

A AGENDA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL E DO SISTEMA ONU PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Prof. Dr. João Márcio Mendes Pereira (UFRRJ)
Profa. Dr^a. Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Profa. Dr^a. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

Profa. Dr^a. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) – Coordenadora
Profa. Dr^a. Regina Linhares Hostins (UNIVALI) – Debatedora

Resumo

Nas últimas três décadas, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência se traduziram em diretrizes e normas internacionais, sob a consigna mais geral da “educação inclusiva”. O Brasil é signatário desse arcabouço normativo, cuja construção na arena internacional tem como atores de maior gravitação o Banco Mundial (BIRD) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Este painel se propõe a discutir em que consiste a agenda educacional do BIRD e da ONU, por meio de suas agências especializadas para pessoas com deficiência e de que forma tais diretrizes têm sido apropriadas pelo Estado brasileiro e traduzidas em políticas públicas. Com base em documentação primária, analisaremos a agenda educacional do BIRD para pessoas com deficiência, relacionando-a às diretrizes mais gerais de reforma educacional prescritas por essa instituição. A seguir, debateremos a agenda educacional da ONU para pessoas com deficiência, problematizando, por um lado, a sua relação com a pauta dos direitos humanos e, por outro lado, evidenciando pontos de convergência e divergência com a agenda do Banco Mundial. Por fim, discutiremos as implicações desse arcabouço normativo internacional para as políticas educacionais em Educação Especial no Brasil. O tema de fundo é a relação entre organismos multilaterais e a complexa construção social de políticas educacionais, tomando o caso das políticas voltadas para pessoas com deficiência como relevante para o debate sobre a densa rede de relações entre atores nacionais e internacionais que configuram o sistema educacional no Brasil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Sistema ONU; Banco Mundial; pessoas com deficiência.

Considerações sobre a agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência

Prof. Dr. João Márcio Mendes Pereira (UFRRJ)

Resumo

Este trabalho analisa a agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência, relacionando-a às diretrizes mais gerais de reforma educacional e ao programa político da instituição. Inicialmente, apresenta alguns aspectos relevantes da história do Banco Mundial e de sua configuração como organização multilateral. A seguir, discute as linhas gerais do seu programa político, calcado na liberalização econômica, na promoção de amplas reformas institucionais e no alívio da pobreza extrema, para daí entender a agenda educativa da entidade. Por fim, analisa a agenda do Banco para a educação de pessoas com deficiência, com base no Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS), buscando avaliar em que medida essa agenda específica converge com o programa político mais geral do Banco.

Palavras-chave: liberalização econômica; inclusão de pessoas com deficiência; direitos humanos.

Introdução

Mais citado do que estudado, o Banco Mundial segue despertando críticas e controvérsias. Passados 75 anos desde a Conferência de Bretton Woods, marco de sua criação, o Banco passou por processos de mudança incremental e alargamento institucional que aumentaram o seu tamanho e o seu mandato, tornando-o uma organização imensa e bastante complexa. O crescimento gradativo da sua carteira de empréstimos foi acompanhado pela extensão das suas áreas de atuação, que passaram a abranger, além dos setores originais de infraestrutura e energia, também política econômica, educação, saúde, habitação, administração pública, meio ambiente, desenvolvimento rural e urbano, construção e reconstrução de Estados. A rigor, todas as atividades ligadas ao “desenvolvimento” são objetos da ação do Banco, o que o distingue do Fundo Monetário Internacional e das agências especializadas das Nações Unidas. No Brasil, historicamente um dos seus cinco maiores clientes, o Banco exerce atividade intensa no âmbito da reforma da administração pública e de políticas setoriais (com destaque para a educação) junto a municípios, estados e União.

Esta comunicação se propõe a refletir sobre a agenda de reforma educacional do Banco Mundial, com ênfase para a educação de pessoas com deficiência. Para tanto, organiza-se em três pontos: primeiro, apresenta e problematiza alguns aspectos relevantes da história do Banco e de sua configuração como organização multilateral; em seguida, discute o processo de reciclagem e expansão do seu programa político, a partir de meados da década de 1990, calcado na liberalização econômica, na promoção de amplas reformas institucionais e no alívio da pobreza extrema, para daí entender em que consiste a agenda educativa da entidade; por fim, com mais detalhamento, analisa as linhas centrais da agenda do Banco para a educação de pessoas com deficiência, com base no Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de avaliar em que medida essa agenda específica converge com o programa político mais geral do Banco. Toda a discussão é baseada em documentos da própria instituição e em ampla literatura especializada.

Referenciais teórico-metodológicos

Há duas referências teórico-metodológicas importantes nesta discussão. A primeira tem a ver com o modo segundo o qual entendemos a relação existente entre o Banco Mundial e os seus Estados clientes. Não se trata de mera imposição unilateral, mas de uma via de mão dupla. Os Estados não são simplesmente “vítimas”. Com efeito, a atuação do Banco junto aos Estados clientes combina coerção e persuasão, operando em escala internacional e nacional (GILL, 2007; BABB, 2009; PEREIRA, 2010). Para entendê-la é necessário levar em conta ao menos

três aspectos. Em primeiro lugar, todo cliente tem de ser membro, mas nem todo membro é cliente. Significa dizer que o Banco Mundial nada prescreve aos países mais ricos e com maior gravitação dentro da instituição (como EUA, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá); ao contrário, deles recebe inúmeras pressões. Em segundo lugar, a relação do Banco com os países clientes não se limita ao governo e às agências estatais, mas envolve também organizações da sociedade civil e empresas privadas. Em terceiro lugar, dada a desigualdade de poder estrutural que marca o sistema internacional, os Estados clientes dispõem de condições muito assimétricas entre si de negociação com o Banco.

