



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Faissal de Souza, Flávia; Pletsch, Márcia Denise
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, vol. 25, núm. 97, outubro-diciembre,
2017, pp. 831-853
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399553226003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil¹

Flávia Faissal de Souza ^a

Márcia Denise Pletsch ^b

Resumo

Nos últimos anos, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência ganharam espaço no debate político internacional e nacional. Nesse contexto, inúmeras pesquisas evidenciam a relação entre as políticas públicas inclusivas e as prescrições de organismos internacionais. Este artigo discute a relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e a implementação de políticas de Educação Inclusiva nos Estados-membros, a partir de exemplos do caso brasileiro. Em termos metodológicos, usamos os pressupostos da pesquisa descritiva-analítica, focando documentos nacionais e internacionais. Nossas análises, entre outros aspectos, evidenciam que as diretrizes da ONU têm sido incorporadas nas políticas públicas nacionais não de forma automática, mas mediadas e elaboradas conforme as disputas entre diferentes agentes que atuam na arena política dos direitos da pessoa com deficiência. Igualmente, ilustram as contradições, os avanços e as perspectivas na garantia de direitos para pessoas com deficiência no Brasil.

Palavras-chave: Políticas de educação inclusiva. Deficiência. Sistema ONU.

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Departamento de Formação de Professores. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.

^b Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Departamento Educação e Sociedade. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil.

¹ Financiamento: Capes, Faperj e CNPq.

Recebido em: 21 jan. 2016

Aceito em: 17 jun. 2016

1 Introdução

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009).

Há muito vem sendo discutido e estudado o papel dos organismos multilaterais na formulação das políticas sociais e educacionais brasileiras, como condicionalidade aos empréstimos e suportes financeiros. Na esteira dessa história, desde a década de 1990, sob a insígnia do Movimento Educação para Todos (EPT) (UNESCO, 1990), os pressupostos da Educação Inclusiva começaram a ser amplamente divulgados no cenário internacional, alavancados pelo Sistema das Nações Unidas (ONU) como modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes os das pessoas com deficiência (ALTMANN, 2002; CAIADO, 2009; FIGUEIREDO, 2009; FONSECA, 1998; GARCIA, 2004; 2010; KASSAR, 2011; KRUPPA, 2004; LAPLANE, 2006; MENDES, 2006; NAGEL, 2001; PEREIRA, 2010; 2015; PEREIRA, PRONKO, 2014; PLETSCHE, 2014a,b; PRIETO, 2010; ROSAR, 1999; SILVA, 2003; SOUTO MAIOR, 2003; SOUZA, 2013). Tais ideias ganharam espaço no cenário internacional sustentadas pelas demandas da reorganização do trabalho que preconiza formação escolar ao menos básica e, a partir do entrelaçamento de alguns outros fatos, como: a experiência prévia dos países que implementaram as políticas de Educação Inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do Ensino Básico. Igualmente, é importante citar a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais em prol dos direitos educacionais e sociais dessa população (KASSAR, 2011; LAPLANE, 2006; MENDES, 2006).

No Brasil, as políticas de educação inclusiva foram e vêm sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência. Analisar como essas políticas foram implementadas a partir das diretrizes internacionais e de que forma se dá essa relação em nosso país é o objetivo desse artigo. Para tal, por meio de uma pesquisa documental, adentramos os meandros da ONU, a fim de conhecermos os princípios que sustentam as políticas de Educação Inclusiva, as diretrizes e as estratégias traçadas por esse órgão para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, considerando o lugar da pessoa com deficiência nas orientações políticas sociais internacionais que têm como foco central o desenvolvimento humano, a erradicação da pobreza e a educação.

Em um primeiro momento, levantamos as ações e os programas imbricados, ao longo da história, na composição das diretrizes políticas internacionais referentes às pessoas com deficiência, no âmbito do desenvolvimento humano e da educação, em especial nos órgãos: Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SCRPD); Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (Pnud/UNDP); Grupo Banco Mundial (BM/WB); Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Paralelamente, fizemos um levantamento dos documentos, relatórios e resoluções, bem como das publicações, que normatizam as ações e os programas que dizem respeito à pessoa com deficiência no escopo desses órgãos e ainda no acervo da Assembleia Geral (Agnu/Unga), do Conselho Econômico e Social (Ecosoc), em especial, os documentos da Comissão de Desenvolvimento Social e do Conselho de Direitos Humanos (UNHRC). Por fim, fizemos uma análise detida das publicações desses órgãos, em que trazem em seu conteúdo os pressupostos das políticas de Educação Inclusiva. Igualmente, apresentamos um quadro das diretrizes e das estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos, com base nas especificidades da educação das pessoas com deficiência.

