

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma breve análise das atuais políticas de inclusão¹

Patrícia Cardoso Macedo²
Letícia Teixeira Carvalho³
Márcia Denise Pletsch⁴

O presente capítulo sintetiza análises realizadas no âmbito do projeto de pesquisa “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: Estudo sobre as políticas públicas e práticas curriculares em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense”⁵, e, será desenvolvido em duas etapas. Na primeira, de maneira sucinta, focaremos no processo histórico-social da Educação Especial no Brasil para compreender como as atuais políticas educacionais de “educação inclusiva” foram sendo constituídas nesse campo. A segunda parte focará a análise da legislação atual, elaborada especialmente durante o governo Lula (2003-2010). Ênfase será dada as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais — termo aqui empregado para designar pessoas que apresentam dificuldades educacionais em decorrência de deficiências física, mental (ou intelectual), sensorial (visual ou auditiva), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes, psicose infantil entre outros) e altas habilidades/superdotação.

Educação Especial: um pouco de história

A Educação Especial tornou-se visível na Europa no final do século XVIII, com o aparecimento, especialmente, das instituições especializadas para surdos e cegos, que eram considerados anormais e por tal razão não tinham acesso ao ensino regular.

No Brasil, a Educação Especial iniciou suas atividades no período imperial. As primeiras iniciativas ocorrem, respectivamente, em 1854 e 1857, com a criação do

¹ Publicado em: PLETSCHE, M. D. & DMASCENO, A. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 30-40, 2011.

² Aluna do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no período de agosto de 2009 a agosto de 2011.

³ Aluna do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no período de agosto de 2009 a agosto de 2011.

⁴ Profª. Adjunta do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁵ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo n° 400548/2010-0 (Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES n° 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) - e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É preciso destacar que neste período, ainda não existia legislação ou diretrizes específicas para pessoas com deficiências. A criação desses institutos foram atos isolados, pois a institucionalização da Educação Especial em nosso país ocorreu a partir de meados do século XX, como veremos mais adiante (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; PLETSCHE, 2010).

Antes disso ocorreriam iniciativas pontuais em que a educação era reconhecida como um *direito universal*, como, por exemplo, na Constituição Federal de 1946, período em que foram criadas as primeiras classes especiais sob o olhar da inspeção sanitária, que distinguia os *normais* dos *anormais* objetivando homogeneizar as classes como tão bem registrado no texto de Helena Antipoff, escrito em 1935, “*Das classes homogêneas*”⁶.

Nesse contexto, a base de atuação na área de Educação Especial era ligada ao modelo clínico, no qual a partir de exames médicos e psicológicos realizados por profissionais da área da saúde, – como, por exemplo, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos – os alunos eram avaliados e suas deficiências identificadas e tratadas. A educação desses indivíduos era vista como secundária, e, em grande medida, voltado ao desenvolvimento de atividades básicas da vida diária (GLAT & BLANCO, 2007).

Somente em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁷, a Educação Especial foi institucionalizada. Todavia, continuava caracterizando-se majoritariamente como um sistema de ensino segregado, com profissionais e serviços específicos.

Essa realidade começou a mudar nos anos oitenta com os debates embasados nos referenciais da filosofia da *normalização* e da *integração* das pessoas com deficiência. A primeira entendia que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de “usufruir das condições de vida mais comuns e/ou normais possíveis” na sua comunidade, participando das atividades educacionais e sociais (GLAT & BLANCO, 2007, p. 21). A filosofia da integração, por sua vez, pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino comum. Isto é, os alunos com deficiência deveriam demonstrar

⁶ Helena Antipoff deixou grandes contribuições para a área de Educação Especial brasileira. A este respeito ver Senna et al (2009).

⁷ Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

condições para acompanhar os colegas não deficientes. Nessa proposta a não aprendizagem do aluno era vista como uma responsabilidade individual focada na deficiência do aluno e não no processo educacional e no contexto em que estava inserido, com apoio de um sistema de suportes com práticas alternativas de intervenção que facilitassem seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (PLETSCH, 2010).

Nos anos noventa iniciaram-se as discussões sobre “educação para todos”⁸. Nesse período foram realizados inúmeros encontros internacionais para discutir e estabelecer metas visando garantir a universalização da educação, sobretudo básica. Governos de vários países se comprometeram a fazer investimentos nessa área, a fim de diminuir as diferenças entre os países e alimentar mecanismos de desenvolvimento. Iniciaram-se as avaliações tomando como base medidas quantitativas sobre o “desempenho” e a “eficácia” da educação. Juntamente com os programas de ajustamento estrutural, essas avaliações passaram a ser usadas por organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, para determinar os gastos e os empréstimos a países em desenvolvimento (LEHER, 1998; FONSECA, 2003; PEREIRA, 2010; PLETSCH, 2010).