Outra referência teórico-metodológica relevante diz respeito ao papel do Banco como organização da sociedade civil, em escala global e nacional. De fato, o Banco é influente porque atua em meio a uma extensa rede de relações que envolve agentes nacionais e globais públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais (GOLDMAN, 2005; WOODS, 2006; PEREIRA, 2010). Tais agentes, mesmo diferindo entre si quanto aos recursos de que dispõem, interagem com o Banco no sentido de apoiar, adaptar, negociar e veicular as ideias e prescrições a instituição. Nessa relação, com frequência o discurso e as práticas do Banco fornecem argumentos e recursos para dirimir conflitos entre atores políticos e consolidar posições de poder e convicções próprias. Aliás, é frequente que governos utilizem as recomendações ou condicionalidades do Banco para respaldar a implantação de reformas impopulares. Por tudo isso, a eficácia das ações do Banco necessita da construção, *por fora* e *por dentro* dos espaços nacionais, de visões de mundo e interesses mútuos, tanto na sociedade civil como no aparelho de Estado.

Discussão e resultados

O Banco Mundial integra a infraestrutura de poder global dos EUA. Do ponto de vista político e financeiro, os EUA sempre foram o maior acionista e o mais influente da instituição. As relações com os EUA foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas do Banco. Em troca, os EUA se beneficiaram largamente da ação do Banco em termos econômicos e políticos, mais do que qualquer outro acionista, tanto no curto como no longo prazos. Isso não quer dizer que o Banco seja um mero instrumento passivo dos EUA; como uma burocracia complexa, ele possui interesses organizativos próprios e meios para amortecer as injunções dos EUA. No fim, porém, os EUA podem usar o seu poder formal de voto e a sua alavancagem financeira para determinar a trajetória geral da instituição (GWIN, 1997; WADE, 1996; BABB, 2009).

Quanto às funções desempenhadas pelo Banco, trata-se de uma instituição financeira e isso o distingue das agências especializadas das Nações Unidas, que carecem de autonomia e estabilidade financeira. O Banco tem dinheiro e isso potencializa a sua capacidade de indução política, com frequência saindo na frente da UNESCO em educação, da OMS em saúde, da FAO em desenvolvimento rural, etc. Porém, o Banco não é um mero emprestador de recursos, mas sim um ator político, intelectual e financeiro, combinando a concessão de empréstimos com assistência técnica para definição e desenho de políticas públicas, produção intelectual abundante e influente e liderança em políticas globais de desenvolvimento. Não por acaso o Banco é enorme, com mais de doze mil funcionários, muito maior do que as demais organizações multilaterais. Nessa articulação de funções, o dinheiro funciona como um instrumento para a indução do produto principal: ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2010, 2014 e 2015).

A dimensão intelectual é crucial em seu *modus operandi*. O Banco desfruta de legitimidade como bastião de *expertise* em matéria de desenvolvimento. Suas publicações são referências no mundo inteiro para gestores públicos, pesquisadores e formadores de opinião nas mais diversas áreas. Além disso, o Banco também é um dos maiores contratantes no mercado global de consultorias, selecionando especialistas que, de modo geral, ressoam as ideias e

propostas que o Banco impulsiona em matéria de ajuste econômico, gestão público-privada, governança, capital humano, capital social, *empowerment*, etc. Por sua vez, a institucionalização de ideias e prescrições exige a organização de um ambiente amigável pelo mundo afora, razão pela qual o Banco investe bastante em relações públicas, pesquisa e articulação com instituições multilaterais, órgãos públicos, *think tanks*, fundações empresarial-filantrópicas e ONGs nos Estados clientes.

Embora cultive a aparência de excelência técnica, a pesquisa realizada pelo Banco é altamente normativa, servindo para a instituição fazer proselitismo de sua agenda política. De fato, a atividade intelectual do Banco não se submete às regras do campo científico, regido pela revisão por pares e pela necessidade de se ter pluralidade de enfoques e visão ampla e balanceada das evidências (BAYLISS et al, 2010). Além disso, a instituição há anos pratica um narcisismo agudo, respaldando as suas pesquisas em pesquisas do próprio Banco ou encomendadas por ele (DEATON, 2006). Isto não apenas desencoraja o dissenso interno, como também a reflexividade crítica decorrente da liberdade inegociável para se questionar os pressupostos que dão fundamento à própria atividade científica.

A agenda mais geral de reformas econômicas centradas na liberalização, na privatização e na reconfiguração do setor público e das instituições informa também a agenda para a educação (BANCO MUNDIAL, 1997; BABB, 2013; PEREIRA, 2015). Desta, alguns aspectos merecem destaque: 1) orientação sistêmica ao mercado e difusão da forma mercadoria em todos os domínios da educação; 2) colonização da gestão pública do setor educacional pela Economia e por modelos empresariais (Nova Gestão Pública, gerencialismo, etc); 3) diversificação dos prestadores de serviço público em educação para além do Estado; 4) eliminação de restrições setoriais à plena competição entre atores privados nacionais e estrangeiros; 5) fraca regulação estatal sobre as responsabilidades empresariais no setor educativo e forte regulação (proteção) dos direitos do capital; 6) privatização por dentro do Estado mediante modalidades diversas de parcerias público-privadas (PPPs) educativas; 7) formatação da educação básica como um pacote focalizado de “mínimos sociais” direcionado aos segmentos mais pobres da população (cf. BONAL, 2002; ROBERTSON, 2012; ROBERTSON e VERGER, 2012; PEREIRA e PRONKO, 2014).

