar. Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013. Todos pela educação. São Paulo, Ed. Moderna, 2012. Acesso em 25 de Março de 2013.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. Todos pela educação. São Paulo, Ed. Moderna, 2012. Acesso em 25 de Março de 2015.

AVILA, L. L. O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa. Dissertação de mestrado. UFRRJ/PPGEDUC/IM, Nova Iguaçu, março, 2015.

BELFORD ROXO. Lei n. 1529 de 24 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Belford Roxo, 2015.

BOROWSKY, F. A relação entre educação pública e a privada na Educação Especial Brasileira. In: PERONI, V.M.V (org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para democratização da educação. Brasília: Liber Livro. PP. 308-326, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Brasil, 1988.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. MEC. SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001a.

_____. MEC. CNE. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001b.

_____. Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001c.

_____. MEC. SEESP. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. MEC. Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação. Diário Oficial da União, Brasília, 2002 a.

_____. MEC. Portaria nº3284 de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de dezembro de 2004.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

_____. MEC. SEESP. Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador. SEESP: Brasília, 2006.

_____. MEC. SEESP. Ministério da Educação. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006a.

_____. MEC. SEESP. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. MEC. SEESP. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007 a.

_____. Decreto Presidencial nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 2007b.

_____. Compromisso Todos pela Educação: passo-a-passo. Brasília: MEC, 2007c.

_____. Decreto n. 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de setembro de 2007d.

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

_____. Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da pessoa com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2008 a.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei.n.9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008b.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de julho de 2008c.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009

_____. Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 2009 a.

_____. Conselho Nacional de educação. Câmara de educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009 b.

_____. Programa de Desenvolvimento Institucional das Administrações Locais. Territórios simultaneamente beneficiados por programas federais e por pagamentos de royalties decorrentes da exploração de petróleo e gás natural. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009 c.

_____. MEC. CNE. Câmara de educação Básica. Resolução nº 4 de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

_____. MEC. SEESP. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, SEESP, 2010 a.

_____. Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, 2010 b.

_____. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010 c.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011 a.

_____. Lei n. 12764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. Nota Técnica Nº 24 / 2013 / Mec / Secadi / Dpee. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. MEC/Inep. Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico/Inep. Brasília, 2014 a.

_____. Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014b.

_____. MEC/SECADI. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015 a.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=33&search=rio-de-janeiro>. Acesso em: jan. 2015 b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** – 2015c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 16 maio. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** – 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2008. Brasília: Mec/INEP 2015e.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2009. Brasília: Mec/INEP 2015f.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2010. Brasília: Mec/INEP 2015g.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2011. Brasília: Mec/INEP 2015h.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2012. Brasília: Mec/INEP 2015i.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2013. Brasília: Mec/INEP 2015j.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2014. Brasília: Mec/INEP 2015k.

BRAUN, P.; VIANNA, M.M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). Educação Especial e Inclusão Escolar. Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.

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

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira: a integração /segregação de aluno diferente. 1991. 215p. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n 5, p. 7-25, setembro, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular: Temas do Desenvolvimento, v.9 n. 54, p. 21-27, 2001.

_____; MELETTI, S.M.F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFScar, 2010.

_____. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.17. n.33. p. 367-383, maio/ago. 2011.

CAIADO, K.R.M. ET AL . Deficiências e desigualdade social: o recente caminho para escola. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p.241-260, maio-ago. 2014.

CAMBAÚVA, L. Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1988.

CAMPOS, E. C. Z. Planejamento Educacional Especializado: Uma proposta para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Nova Iguaçu. In: PLETSCHE, M.D; SOUZA, F.F (org). Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar:

Balço das pesquisas e das prticas na Baixada Fluminense. So Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F. Avaliao das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de incluso escolar do aluno com deficincia mental. 300f. Tese (Doutorado em Educao)- Universidade Federal de So Carlos (UFScar), So Carlos, So Paulo, 2004.

CARDOSO, C.R. Organizao do trabalho pedaggico, funcionamento e avaliao no atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional. 188 f. Dissertao (Mestrado em Educao). Universidade federal de Goias (UFG), Catalo, Goias, 2013.