2 A Educação Inclusiva na ONU

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 humano², para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (s/p).

Nessa perspectiva, os princípios da Educação Inclusiva apontam para a ideia de que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 1994; 2001a, 2003a, 2005, 2009, 2010, 2011; WORLD BANK, 2011). Isto é, a inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a

² Partindo dos princípios da economia da educação, formulada por Theodore W. Schultz, essa teoria, quando transladada para a educação, subsidiou uma concepção tecnicista do ensino e da organização da escola, que assume a ideia de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico e do indivíduo, visto que o homem e seu conhecimento, com base na valorização do capital, são concebidos por sua função de engrenagens do sistema econômico. Essa concepção também vem dando suporte às formas de investimento no setor educacional com base em ideias do mercado (MINTO, 2001).

participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação.

Em outras palavras, esta ideia 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, 2001A, 2003a, 2005, 2009).

Vale informar que, nos documentos analisados, é afirmado que uma educação de qualidade pode ser balizada tanto pelo desenvolvimento cognitivo como pelo desenvolvimento emocional e criativo do aluno, e se efetiva por meio de: oportunidades positivas de aprendizagem; investimento nos professores; ensino e avaliação baseados nas características e possibilidades de cada aluno; ambiente educacional acolhedor, seguro e saudável (UNESCO, 2005; UNICEF, 2012).

Ainda, segundo o Banco Mundial (WORLD BANK, 2003a, p.1), na construção de um ambiente inclusivo, é dado à instituição escolar um papel fundamental, visto que “[...] escolas são comunidades de aprendizagem [...] nas quais o objetivo último é a preparação de cidadãos saudáveis e produtivos que contribuam plenamente para a vida econômica, social e cultural dos países”.

Nesse cenário, um conceito-chave nesse escopo teórico é o de *empowerment*³ da pessoa com deficiência. Em outros termos, 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). Essa ideia está estreitamente apoiada no conceito de capacidade e liberdade (acesso aos direitos humanos) conforme disseminado tanto pelos princípios do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2010; UNDP, 1990), como pelos da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (WHO, 2001). 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.

³ Apoiados em Mendes (2006), que afirma não haver tradução precisa para o termo, mantivemos o original, que significa: “Transferir ou devolver o controle da própria vida a pessoa com deficiência”.

Ainda, conforme os documentos analisados, os princípios anteriormente apresentados se amparam em quatro principais eixos que justificam a implementação de sistemas inclusivos (UNESCO, 2001A, 2009, 2010). O primeiro diz respeito a um dos legados centrais da Educação Inclusiva, que é a inserção e a participação da vida em sociedade. Nestes, a socialização é uma questão reiterada, sendo um dos principais argumentos para a afirmação de que todas as crianças com deficiência devem estar na escola de sua comunidade, com seus pares da mesma faixa etária (UNESCO, 2001a, 2005, 2009).

O segundo diz respeito aos aspectos educacionais propriamente ditos. Na medida em que cada criança é considerada um indivíduo com suas especificidades e a inclusão visa responder à diversidade, as escolas inclusivas, ao educarem todos os alunos juntos, devem desenvolver metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de ensino que atendam à diversidade e a todas as crianças (UNESCO, 2005, 2009). Aqui, os documentos destacam a ampliação de repertório, tanto em termos de conteúdo escolar como das relações sociais pela pessoa com deficiência a partir de um ambiente inclusivo, quando comparado ao das escolas/instituições especializadas, lugares nos quais há maior probabilidade de rotulações e estigmatizações (UNESCO, 2005, 2009). Uma análise pormenorizada dos documentos mostra uma visão idealizada de educação, criança e sociedade, quando se justifica que é na convivência com a diversidade que se abrem as possibilidades de aprender a viver com a diferença e aprender como se aprende a partir dela. O que, de certa forma, apaga os conflitos e as tensões próprios das nossas sociedades (SOUZA, 2013).