A agenda educativa para pessoas com deficiência do Banco Mundial não está fora desse programa político. O documento mais relevante para se discutir esse tema é o Relatório Mundial sobre a Deficiência, elaborado em parceria com a OMS e publicado originalmente em 2011. O processo de elaboração do relatório levou três anos e envolveu em torno de 380 editores, consultores e revisores de 74 países, pertencentes aos quadros da OMS e do Banco Mundial, além de consultores externos. Traduzido para o português em 2012 pelo governo do estado de São Paulo (OMS-BIRD, 2012), o relatório oferece o panorama mais abrangente sobre o tema da deficiência em escala global e reúne um conjunto de orientações às “partes interessadas” (organizações multilaterais, Estados, empresas, ONGs, pessoas com deficiência e seus familiares) no sentido de promover a saúde, a inclusão educacional e a inserção laboral de um contingente estimado em 2010 em 1 bilhão de pessoas com alguma deficiência (15% da população mundial), das quais cerca de 200 milhões com “dificuldades funcionais bastante significativas”.

O relatório adota como diretriz a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2008, a qual enquadrou o tema da deficiência nos marcos dos *direitos humanos*. Em linhas gerais, a deficiência não é abordada como algo puramente médico nem social. Adotando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o relatório “compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”. De fato, o relatório propõe um “compromisso viável entre os modelos médico e social”, o que denomina de “modelo biológico-psíquico-social”. Entendendo a deficiência como resultado da

interação social, afirma que “ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão” (OMS-BIRD, 2012, p. 4).

O relatório faz uma série de considerações metodológicas sobre as dificuldades de se construir um panorama mundial sobre o tema, dadas a insuficiência, a precariedade e a falta de padronização das estatísticas entre os países. Assim, duas grandes bases de dados informam o relatório: a Pesquisa Mundial de Saúde (2002-04) e a Carga Global de Doenças (2004), ambas da OMS. Embora não sejam pesquisas diretamente comparáveis, uma vez que adotam metodologias distintas, são tomadas como referências que, em linhas gerais e ressalvas feitas, mais se complementam do que se excluem.

Um dos aspectos mais interessantes do relatório é a discussão sobre como as desigualdades sociais causam problemas de saúde e deficiência. Com efeito, a deficiência é pensada como um misto de condição biológica e fenômeno social, que se manifesta sob imensa diversidade e engloba fatores como gênero, idade, renda, etnia, sexualidade, herança cultura e capital educacional. Assim, a deficiência é entendida como algo multidimensional que se manifesta dentro de um contínuo de dificuldades menores e maiores de *funcionalidade*. Há também farta consideração sobre a deficiência como uma questão de desenvolvimento, devido à sua relação com a pobreza: “a deficiência pode aumentar o risco de pobreza, e a pobreza pode aumentar o risco de deficiência” (OMS-BIRD, 2012, p. 10).

O relatório adota oficialmente a abordagem de Amartya Sen (1999) sobre as capacidades e possibilidades humanas, destacando o papel que a ação governamental e todas as demais “partes interessadas” podem ou devem assumir para promover a inclusão educacional, em escolas regulares, de pessoas com deficiência. O sentido da inclusão é claro: os indivíduos devem ser educados em ambientes progressivamente “menos restritivos”, nos quais barreiras sistêmicas, escolares e atitudinais sejam removidas ou minimizadas.

A inclusão em escolas regulares é vista como uma forma educacional mais barata do que a educação em instituições especializadas ou segregadas, além de estar em sintonia com os direitos ao convívio, à integração e à dignidade das pessoas com deficiência. Portanto, ao lado do argumento humanitário está também o argumento econômico. Ademais, a inclusão educacional joga um papel decisivo na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, melhorando o seu capital humano. O ingresso de pessoas com deficiência na força de trabalho é considerada importante para: 1) quebrar o vínculo entre deficiência e pobreza; 2) maximizar o uso dos recursos humanos em trabalhos produtivos; 3) promover a dignidade humana e a coesão social. Como o número de pessoas com deficiência na população em idade produtiva tende a aumentar — em função de condições crônicas de saúde, serviços de reabilitação mais estruturados e aumento da expectativa de vida —, o relatório é enfático na defesa de um conjunto de medidas para ampliar a utilização dessa força de trabalho e, assim, “desonerar” os sistemas públicos de proteção social do gasto com tais indivíduos.

Ademais, a agenda de reforma institucional do Banco é reiterada como caminho para melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços necessários à inclusão educacional e laboral: “a terceirização de serviços, o incentivo a parcerias público-privadas, principalmente com organizações sem fins lucrativos, e o desenvolvimento de orçamentos de cuidados orientados ao usuário quando estes são pessoas com deficiência são fatores que contribuem para aperfeiçoar a oferta de serviços” (OMS-BIRD, 2012, p. 274).