CARVALHO. T.P; VITALINO, C.R. A pesquisa colaborativa como mtodo no contexto da educao inclusiva. In: XVI Semana da Educao. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduao em Educao: Desafios Atuais, 2015, Londrina/Paraná. Anais da XVI Semana da Educao, 2015. P. 1-6.

CORRÊA, N.M. Salas de Recurso Multifuncionais e Plano de Aes Articuladas em Campo Grande-MS: Análise dos Indcadores. 2012. Tese (Doutorado em Educao) – Programa de Pós-Graduao em Educao –UFMS, Campo Grande/MS,2012.

COSTA, V. B. A Sala de Recursos: algumas contribuies acerca da incluso escolar de estudantes deficientes visuais. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas / SP. Anais do 17º COLE, 2009. p. 01-12.

DENARI, F.E. “um (novo) olhar sobre a formao do professor de educao especial: da segregao à incluso”. In: David Rodrigues (org.). Incluso e educao. Doze olhares sobre a educao inclusiva. 1ª edio. So Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 35-63.

DUQUE DE CAXIAS. Lei n. 2.713 de 30 de outubro de 2015. Aprova o plano municipal de Educao e dá outras providncias. Duque de Caxias, 2015.

FAUSTO, B. Histria do Brasil. So Paulo, SP: Editora da Universidade de So Paulo, 2012, 14 ed.

FERREIRA, M. C. C. A prtica educativa e a concepo de desenvolvimento psicolgico de alunos com deficincia mental. Tese (Doutorado em Educao) - Faculdade de Educao, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERREIRA, M.C.C; FERREIRA. J.R. Sobre incluso, prticas pblicas e prticas pedaggicas. In: GÓES. M.C.R (org.); LAPLANE.A.L.F (org.) Polticas e prticas de Educao Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P.21-48.

FIGUEIREDO, I.M.Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. Educao e Pesquisa, Campinas, v. 30, nº 109, p. 1-8, 2009.

FIGUÊREDO, M.A. Gênese e (Re) Produção do espaço na Baixada Fluminense. Revista Geo Paisagem (on line) ano 3, nº 5, jan-jun, 2004.

FONTES, R.S; PLETSCHE, M.D; BRAUN, P. & GLAT, R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. P. 79-69. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

_____. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Editora Junqueira & Marin, Araraquara/SP, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, p. 299-316, 2006.

GARRIDO, S.G. Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil-Uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços? In: 37ª Reunião Nacional da ANPED- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Florianópolis, 2015.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, S.P, v.30, n.1, p. 11-30, 2004.

GLAT, R; FERREIRA, J.R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso, 20/12/2015.

_____; 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, vol. 1, n. 1, 2005.

_____; PLETSCHE, M.D; FONTES, R.S. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/ RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

_____; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar- Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

_____; PLETSCHE, M. D. Plano de desenvolvimento Psicoeducacional individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com

deficiência mental/intelectual matriculados na escola especializada Favo de Mel. Palestra proferida na FAETEC em 2009.

_____. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A.A; OSÓRIO, A.C.N. Da educação especial à educação na diversidade-escolarização, práticas e processos. Editora da UFMS, Campo grande/MS, p. 89-106, 2010.

_____. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rj.2 ed. EdUERJ, 2012.

GÓES, M. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R (org.); LAPLANE, A.L.F (org.) Políticas e práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P.69-92.

GONÇALVES, T.G.G.L. Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org). Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson Pioneira. 2005. p. 27-52.

HARLOS, F.E; DENARI, F.E; ZEPPONE, R.M.O. A organização da educação especial nos dias atuais. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013.

IACONO, J.P. Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica? In: MARQUEZINE, M.C; et al (org.). Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Londrina: ABPEE, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANUZZY, G.S.M. As políticas e os espaços para criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (org). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, p. 183-224, 1997.

JANNUZZI, P.M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais: RAP. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 36, nº1, p. 51-72, 2002.

JESUS, D. M.. et al. As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no espírito Santo: iniciando o dialogo. Anais do 1º Colóquio de

Pesquisa em Políticas de Educação Especial/Inclusão Escolar do Espírito Santo. Vitória/ES, 2008.

JESUS, D. M. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Vitória/ES, 2011.