Um terceiro ponto é a justificativa econômica. Os estudos relatados apontam que “estabelecer e manter escolas que eduquem todas as crianças juntas é provavelmente menos oneroso do que a criação de um sistema complexo com diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (UNESCO, 2009, p. 9), visto que “um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1994 estima que a colocação de crianças em classes normais é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais” (WORLD BANK, 2003a, p. 2). A questão orçamentária é bastante explorada. Em outro documento da Unesco, apoiado em estudos do BM, é afirmado que a política de Educação Inclusiva, além de representar um investimento caracterizado por ser custo-eficiente, é também uma relação ótima de custo-benefício. Nesse sentido, destacam-se experiências, já efetivadas em alguns países, com custos baixos e resultados eficazes, como: formação de professores com base no modelo de multiplicadores; utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos; transformação de escolas especiais

em centros de estudo e de suporte educacional especializado; capacitação de familiares e de pessoas da comunidade (UNESCO, 2005).

Embora esse modelo de educação seja menos oneroso ao Estado, os documentos afirmam a necessidade de se investir em um processo de inclusão com qualidade educacional para criar estruturas que possibilitem e viabilizem o processo de ensino e aprendizagem, visto os baixos indicadores educacionais de vários países. Por exemplo, em países com baixo IDH, os percentuais de abandono escolar estão entre 5% e 40%. De acordo com os documentos analisados, o gasto com esses alunos, quando repetem ou abandonam o sistema de ensino (entendendo o impacto em sua vida profissional futura e o custo que isso gera a seu país), é muito maior do que o investido em ações que minimizassem tais consequências, como: treinamento de professores; compra de materiais de apoio e de tecnologia assistiva; e suporte adicional aos alunos que necessitem (UNESCO, 2009).

Partindo desses princípios, destacando a necessidade de mudanças técnicas, organizacionais e conceituais consideradas fundamentais na construção de sistemas educacionais inclusivos, estratégias foram traçadas para garantir o direito à educação da criança com deficiência. Essas estratégias são organizadas por diversos níveis, que vão desde ações circunscritas à esfera das políticas nacionais até o cotidiano da sala de aula. Em face dos conteúdos das publicações estudadas, agrupamos as diretrizes e as estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos, de forma resumida, em três grupos: a) questões de ordem legislativa e política; b) questão da remoção das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sensoriais; e c) questões pedagógicas.

a) Questões de ordem legislativa e política

Sobre a estrutura legislativa, nos documentos, é imperativo que aos países que não ratificaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (CDPD)⁴, ao menos um corpo de leis deva ser firmado, a fim de garantir e sustentar as políticas traçadas para a construção de um sistema educacional inclusivo. Este deve considerar, dentre outros aspectos: garantias legais e comprometimento do Estado, por meio de programas, políticas e estratégias monitoradas, a fim de enfrentar a questão da exclusão social e da discriminação de pessoas com deficiência, gerenciados pelo Ministério da Educação; intersetorialidade – desenvolvimento de estrutura no

⁴ O referido documento foi aprovado pelo Congresso Nacional passando a emenda constitucional, conforme previsto no Artigo 5º da Constituição Federal, no qual os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos se aprovados por três quintos dos votos, em dois turnos, nas duas casas do Congresso Nacional se constituem como tal.

governo que dê suporte à Educação Inclusiva, em especial pela articulação de ações conjuntas nas áreas de saúde, assistência e proteção social, emprego e treino vocacional, transporte, recursos financeiros e educação; fim da institucionalização (residências permanentes) em detrimento de alternativas de atenção e intervenção baseadas na comunidade, desde o nascimento das crianças (0 ano); estabelecimento do reconhecimento da pessoa com deficiência com base no modelo social de deficiência⁵; criação de espaços de parceria entre o governo, a sociedade civil e a família de crianças com deficiência – a esta última deve ser respeitada sua contribuição durante todo tempo de educação da criança (UNESCO, 2001a, 2009; UNICEF, 2012).