Considerações finais

Embora o relatório não tenha o tom economicista bastante comum em inúmeras publicações do Banco Mundial, a discussão sobre deficiência é atravessada por considerações econômicas, dentro da chave mais ampla da “promoção do desenvolvimento”. Assim, a deficiência é pensada dentro de um contínuo de menor até maior *funcionalidade* dos indivíduos, conforme o conceito de capital humano. Por outro lado, considerações de ordem humanitária

estabelecem a discussão sobre deficiência e inclusão no campo dos *direitos humanos*, o que abre a possibilidade de se questionar as premissas econômicas da própria “inclusão”, politizando o debate por dentro da rede internacional de assistência ao desenvolvimento. Historicamente, o Banco Mundial se desviou do tema dos direitos humanos, a fim de evitar todo um repertório de críticas à sua agenda de ajuste neoliberal. O fato de, no plano das políticas para pessoas com deficiência, o Banco se articular com a OMS parece ter sido decisivo para empurrá-lo a essa temática.

Referências citadas

- BABB, S. *Behind the Development Banks*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.
- _____. The Washington Consensus as transnational policy paradigm: Its origins, trajectory and likely successor. *Review of International Political Economy*, 20 (2): 268-297, 2013.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*. Washington DC, 1997.
- BAYLISS, K. et al (eds) *The Political Economy of Development: the World Bank, Neoliberalism and Development Research*. London: Pluto Press, 2011.
- BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3): 3-35, 2011.
- DEATON, A. et al. *An evaluation of World Bank research, 1998-2005*. Washington, 2006.
- GILL, S. (org.) *Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- GOLDMAN, M. *Imperial Nature*. New Haven: Yale University Press, 2005.
- OMS-BIRD. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- PEREIRA, J.M.M. Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. *Dados*, 58, p. 461-498, 2005.
- _____. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 19, p. 77-100, 2014.
- _____. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.
- PEREIRA, J.M.M.; PRONKO, M. (orgs.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.
- ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 50 (17): 283-302, 2012.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, 121 (33): 1133-1156, 2012.
- SEN, A. *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press, 1999.
- WADE, R.H. Japan, the World Bank, and the art of paradigm maintenance: the East Asian miracle in political perspective. *New Left Review*, 217: 3-36, 1996.
- WOODS, N. *The Globalizers*. Ithaca: Cornell University Press, 2006.

A educação de pessoas com deficiência nas políticas do Sistema ONU

Prof^{ta}. Dr^a. Flávia Faissal de Souza (UERJ)

Resumo

O objetivo deste trabalho é problematizar os conceitos de pessoa com deficiência, a partir do modelo social, e de política educação inclusiva forjados na agenda das políticas sociais e de direitos humanos no Sistema ONU. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, na qual foram recuperados documentos, desde 1945, que tratam das políticas que concernem as pessoas com deficiência no campo do desenvolvimento humano, dos direitos humanos e da educação, elaborados por diferentes órgãos do Sistema ONU. Para análise dos documentos nos pautamos na Análise do Discurso, em especial, a partir dos conceitos de interdiscurso e intertextualidade. Nas considerações apontamos que, embora haja avanços importantes nos conceitos de pessoa com deficiência, a partir do modelo social, e do paradigma da educação inclusiva, há que se analisar esses conceitos a partir de uma rede conceitual forjada nas formulação das políticas sociais e de direitos humanos no Sistema ONU, que tem como eixo central os conceitos de liberdade, capacidade, equidade e acessibilidade, cunhados a partir de ideias liberais.

Palavras chaves: modelo social de deficiência; educação inclusiva; educação especial

Introdução

A preocupação com as políticas focadas nas pessoas com deficiência está na agenda política do campo social e econômico do Sistema ONU desde a sua fundação. Essa agenda é marcada por propostas intersetoriais, sustentadas, em especial pelas ideias de educação (primeiro reabilitação e posteriormente aprendizagem) com uso de tecnologia, de acessibilidade e do binômio redução da pobreza-desenvolvimento humano (SOUZA; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2019).

Dessa agenda política, se antes a ideia, a partir da ideia de reabilitação, era que a educação de crianças com deficiência as preparava para uma “vida normal”, viabilizando o desenvolvimento educacional do cidadão e econômico das nações (ECOSOC, 1950). Hoje, a partir do paradigma da educação inclusiva, é entendido que a educação deve promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, sendo a chave para o enfrentamento da pobreza e do não acesso aos direitos humanos (UNESCO, 2015).

Os pressupostos da Educação Inclusiva foram divulgados a partir da década de 1990, com o Movimento Educação para Todos (EPT), posteriormente com os Objetivos do Milênio (ODM) e, atualmente, nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Também, ganham impulso com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) por 178 países-membros, e de seu o Protocolo Facultativo por 92. Para além das estratégias do Sistema ONU, é importante afirmar que esses pressupostos, também encontram espaço nas políticas educacionais internacionais a partir de diferentes demandas, tais como: a reorganização das formas de trabalho; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do Ensino Básico (UNENABLE, 2019; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Nesse cenário, a Unesco assumiu o papel coordenadora das ações por meio de parcerias técnicas. Nesse processo, há o intuito de criar sistemas nacionais de educação, com base em modelos universais, sem considerar as condições para sua implementação, a fim de construir uma cultura comum, viabilizando a manutenção e o desenvolvimento de uma economia

capitalista (KASSAR, 2011). Não distante, ressaltamos o papel dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais, como condicionalidade aos empréstimos e suportes financeiros, em especial Grupo Banco Mundial com uma função específica de disseminador das políticas neoliberais (PEREIRA, 2010).