JÚNIOR, E.M; TOSTA, E.I.L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: Movimentos, avanços e retrocessos. IX ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), 2012.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação especial. In: Cad. CEDES, v. 19, n. 46, Campinas, setembro 1998.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento especializado ao portador de necessidades especiais no estado do Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (org.). política educacional de Mato Grosso do sul na trajetória das políticas sociais. Campo Grande, Ed. UFMS, 2000.

_____. Reforma do Estado e Educação Especial: Preliminares para uma análise. In: Revista de Educação PUC-Campinas, n. 11. P. 24-34, novembro 2001.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R (org.); LAPLANE, A.L.F (org.) Políticas e práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, P.49-68, 2007.

_____; OLIVEIRA, A.D.; SILVA, G.A.M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: revista Educação, v.32, n. 2 p. 397-410, Santa Maria, 2007.

_____. Proposta de educação inclusiva: Uma Nova Política? In: MARQUEZINE, M.C; Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial? Organização de Maria Marquezine Cristina Marques [et al.]. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da diversidade. Educação e Sociedade, Campinas, VV.33. n. 120, p. 833-849. Jul-set . 2012.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: KASSAR, M.C.M; MELETTI, S.M.F. (org.) Escolarização de alunos com deficiências . Desafios e possibilidades. Campinas/SP: Mercado das letras, 2013.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R (org.); LAPLANE, A.L.F (org.). Políticas e práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P.5-20.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 1-11, 2011. Campinas, SP. Editora: Mercado das Letras, 2013.

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

MACEDO, P.C; CARVALHO, L.T; PLETSCHE, M.D. Atendimento educacional especializado: Uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise dos objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa Qualitativa em debate. Anais, Bauru: USC, 2004.

MARQUES, A. S. Baixada Fluminense: Da conceituação às problemáticas sociais contemporâneas. *Pilares da História: Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense*, Duque de Caxias, ano 4, nº 6, p. 7-16, junho, 2006.

MARTINS, L.A.R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. (org). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.30, n.2, pp. 287-298, 2004.

MELETTI, S. M. F. A educação escolar da pessoa com deficiência mental na instituição especial. In: MARQUEZINE, M.C; et al (org.). *Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil e no Paraná. *Educação e realidade*, vol. 39, n. 3. Porto Alegre, p.1 12, 2014.

_____; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Cad. CEDES* vol.34 n.93 Campinas, 2014.

MELO, H.A. A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil. In: PLETSCHE, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, P. 387-405, Autores Associados, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, nº 27, p. 93-107/ maio-agosto 2010.

_____. A Formação do Professor e a Política nacional de Educação Especial. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009.

MESQUITA. Lei n. 908 de 29 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Mesquita, 2015.

MICHELS, M.H. A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 169 p, 2004.

MILANESI, J.B; MENDES, E.G. Formação de professores e legislação atual para o atendimento educacional especializado. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de educação especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. Anais, Londrina, 2011. 10p

MILANESI, J.B. Organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionalem um município paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) 185p. Universidade Federal de São Carlos (UFScar). São Carlos, 2012.

NILÓPOLIS. Lei n. 6490 de 3 de setembro de 2015. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Nilópolis, 2015.

NOVA IGUAÇU. Lei n. 4.504 de 23 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Nova Iguaçu, 2015.

OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. (Org). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 32-40.

PEREIRA, J. M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)/ Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

_____; FONTES, R.S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar- Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

_____. Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. RJ. NAV: EDUR, 2010.

_____. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental/intelectual: diretrizes políticas, políticas, currículo e práticas pedagógicas. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, 2010, São Carlos\SP. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, p. 1-13, 2010 a.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). Teias, v.12, n.24, jan/abril, p. 39-55, 2011.

_____. Educação Especial e Educação inclusiva: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada fluminense/RJ. Cie.Hum. e Soc. Em Rev, RJ, EDUR, V.34, N.12, jan/jun, p. 31- 48, 2012.

_____. Diferentes abordagens sobre as práticas de inclusão de pessoas com deficiências: pesquisas, tensões, contradições e possibilidades. In: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org.). Conversas de grupo de pesquisa: enlaces entre educação e arte. 1ed. Itajaí/SC: Casa Aberta Editora, p. 173-184, 2013.