Outro ponto que merece destaque é a proposição de que a Educação Inclusiva deve ser pautada já pelos Planos Nacionais de Educação (PNE)⁶. A construção do PNE de um sistema de Educação Inclusiva deve considerar itens que vão desde a análise da situação, passando pelo corpo de legislativo que sustente a proposta, as estratégias para implementação, as formas de avaliação e monitoramento, até a análise das parcerias e adequações aos documentos internacionais. O PNE deve ser o balizador para os planos locais e o projeto político pedagógico de cada escola (UNESCO, 2005).

Em termos de gestão, em relação à questão econômica, na publicação do BM (WB, 2003a, 2003b), é afirmada a necessidade da descentralização dos financiamentos, tendo em vista as especificidades de cada comunidade e a realidade escolar. Assim, a gestão de recursos e o estabelecimento das políticas específicas para a implementação da Educação Inclusiva devem ficar sob a responsabilidade dos sistemas mais próximos da realidade local da administração pública (municípios, vilas, comunidades, distritos, entre outros).

Como estratégia para a implementação de um sistema educacional de qualidade, um documento do Grupo Banco Mundial (WORLD BANK, 2011, p. 4) traz três pilares de sustentação: “Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos”, tendo como foco os primeiros anos da infância; a otimização dos gastos em uma educação na qual a qualidade deve ser o “fulcro dos investimentos”; e, por fim, a garantia de que todos possam “[...] adquirir o saber e as competências [de] que

⁵ O modelo social indicado pelo Sistema ONU segue os parâmetros da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), na qual a deficiência é uma questão política, definida a partir da ideia de funcionalidade e de capacidade da pessoa com deficiência em relação a sua interação no meio social (SOUZA, 2013).

⁶ A obra da Unesco intitulada *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* (UNESCO, 2005) foi publicada a fim de dar suporte à construção dos Planos Nacionais de Educação, com base nos princípios da Educação Inclusiva.

necessitam”, visando à empregabilidade e ao empreendedorismo, inclusive das crianças com deficiência.

b) Questão da remoção das barreiras

Podemos afirmar que a questão da acessibilidade é o eixo estruturante das políticas analisadas. Em sentido mais amplo, pode ser entendida pela transposição das barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras, que comprometam a plena inserção do aluno com deficiência nas práticas do cotidiano escolar. Para tal, é necessário reunir, cotejar e avaliar as mais diversas fontes de informação, tanto sobre os impedimentos e as capacidades dos alunos como sobre as características e condições do contexto escolar e da comunidade, na construção de diretrizes políticas e de práticas inclusivas que de fato viabilizem o acesso à educação de qualidade. Assim, é proclamada uma “mudança do meio”, que enfatiza a construção de oportunidades para equalizar a participação dos alunos com deficiência nas práticas educacionais e sociais e tenha como suporte a ideia de funcionalidade e a capacidade do indivíduo de fazer as escolhas em sua vida (BRASIL, 2009; UNESCO, 2001a, 2005, 2009).

Dentre as barreiras, uma refere-se às atitudes diante da diversidade. Nesse tópico, reiterando o papel de destaque do professor no processo de construção de uma escola inclusiva, é apresentado que a atitude negativa do professor diante do trabalho com o aluno com deficiência muitas vezes é causada por seu desconhecimento e falta de suporte encontrado nos sistemas de ensino. Contudo, não é descartado, em hipótese alguma, que há, em especial com os professores mais antigos, uma negação do trabalho com esses alunos, já que, quando eles optaram pelo trabalho pedagógico, os alunos com deficiência não estavam nas escolas (UNESCO, 2005). Portanto, para que as barreiras atitudinais possam ser transpostas, há de se constituir uma estrutura na escola de suporte ao aluno, efetivar condições adequadas para o trabalho do professor e produzir um trabalho de (in)formação e conscientização junto a toda comunidade. Nesse sentido, algumas ações são sugeridas: levar a discussão sobre os direitos humanos para a comunidade; abrir a escola para comunidade na construção dos processos educacionais, de forma participativa, com base nos direitos humanos (UNESCO, 2001a, 2005, 2009).