Com o intuito de aprofundar esse debate no campo das políticas de Educação Especial, o objetivo deste trabalho é problematizar os conceitos de pessoa com deficiência, a partir do modelo social, e de política educação inclusiva forjados na agenda das políticas sociais e de direitos humanos no Sistema ONU.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, na qual foram recuperados documentos, desde 1945, que tratam das políticas que concernem as pessoas com deficiência no campo do desenvolvimento humano, dos direitos humanos e da educação, elaborados por diferentes órgãos do Sistema ONU. Para análise dos documentos nos pautamos na Análise do Discurso, em especial, a partir dos conceitos de interdiscurso e intertextualidade (MAINGUENEAU, 2000). Diante disso, é possível afirmar dos documentos analisados, que há distintos discursos e muitas vezes contraditórios, que apontam para a complexidade da formulação das políticas de educação inclusiva e das múltiplas vozes que disputam espaço no campo dos direitos humanos Sistema ONU.

O modelo social da deficiência: funcionalidade, pobreza e desenvolvimento humano

Na CDPD, é afirmado que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm 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 igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Este conceito cunhado com base no modelo social da deficiência é sustentado pela noção de impedimento e de participação social que, por sua vez, trazem em seu escopo as ideias de funcionalidade e capacidade, conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) (WHO, 2001). Na CIF o impedimento é um problema funcional e/ou estrutural do corpo, que se apresenta na interação do indivíduo com o meio (físico, emocional e atitudinal), donde a incapacidade é experimentada pelo indivíduo em sua atuação na sociedade (WHO; WB, 2011). Nas palavras de Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.65), "Deficiência [...] é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimento".

Alinhada ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a CIF é sustentada pelos valores nucleares básicos da equidade e liberdade (WHO, 2001). Partindo desses pressupostos o desenvolvimento humano é compreendido pelo processo de "alargamento de escolhas", donde na medida em que o sujeito tem liberdades fundamentais (direitos fundamentais), ele é capaz (capacidade) de assumir a responsabilidade (pode escolher) por seu desenvolvimento, bem como por sua comunidade e nação (PNUD, 2010; SEN, 2000).

Com base nessas ideias, a deficiência é assumida como condição humana e, como tal, deve ser enfrentada como uma questão de direitos humanos. Assim, é afirmado que a abordagem de habilidade/capacidade elaborada por Amartya Sen é uma boa base teórica para a compreensão do desenvolvimento, sobretudo por ser compatível com a CIF e com o modelo social de deficiência, vista por esse viés a possibilidade de compreensão da pobreza pelos processos de "exclusão social e [pel]a perda de poder, e não apenas [pel]a falta de recursos materiais" (WB; WHO, 2011).

Se por um lado o modelo social ressignifica a deficiência, trazendo os impedimentos do corpo do sujeito para as barreiras históricas, sociais e culturais, deslocando a problemática

da espera da vida privada para a esfera pública, e viabilizando a leitura de que a deficiência é uma questão de direitos humanos posto que os impedimentos só são significados como tal “quando convertidos em experiências de interação social” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.67).

Por outro lado, há diversas críticas ao modelo de desenvolvimento humano forjado nas políticas do Sistema ONU. Por exemplo, a ideia da equidade, segundo Rizzotto e Bertoloto (2011, p. 802) “vincula-se, genericamente, ao conceito de justiça social redistributiva nos marcos da sociedade capitalista, procurando resolver, com um argumento legitimador teórico e não-histórico, os problemas e as contradições inerentes a esse modo de produção”. A ideia é que a política promova condições para que cada um possa construir seu caminho com base na equidade de acesso aos direitos humanos (ideia liberal), sendo a liberdade traduzida pelo acesso aos direitos humanos e a construção de capacidades. A busca é por resultados pragmáticos pela ampliação das capacidades sem demandar alterações na ordem econômica internacional (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 81).

Na esteira dessas proposições, a questão da deficiência vem sendo assumida como uma questão de desenvolvimento e de acesso aos direitos humanos, com base em estudos que apontam que há uma maior incidência de pessoas com deficiência em grupos sociais que vivem sob a condição da pobreza e da vulnerabilidade social, ou seja, do baixo IDH (WHO; WB, 2011). Todavia, um dos eixos das políticas de erradicação da pobreza que concernem à pessoa com deficiência que vêm ganhando destaque nas últimas décadas é o das políticas educacionais, que, não distantes das concepções de funcionalidade e de desenvolvimento humano, têm como foco central a instrumentalização do sujeito para que ele possa buscar suas oportunidades de desenvolvimento (UNESCO, 2005).

Educação Inclusiva: funcionalidade, pobreza, desenvolvimento humano e tecnologia

Com base nos pressupostos do Banco Mundial (BM), dos quais a educação é “a pedra fundamental para o desenvolvimento humano e redução da pobreza”, a Unesco (2005) assume que ela é “[...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (s/p).

Inseridos nessa ideia, os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são: direito à educação gratuita, compulsória e de qualidade; equidade; não discriminação. Sendo que os sistemas educacionais inclusivos devem responder à diversidade de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação de todos nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão educacional. Em outras palavras, este paradigma indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. Portanto, o não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva (UNESCO, 1994, 2005; WB, 2011).