Nesse contexto foram realizados em nível internacional dois eventos importantes que influenciaram a elaboração e implementação de políticas de universalização da educação básica e de inclusão escolar em nosso país, a saber: Declaração de Educação Para todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994)⁹.

A partir dos pressupostos delineados nesses eventos, a proposta de “educação inclusiva” como parte de uma política mais ampla de inclusão social, ganhou destaque nos debates educacionais brasileiros, sobretudo a partir da implementação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96)¹⁰, que dedicou um capítulo à Educação Especial. Desde então, inúmeras outras diretrizes e leis foram elaboradas para garantir os direitos sociais e educacionais dessas pessoas que, em sua maioria, continuavam ainda matriculadas em contextos educacionais segregados - como

⁸ As discussões sobre a universalização da educação originaram-se nos Estados Unidos e países Europeus, especialmente, após a 2ª Guerra Mundial, ampliando a concepção da educação como direito de todos.

⁹ Uma análise detalhada sobre esses documentos pode ser vista em Santiago (2006), Botega (2007) e Pletsch (2010).

¹⁰ Vale lembrar também da *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 que garante em seu art. 205, a educação como um direito de todos e, no art. 208, III, que o atendimento educacional especializado será assegurado as pessoas com deficiência preferencialmente nas redes regulares de ensino, bem como do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (ART. 54, inciso III).

a classe especial e/ou a escola especial. O quadro (nº 1) abaixo sintetiza algumas diretrizes institucionais estabelecidas para garantir e promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ano	Documento	Dispõem sobre
1994	<i>Política Nacional de Educação Especial</i>	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	<i>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	<i>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</i>	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	<i>Decreto 3.956</i>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “(...) trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).

Fonte: Pletsch (2011).

A expressão “educação inclusiva” passou a ser vista como a única alternativa para todos os educandos como uma espécie de “panaceia” educacional. Em pesquisa recente Pletsch (2010)¹¹ destacou que a expressão “educação inclusiva” “não deve ser tomada como se fosse auto-explicativa, pois não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral. Isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração das sociedades contemporâneas” (p.27). Para a referida autora após mais de uma década em implementação, a discussão sobre inclusão, não raro, ainda ocorre de forma vaga, com alusões abstratas em favor da “valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação”. Em suas palavras:

Esse discurso “epidêmico”¹² hoje parece ser equivocado, na medida em que igualiza as diferenças. O que alimenta ainda mais a tendência a restringir a inclusão a questões de ordem “micro”, prescindindo da articulação — necessária — entre o “micro” e o “macro”. Portanto,

¹¹ Em suas análises Pletsch (2010) usou como principais referências os textos de Kassir (1999, 2001), Bueno (2004, 2008) e Ferreria & Ferreria (2004).

¹² Termo originalmente empregado por Patto (2008).

faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro (PLETSCH, 2010, p. 27).

Outro aspecto preocupante são as análises realizadas sobre as mudanças nas práticas e nas políticas de escolarização dessas pessoas que, de maneira geral, vem levando em consideração somente os aspectos humanísticos presentes nessas diretrizes. Análises sobre os interesses econômicos contidos em documentos orientadores como a Declaração de Salamanca são recentes (KASSAR, 1998, 1999; GARCIA, 2004; PLETSCH, 2010). Apesar de não ser nosso objeto de análise nesse texto cabe mencionar o que aponta o referido documento sobre a relação custo benefício da “educação inclusiva”:

A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, indica que o **alto custo das escolas especiais** supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos (...) se beneficia dessas instituições (...). Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência (...) indica que as escolas integradoras [lê-se inclusivas], destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas **de utilizar os limitados recursos disponíveis** (UNESCO, 1994, p. 24-25, grifos nossos).

Tomando como referência o exposto entendemos que uma política que se pretenda “inclusiva” deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é preciso garantir o acesso ao conhecimento a esse alunado. Para tal é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braille, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que se quer chegam às escolas públicas. Portanto, em nosso entendimento, a “educação inclusiva” é uma política educacional que tem por objetivo atender e responder as necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independente de suas especificidades, desenvolvam aprendizagens significativas interagindo uns com os outros, com ou sem atendimento educacional especializado.

Atendimento Educacional Especializado: novas perspectivas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

A partir do governo Lula os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente. No campo da Educação Especial, podemos citar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*¹³ implementado em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No contexto desse Programa foi gestada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar, entre outros aspectos:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado (...) (BRASIL, 2008, p. 14).