Outro ponto é a acessibilidade arquitetônica, donde é fundamental assegurar que nenhuma criança tenha o acesso negado aos espaços educacionais em razão de seus impedimentos. Além disso, uma construção acessível, baseada nos princípios do Desenho Universal, permite não somente a participação de alunos com deficiência, mas a de seus familiares e de toda a comunidade no processo

educacional (WORLD BANK, 2005)⁷. Em relação à acessibilidade física, outra questão que vem sendo amplamente discutida para a garantia do acesso à educação é a do transporte público, com rotas que levem as crianças de suas residências à escola e em veículos adequados, e das rotas acessíveis no entorno, no caso das instituições de ensino (UNICEF, 2012).

Outras barreiras referentes ao acesso à educação estão relacionadas com a questão dos impedimentos sensoriais. Estas, em geral, estão circunscritas à informação e à comunicação, em razão da adoção de línguas ou equipamentos e materiais pedagógicos não adequados para transpor os impedimentos sensoriais. O procedimento adequado seria a utilização de outras formas de comunicação, como a língua de sinais, o Braille, sistemas de comunicação alternativa, entre outras (UNESCO, 2003b; UNICEF, 2012).

c) Questões pedagógicas

Partindo de boas práticas, as obras trazem diferentes experiências no que concerne à questão da aprendizagem na diversidade. As práticas sistematizadas são apresentadas de maneira bastante operacional e instrumental, como ideias para que o professor possa elaborar seus métodos em aula (UNESCO, 2001a,c; 2003a, 2003b, 2004a,b; 2005).

Os processos pedagógicos, no contexto da educação para todos, estão relacionados com a garantia de inserção nos processos de ensino e aprendizagem. Isto é, questões como respeito à diversidade (linguística, cultural, funcional, de gênero etc.), escola aberta à comunidade, rompimento com metodologias tradicionais de ensino e poder decisório da equipe pedagógica em face da realidade local são temas bastante privilegiados nas diretrizes da Unesco e do Unicef. Outro ponto destacado é a presença e a participação da criança com deficiência, de sua família e de toda a comunidade na construção da escola na perspectiva da Educação Inclusiva (UNESCO, 2001a; 2005; 2009; entre outros; UNICEF, 2012).

Com base nesses princípios, são apresentadas diversas metodologias de ensino que têm como foco central a individualidade do aluno, inclusive sugerindo a utilização dos Planos Educacionais Individualizados (UNICEF, 2012). Contudo, em geral, são destacadas metodologias que, ao respeitarem as possibilidades de cada aluno, valorizam o que cada um pode produzir para compor o trabalho

⁷ Nessa é também apresentada a relação de custos entre construir um prédio com base no Desenho Universal, que aumenta em torno de 1% o custo da obra, e adaptá-lo posteriormente, o que tem um custo bastante superior (WORLD BANK, 2005).

coletivo, mesmo que, para isso, sejam necessárias alterações e modificações no conteúdo, pois deve haver uma compreensão das “diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (UNESCO, 2005, p. 12).

Uma questão prioritária é a entrada da criança no sistema educacional antes dos 6 anos de idade. Para essa tarefa, é necessário o estabelecimento de uma rede intersetorial, visando também, quando necessário, à inserção em programas que tratem das questões relativas aos cuidados higiênicos e a programas nutricionais (UNESCO, 2009). Esse apontamento, foco das discussões e proposições políticas atuais, está diretamente relacionado com a ideia de que os impedimentos podem ser redimensionados, na maioria das vezes, com intervenção adequada, iniciada o mais cedo possível (UNICEF, 2012; WHO, 2012; WHO; UNICEF, 2012).

Ainda em relação aos processos pedagógicos, três pontos têm destaque nos documentos estudados, a saber: 1) Condições de trabalho docente: formação e construção de rede de suporte; 2) Adequação e avaliação curricular; e 3) Tecnologia de informação e de comunicação (TIC).

No primeiro caso, ficou evidenciado que todos os documentos enfatizam que o professor é a chave para a construção das escolas inclusivas, bem como ressaltam a importância da construção de uma rede de apoio e de disponibilidade de recursos, sobretudo, a efetivação de uma proposta contundente de formação e instrumentalização docente para o trabalho cotidiano da sala de aula inclusiva (UNESCO, 2001a; 2003a; 2005, 2009). Em outros termos, é afirmado que o professor precisa ter um amplo repertório de metodologias e estratégias, com conhecimentos, que incluem o impacto de cada tipo de impedimento, as possibilidades de inserção no processo de ensino-aprendizagem para poder, então, desenhar estratégias apropriadas, a adequação curricular, para que cada aluno possa aprender (UNESCO, 2001a; 2005; 2009).