Isto posto, a ideia-chave é a de que a educação inclusiva deva criar meios para que o sujeito possa “adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir as chances da própria vida. Trata-se de facilitar a capacidade dos indivíduos (e grupos) para tomar suas próprias decisões [...] moldar seus próprios destinos” (UNESCO, 2005, p. 28), ideia apoiada no conceito de capacidade e liberdade, já explicitados neste texto. Assim, o objetivo do processo educacional na perspectiva inclusiva é, em última instância, a construção de capacidades para que o sujeito tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação.

Para tal, as diretrizes educacionais, a partir do modelo social de deficiência, tem como eixo central o conceito de acessibilidade, o que abre espaço para que o uso de instrumentos tecnológicos que visam promover a funcionalidade e a eliminação das dificuldades impostas pelos impedimentos das pessoas com deficiência em relação ao meio social, se tornem as estratégias prioritárias de investimentos nas políticas educacionais para as pessoas com deficiência. Especificamente, nesse caso, tais instrumentos são denominados de Tecnologia Assistiva (TA) e podem ser compreendidos por: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007; UNESCO, 2012; UNICEF, 2012).

De forma mais ampla no âmbito da educação geral, os instrumentos tecnológicos têm sido extremamente valorizados, por um arranjo de ideias que os sustentam como a solução para o problema das desigualdades sociais (UNESCO, 2012). Entretanto, essa afirmação merece ser analisada com profundas ressalvas, posto o deslocamento da solução do complexo problema da desigualdade social para fora de sua gênese, apagando a teia de questões que o constitui.

Considerações Finais

A partir do estudo de documentos do Sistema ONU, podemos perceber que há uma rede conceitual forjada no processo de elaboração das políticas sociais que concernem as pessoas com deficiência, sustentada pelos conceitos de liberdade, capacidade, equidade e acessibilidade.

Em relação ao conceito de pessoa com deficiência com base no modelo social, é possível afirmar que, fruto de embates no campo das lutas sociais e da reorganização das formas de trabalho, este aponta para importantes avanços no papel social da pessoa com deficiência, deslocando os impedimentos do sujeito para uma questão também política. Já sobre os pressupostos de educação inclusiva vislumbramos alguns pontos de avanço em relação ao direito universal da educação e aprendizagem, em detrimento dos princípios de uma educação segregada e excludente. Por outro lado, vimos reclamando a centralidade dos instrumentos tecnológicos em detrimento a outros investimentos no campo educacional.

De toda forma, há que se cuidar desses conceitos a partir da rede conceitual na qual estão inseridos, ou seja, há a ressignificação, mas há também um modelo explicativo que tende, na disputa de palavras e conceitos forjados nas lutas sociais, ressignificá-los dentro do escopo de políticas liberais.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de agosto de 2009.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, v.6 , n.11, p. 65-77, dez., 2009.

ECOSOC. Social Commission Sixth session. *Social Rehabilitation of the Physically Handicapped*. Report of the Secretary-General. E-CN_5-197 Nova Iorque, 22 de março de 1950.

KASSAR, M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília (SP), v.17, p. 41-58, Mai.-Ago., 2011a.

- HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T. A.; REZENDE, A. L. A. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência*. Brasília: UNESCO, 2007. 73 p.
- MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr., 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. - 3a ed.- Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997. 198p.
- PEREIRA, J. M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944 – 2008*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.
- PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. A verdadeira Riqueza das Nações: vias para o desenvolvimento humano. Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2010a.
- UNENABLE. United Nation - Disability. Disponível em : <<http://www.un.org/development/desa/disabilities/>>. Acesso: maio de 2019.
- UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
- _____. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005.
- _____. *ICTs in education for people with disabilities*. Disponível em: <http://iite.unesco.org/policy_and_research/icts_in_special_needs/>. Acesso: março de 2012.
- _____. *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco: Paris, 2015.
- UNESCO; UNICEF; WB. World Declaration on Education for all. In: *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990's*. New York: UNICEF, 1990.
- UNICEF. *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Geneva (CH): UNICEF, 2012. 113 p.
- SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 25(97), 831-853, 2017.
- SOUZA, F.; PLETSCHE, M.D.; BATISTA, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(63), 2019. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4566>
- RIZZOTTO, M.L.F.; BORTOLOTO, C. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta desenvolvimentista do Cepal. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.15, n.38, p.793-803, jul./set. 2011.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409p.
- WB. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, DC: WB, 2011.
- WHO. *Resolution A 54/VR/9. International Classification of Function Disabilities in Health*. WHO, 2001.
- WHO; WB. *World Report on Disability*. Malta: WHO; WB, 2011. 325p.

A tradução das diretrizes internacionais nas políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Brasil

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

Resumo

Com o objetivo de discutir a tradução das diretrizes de organismos internacionais como a ONU e o Banco Mundial no rol de normas e políticas educacionais no Brasil, este texto analisa a implementação das políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva desde 2008, priorizando dois aspectos: o suporte especializado e a formação de professores. Em termos metodológicos analisaremos documentos federais e municipais em diálogo com informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de Educação Especial, entre os anos de 2013 a 2017, em 10 redes de ensino (7 na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro e 3 em Santa Catarina). Como referencial teórico e metodológico empregamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Os resultados indicam avanços no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais do público da Educação Especial, assim como problematizam os caminhos e embates políticos locais enfrentados por gestores educacionais para efetivar uma escola mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, políticas de educação inclusiva, pessoa com deficiência.