Com base nessa política, em 2009, foi homologado o Parecer 13 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em conformidade com o Decreto nº. 6.571 de 2008, o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a). O atendimento educacional especializado nesses documentos é entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 1º, § 1º) conforme previsto na já citada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2009 os pressupostos filosóficos e políticos do atendimento educacional especializado (AEE) foram regulamentados pela Resolução nº 4. De acordo com essa resolução o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e

¹³ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acessado em janeiro de 2011.

modalidades de ensino dispo de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias para formação desses alunos (BRASIL, 2009a, Art. 2º e 3º).

De acordo com a referida Resolução o AEE deverá ser 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 realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (MELO, 2008; BÜRKLE, 2010).

Todavia, não basta implementar uma política de atendimento educacional especializado sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

Flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente. A sua transformação implica na diminuição do número de alunos por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos. Diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino especial e comum (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2010). Certamente essa colaboração se faz necessária também na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada aluno com necessidades especiais. Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e

acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intra-escolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.

A colaboração entre os professores do ensino regular e do AEE estão previstas no artigo 9º da Resolução 4, que aponta ser de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores do ensino regular, contando com a participação familiar e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. O professor do AEE, segundo o mesmo documento, é responsável também por:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, Art. 13).

Nessa direção Pletsch (2011) faz algumas questões que retomamos aqui: Será que os professores de AEE terão tempo disponível para tal tarefa? Como professor de AEE é possível atender o aluno e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização¹⁴ 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 a atuação do profissional do AEE?

¹⁴ Estamos nos referindo aos cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação Especial: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: janeiro de 2011.

Refletir sobre tais questões se faz urgente para planejar e operacionalizar na prática cotidiana das redes de ensino o atendimento educacional especializado.

Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE temos como base o art. 12, que determina a estes profissionais terem formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Cabe mencionar que, no Brasil, temos somente dois cursos de graduação com formação em Educação Especial que funcionam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e na Universidade Federal de São Carlos (UFScar/SP). Ou seja, a maioria dos professores do AEE deverão receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Defendemos que, muito mais do que receber formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar os docentes conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum.

Por último, outro aspecto importante colocado pela Resolução 4 se refere ao projeto pedagógico da escola de ensino regular que deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização algumas características, tais como dispostas nos incisos abaixo:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, Art. 10).

Em síntese, para entender o processo de implementação do atendimento educacional especializado deve-se realizar análises amplas, levando em consideração o contexto social, político, econômico e cultural. Como também, as práticas escolares e as condições dos sistemas educacionais do país, sem esquecer as reais necessidades dos alunos e o seu direito social a educação. Igualmente, para que os sistemas de ensino se tornem sistemas educacionais para todos os alunos, entre outros pontos, é fundamental ampliar os investimentos financeiros para o ensino público e dar condições de trabalho e melhores salários aos profissionais da educação. Sem essas mudanças, não adianta

continuarmos investindo e nos enganando com políticas de aceleração e progressão continuada.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição Federal de 1946*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm Acessado em janeiro de 2011.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13/07/1990*.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1999.

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

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. *Decreto 3.956*. Brasília, 2001.

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

_____. *Decreto nº 6.571*. Brasília, 2008a.

_____. *Parecer 13*. Brasília, 2009.

_____. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a.

BOTEGA, L. da R. A Conferência de Jomtien e a Educação Para todos no Brasil dos anos 1990. In: *Revista Educação on-line*. Disponível em: www.educaacaoonline.pro.br . Acessado em março de 2007.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; (Orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, 2008.

BÜRKLE, T. da S. *A Sala de Recursos como suporte á educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana*. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.. *Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

FONSECA, M. A gestão da Educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto par ao futuro? In: VEIGA, L. P. A.; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Papirus, Campinas, 2003.

FONTES, R. de S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Editora Junqueira&marin, Araraquara/SP, 2009.

GARCIA, R. M. C.. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

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

_____ & PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A. & OSÓRIO, A. C. do N. *Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos*. Editora da UFMS, Campo Grande/MS, p. 89-106, 2010.

JANNUZZI, G. M. de. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.

KASSAR, M. de C. M.. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silencia na história de sujeitos*. Autores Associados, São Paulo/SP, 1999.

_____. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: *Revista Educação Puc-Campinas*, nº 11, p. 24-34, Campinas/SP, 2001.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 262f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S.. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 25-42, 2008.

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

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

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro. (mimeo)

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SENNA, L. A.; GLAT, R. ; MAGALHÃES, E. F. C. B. ; GIGANTE, L. A. B. M. . Helena Antipoff (1892-1974) Une femme en avance sur son temps, pionnière de l'Éducation Spéciale .. In: HOUSSAYE, Jean. (Org.). *Femmes pédagogues*. Paris/França: , 2009, v. 2, p. 419-454.

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

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