Para a formação de professores, algumas estratégias são indicadas. Dentre as quais, uma bastante ressaltada é o modelo de multiplicadores. Outra também apresentada é a formação por meio de cursos de educação a distância (EAD), com o uso da TIC, em especial como forma de baratear o investimento. Nesse modelo, é entendido que o professor é responsável pela maneira como ele próprio se dedica ao curso e investe em sua formação. O uso dessa estratégia é também orientado para atingir professores de comunidades mais afastadas dos centros urbanos de EAD.

Na linha do baixo custo, há também estratégias de suporte ao professor: a utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos (suporte ao professor e estágios curriculares ainda nos cursos de formação); transformação de escolas especiais em centros de estudo e de suporte educacional especializado; formação dos familiares como suporte ao trabalho docente (UNESCO, 2001a; 2005; 2009; WORLD BANK, 2003b).

Por outro lado, nos documentos da Unesco, há propostas de formação continuada com base em um plano de formação docente a longo prazo (da formação inicial com estágio à formação continuada), em que o professor possa aprender com suas experiências e o aprofundamento teórico. Nesse processo de formação, que deve partir das demandas do professor, em especial no período de formação continuada, ele deve ser inserido em novo paradigma educacional, novas ideias sobre aprendizagem e modos de ensinar. Essa formação deve prover a ele conhecimento para que ele possa avaliar constantemente os processos pedagógicos (UNESCO, 2001a,c; 2003a; 2005; 2009).

Ainda em relação à rede de suporte, em todos os documentos estudados são apresentadas como uma das diretrizes mais fundamentais, além da rede intersetorial, a formação de uma rede de suporte interna na instituição escolar. Desta rede, é essencial que o professor da sala de aula regular trabalhe em parceria com especialistas de Educação Especial, apoio de auxiliares, suporte da família dos alunos, entre outros, que constituam o que vem sendo chamado de rede de apoio local, como: pessoas de movimentos políticos e sociais, profissionais da saúde, comunidade (UNESCO, 2009). Muitas dessas práticas já foram incorporadas no contexto brasileiro. Para ilustrar, podemos citar o modelo de multiplicação de formação de professores adotado no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PLETSCH, 2011; SOARES, 2010).

Por último, os documentos indicam também a importância de disponibilidade de materiais de apoio pedagógicos, salários adequados, com plano de carreira, e carga horária de trabalho do professor não excessiva, com aumento de horas para planejamento e turmas com número de alunos reduzido (UNESCO, 2005).

Em relação ao segundo ponto sobre adequação curricular, os documentos analisados indicam que o termo “currículo” é definido como “todas as experiências organizadas que as escolas oferecem para ajudar as crianças a aprender e a se desenvolver. Ele inclui o conteúdo das disciplinas, bem como a forma como o ensino é efetivado, o ambiente escolar e outras atividades que acontecem fora da sala de aula” (UNESCO, 2001a, p. 16). Mais especificamente, currículo é o

que é aprendido e o que é ensinado (contexto); como é transmitido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (exames, por exemplo); e os recursos utilizados (por exemplo, livros usados para integrar e apoiar o ensino-aprendizagem) (UNESCO, 2004a, p. 13).

Para fins de construção das adequações curriculares, o currículo deve ser flexível o bastante para permitir que o professor busque soluções para suprir os impedimentos de cada aluno. De acordo com o referido documento, a “adequação curricular” são as adequações individuais necessárias à inserção do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e participação escolar. As adequações podem ser circunscritas a um amplo espectro, desde as efetivadas na sala de aula, como a utilização de pranchas de sistemas de comunicação alternativa e de mesas com plano inclinado; a flexibilização do tempo para cada um poder cumprir a tarefa demandada, entre outras estratégias sobre como adequar (eliminar barreiras) processos de aprendizagem diante de determinadas deficiências (impedimentos) (UNESCO, 2004b). Referem-se, também, ao nível do conteúdo do currículo escolar; aos resultados esperados dos alunos; aos equipamentos e métodos de ensino utilizados; aos métodos auxiliares empregados para avaliar os resultados da aprendizagem (UNESCO, 2001a, 2005). Na construção das adequações, além da infraestrutura e da formação, aqui já citadas, o professor também deve ter: liberdade para escolher seus métodos de trabalho, apoio específico em cada disciplina e mais tempo para o planejamento das atividades a serem propostas em sala de aula (UNESCO, 2005, p. 25).