Introdução

Entendemos a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades e aprender. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola com todos e para todos.

Tomando essa perspectiva como base, neste texto, discutimos a tradução das diretrizes de organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, nas políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, a partir da análise do Relatório Mundial sobre a deficiência (OMS-BIRD, 2012) e dos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi incorporada pelo Brasil como emenda constitucional em 2009. Ambos os documentos indicam que a educação inclusiva é o “modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes os das pessoas com deficiência” (SOUZA et al, 2017). A partir dessa premissa apresentamos as propostas de suporte especializado adotadas nas diretrizes nacionais e sua tradução local pelas redes de ensino, bem como problematizamos o lócus de formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva.

Referenciais metodológicos

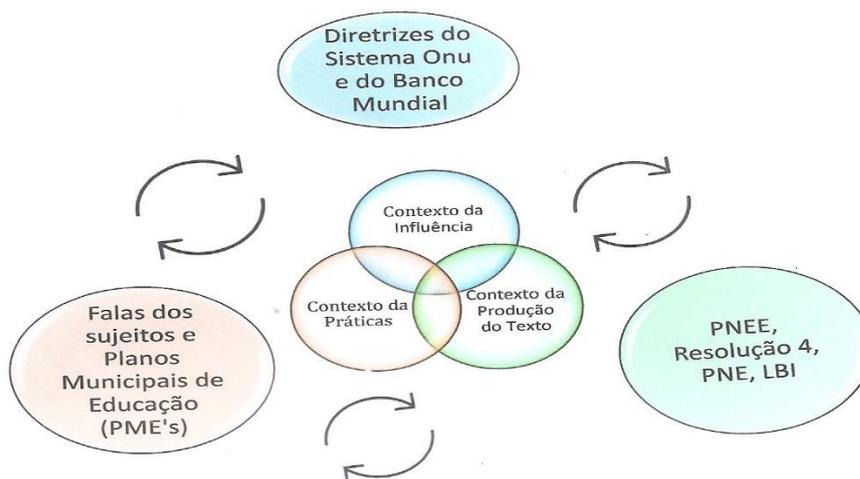
Este texto tem como base uma pesquisa documental que abrangeu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação, a Resolução nº 4 de 2009 e a Lei Brasileiro de Inclusão (LBI). Em termos locais, analisamos os Planos Municipais de Educação de 10 redes de ensino. Também usamos informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de Educação Especial de 10 redes de ensino (7 da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro e 3 de Santa Catarina), durante uma pesquisa em rede realizada por três Programas de Pós-Graduação em Educação (da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, da Universidade do Estado de Santa

Catarina - UDESC, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI), no período de 2013 a 2017, com financiamento do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (PLETSCH, MENDES E HOSTINS, 2013-2017).

Para a análise e interpretação dos dados empregamos os referenciais da pesquisa qualitativa, a partir da abordagem do ciclo de políticas. Lembramos que a partir da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores é possível traçar uma análise da trajetória das políticas de um modo geral e, em particular, da Educação Especial como fizeram Silva, Hostins e Mendes (2016), Segabinazzi e Mendes (2017), Paiva (2017) e Pletsch e Paiva (2018). Segundo essas autoras, essa perspectiva ajuda a “compreender o processo político e as articulações entre os agentes da macro e micropolítica educacional” (PLETSCH; PAIVA, 2018, p. 1041).

Em outros termos, este referencial, entende que uma política, além de processos e consequências, também é texto e discurso, os quais são complementares e estão implícitos um no outro, de maneira que uma dissociação entre esses dois elementos fica muito difícil (BALL e MAINARDES, 2011; BALL, 2009). Ou seja, as “políticas como textos seriam os documentos oficiais, compreendidos como um produto inacabado de esforços coletivos, e possuem vários níveis de interpretação e tradução” (PLETSCH; PAIVA, 2018, p. 1041). Isto é, as políticas se movem em função de conflitos e consensos dinâmicos que são definidos por Ball como processo de “contextos”, os quais se dividem em três tipos: contexto da influência, contexto da produção de textos e o contexto da prática. A figura a seguir sintetiza a aplicação desta abordagem na análise dos dados.

Figura 1 - Aplicação da abordagem do ciclo de políticas para análise dos dados



Fonte: Elaboração própria com base em Ball (2009).