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ education Policy Analysis Archives, p. 1-29, 2014.

_____; MENDES, G.L.M; HOSTINS, R.C.L. Relatório de atividades UFRRJ, UDESC e Univali para o Programa Observatório da educação, Capes, 27f, 2014.

_____; MENDES, G.L.M; HOSTINS, R.C.L. Relatório de atividades UFRRJ, UDESC e Univali para o Programa Observatório da educação, Capes, 55f, 2015.

_____. Articulando pesquisa e extensão e formação de professores na Baixada Fluminense. In: PLETSCH, M.D; SOUZA, F.F (org). Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015.

_____; BRAUN, P. Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de educação especial. Nova Iguaçu, 2015. No pelo.

PRIETO, R. G. atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E; PRIETO, R.G; ARANTES, V.A (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PRONKO, M. O Banco Mundial no Campo Internacional da educação. In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)/ Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

_____. Trajetórias da Política Nacional de Educação e a educação especial: focalizando o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. In: MARQUEZINE, M.C; Políticas pública de formação de recursos humanos em educação especial? Organização de Maria Marquezine Cristina Marques [ET AL.]. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 61- 78.

RAMOS, V.P. Políticas e estratégias de Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no município do Rio de Janeiro, Brasil suas implicações para o desenvolvimento da educação inclusiva em cabo Verde. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

REDIG, A.G. Da Bárbie à fiona: a construção de uma escola inclusiva. In: Anais do V Seminário Internacional: As redes de conhecimento e as tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. Resignificando a educação Especial no contexto da Educação Inclusiva; a visão de professores especialistas. Dissertação (Mestrado), Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

_____. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). Educação Especial e Inclusão Escolar. Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.

QUEIMADOS. Lei n. 1251 de 15 de julho de 2015. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Queimados, 2015.

REBELO, A.S.. Os impactos da Política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012,166f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPN, Corumbá, 2012.

_____. O atendimento educacional especializado no Brasil: Uma análise dos indicadores educacionais. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2012 a.

RIPOLI, E.A, et al. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza; universidade federal do ceará, 2010.

ROMERO, A.P.H; NOMA,A,K. Políticas para diversidades e educação especial a partir dos anos de 1990. In: MARQUEZINE, M.C; Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial? Organização de Maria Marquezine Cristina Marques [ET AL.]. Londrina: ABPEE, 2009.

ROSSATO, S.P.M. Queixa Escolar E Educação Especial: intelectualidades invisíveis. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós- Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR: 2010.

SILVA, A.C.F.R. Vozes da Baixada: Um estudo sobre rádio comunitária em Queimados e São João de Meriti. 2007, 98p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2007.

SIMÕES, M.R. Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense. Mesquita, Rio de Janeiro: Editora entorno, 2011.

SOUZA, A.M. Condições de vida e mortalidade na Baixada Fluminense. 2007, 147p. Dissertação de mestrado do Programa Estudos Populacionais e Pesquisa Social (ENCE/IBGE), Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, F. F. Políticas de Educação Inclusiva: Análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Instituição escolar 2013. 297f. Tese (doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas. 2013.

_____; PLETSCH, M.D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil, 2016. (No prelo).

SOUZA, S.B. Educação especial e o Plano nacional de Educação: Algumas contribuições. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC/Florianópolis, 2015.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. de. Avaliação e o atendimento educacional especializado. In: Revista Poíesis Pedagógica, v. 12, n.1, p. 67-93, Catalão, jan./jun. de 2014.

TOLEDO, E.H; VITALIANO, C.R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), volume V. Visos. Madrid, 1997.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; Impacto da Mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.3, n.2, p. 488-450, jul/dez, 2012.

VIOR.S; CERRUTIM.B.O. O Banco Mundial e a sua influencia na definição de políticas educacionais n América Latina (1980-2012). In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)/ Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

WILLEMANN, E.M. Violência, Clientelismo e mandonismo de longa duração: traços da formação sócio-histórica e geopolítica da Baixada Fluminense como território periférico. Recôncavo: revista de História da UNIABEU, Belford Roxo, ano 3, nº 4, jan-jul/2013.