Organizamos a discussão dos resultados focando dois temas. Iniciamos discutindo o contexto da produção do texto, em que analisamos a relação entre os textos produzidos internacionalmente e os textos nacionais. Em seguida, apresentamos o contexto das práticas, problematizando a tradução das políticas na estruturação dos serviços/suportes especializados e a formação inicial e continuada de professores. Para finalizar apresentamos e problematizamos os embates e os caminhos encontrados pelas redes de ensino localmente para efetivar a política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Resultados e discussão

De 2008 a 2015, o Brasil ampliou as diretrizes legais no que diz respeito à inclusão educacional. Dentre os quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que objetiva assegurar a inclusão dos alunos público da Educação Especial mediante suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido por meio de salas de recursos multifuncionais no turno inverso à escolarização na classe comum, de forma a complementar o ensino para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação. O AEE foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tais documentos apresentam, também, um conjunto de indicações em relação à acessibilidade, articulação intersetorial e no que diz respeito à formação de professores para atuação com esse público, principalmente aqueles que trabalham no AEE. Em consonância com essas diretrizes políticas, temos também o Decreto nº 7611, de 2011, que trata da Educação Especial e do AEE, estabelecendo apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011, parágrafo 2º). Todos esses documentos seguem os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, que foi incorporada pelo Brasil como emenda constitucional em 2009. Os princípios da ONU também foram incorporados na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, a Meta 4, específica da Educação Especial, resultou de disputas diversas. De um lado, havia aqueles que defendiam a proposta da educação inclusiva com o suporte especializado no contraturno no AEE como única possibilidade de escolarização dos alunos da Educação Especial; do outro lado, havia aqueles que defendiam uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para a escolarização desse alunado, foi acentuada. Ao final, o PNE aprovou o texto com a permanência do termo *preferencialmente* na Meta 4. Dessa forma, o Plano contribuiu para a manutenção das instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público.

A disputa e os embates políticos históricos sobre o lugar e a forma da escolarização do público da Educação Especial continuam presentes no contexto nacional, apesar da forte indicação dos organismos internacionais de que o espaço privilegiado para a educação dessa população deveria ser a escola comum de ensino. Em termos locais, nas redes de ensino, essas disputas também estiveram presentes e a inscrição da Meta 4 nos Planos Municipais seguiu, de maneira geral, o texto contido no PNE. Igualmente, verificamos nos Planos Municipais a existência de uma diversidade de parcerias públicas com diferentes organizações privadas, como instituições e/ou fundações comunitárias, filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais (OS), como mostra de maneira detalhada a pesquisa de Paiva (2017).

Ainda sobre o contexto das práticas locais no que tange ao AEE, a partir das informações coletadas pelas entrevistas com os gestores de Educação Especial, verificamos que as redes municipais apresentam uma diversidade de iniciativas, pelas quais buscam se adequar à legislação federal. A organização e a oferta do sistema de suportes são variadas, mas, em geral, focalizam o AEE por meio das salas de recursos multifuncionais. No que diz respeito à formação de professores para atuar no AEE, as diretrizes indicam um conjunto de responsabilidades a serem implementadas pelos professores de Educação Especial 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. Para tal, uma das questões enfrentadas pelas redes diz respeito a formação necessária para este profissional e em onde se daria tal formação, pois segundo as Diretrizes Operacionais do Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 12, os profissionais do AEE devem ter formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Aqui cabe registrar que temos apenas duas licenciaturas no Brasil na área de Educação Especial, uma em São Paulo e outra no Rio Grande do Sul. Essa realidade faz com que a grande maioria dos docentes, atuando no campo da Educação Especial, em particular no AEE, precisam realizar a sua formação no formato da educação continuada em cursos de especialização ou extensão que, em sua maioria são ofertados por instituições privadas. De acordo com o relato das gestoras, para capacitar os seus docentes fazem inúmeras formações envolvendo diferentes temas sobre a deficiência, o trabalho nas salas de recursos, etc. Ao analisarmos mais cuidadosamente essas formações, em pelo menos 7 das 10 redes analisadas verificamos que, em grande medida, seguem concepções focadas no modelo médico da deficiência em detrimento do modelo social, defendido nos documentos nacionais e internacionais.

Considerações finais

Como podemos depreender, no Brasil, as políticas de educação inclusiva foram e vem sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e os embates de diferentes forças e grupos que disputam o lugar e a forma de escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, nossa proposta aqui foi analisar como as políticas de educação inclusiva foram implementadas a partir das diretrizes internacionais e de que forma essa proposta tem sido traduzida localmente por diferentes redes municipais de educação.

Em suma, a análise dos documentos internacionais indica que a ONU, assim como o Banco Mundial, recomendam que o modelo de educação inclusiva é vantajoso, mas ambos sugerem que o mais importante é que sejam garantidas ao aluno com deficiência participação nos processos de ensino e aprendizagem, pois a não aprendizagem leva a uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho na vida adulta, o que acaba onerando o Estado com benefícios sociais. Para atingir a meta de construir sistemas educacionais mais inclusivos, o Brasil, seguindo preceitos destes organismos, tem implementado um conjunto de estratégias presentes nas diretrizes federais aqui analisadas, as quais vão desde a adoção de políticas públicas e a remoção de barreiras atitudinais até questões pedagógicas a serem realizadas no cotidiano escolar (como, por exemplo, o Plano de AEE). Em termos locais, tais estratégias acabam sendo implementadas de acordo com a história das redes, seus embates políticos e suas condições socioeconômicas.

Referências citadas

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

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

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

_____. *Lei nº 13.146*, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BALL, S. *Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em 07/11/2016.

_____ & MAINARDES, J. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

OMS-BIRD. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

PAIVA, C.. *O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Projeto de Pesquisa aprovado na CAPES. 2013-2017.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, v. 31, p. 1039-1053, 2018.

SEGABINAZI, M.; MENDES, G. M. L. Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. *Revista Práxis Educativa*, v. 12, p. 808-825, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 97, p. 1-23, 2017.

SILVA, C. da; HOSTINS, R. C. L.; MENDES, R. da S. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016.