Dessa forma, o currículo para a educação dos alunos com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva, deve: abarcar todas as crianças e suas possibilidades de inserção social; ser balizado por princípios de não discriminação, apreciação da diversidade e da tolerância; ter a questão dos direitos humanos, bem como dos deveres, como parte do conteúdo curricular; ter o conteúdo, os materiais didáticos e os métodos de ensino adequados e relevantes para a vida dos jovens e adultos; permitir a variação dos métodos de trabalho; ser sensível ao gênero, à identidade cultural e linguística; tratar da questão do desenvolvimento sustentável; refletir visões e metas de desenvolvimento mais amplo em seu país; prever a avaliação constante para revisão regular e mudanças de rumo quando necessário (UNESCO, 2009, p. 19).

Outro tópico levantado em relação ao currículo refere-se à língua utilizada em aula, bem como aos recursos de comunicação. A não utilização de formas adequadas de comunicação, como a língua de sinais, o Braille, sistemas de comunicação alternativa, organização do conteúdo de forma mais concisa e objetiva, entre

outros, compromete as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência (UNESCO, 2003a,b).

Sobre métodos para a avaliação, é citada a importância da participação da família nesse processo, pois é no cotidiano de vida do aluno que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema escolar (UNESCO, 2005). Outras ideias são: a da avaliação contínua e processual, por meio de relatórios, para constante apreciação de cada tópico previamente estabelecido do processo educacional, permitindo ponderar os métodos de ensino, bem como as necessidades de ajuste ao ritmo ou estilo de aprendizagem; e a da utilização de portfólios, cujo conteúdo é a produção do aluno em seu processo, o estabelecimento e a avaliação de metas, trabalhos diários, autoavaliação e observações diárias do docente. Ambas as propostas têm como foco o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, e não uma avaliação comparativa; por isso, podem ser apresentadas dentro dos critérios de flexibilização de tempo.

O terceiro ponto, que diz respeito às TICs, tem sido extremamente valorizado nos documentos analisados, a partir da ideia de que as TICs podem contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a transmissão de uma aprendizagem e ensino de qualidade, o desenvolvimento profissional dos professores e gestão educacional, regulação e administração mais eficiente (UNESCO, 2011). Assim, o investimento tanto em pesquisas quanto na construção de equipamentos tem sido priorizado no âmbito das políticas educacionais no escopo da Unesco e do Unicef.

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (CDPD), é dever dos Estados desenvolver a tecnologia necessária, por meio de pesquisas e meios sustentáveis de baixo custo, para transpor barreiras das mais diversas ordens, podendo ser estas físicas, de comunicação e de impedimentos sensoriais. Os implementos tecnológicos desenvolvidos para esse fim devem ser disponibilizados a toda a população, de modo a garantir a acessibilidade plena.

Em relação à utilização das TICs na educação dos alunos com deficiência, com base no conceito de acessibilidade e de funcionalidade corporal, amparada pela CIF, o desenvolvimento das TICs ganha um estatuto prioritário nas estratégias para implementação das políticas de Educação Inclusiva, na medida em que a essas ferramentas é dada a condição de eliminar as dificuldades impostas pelos impedimentos das pessoas com deficiência em relação ao meio social, possibilitando desenvolvimento de habilidades e o alargamento de suas atuações, permitindo

maior envolvimento econômico e social em suas comunidades (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007; UNESCO, 2011; 2016; UNICEF, 2012).

Ainda para a Unesco, a ideia de ferramenta tecnológica para pessoas com deficiência é concebida para poder “facilitar o acesso individual à aprendizagem ao longo da vida”; assim “as desigualdades sociais podem ser resolvidas por meio de TICs, que concedem aos grupos vulneráveis e indivíduos acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade” (UNESCO, 2011). Nesse caso específico, na educação da pessoa com deficiência, a TIC é viabilizada por meio do que vem sendo denominado “tecnologia assistiva”, isto é:

[...] toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São considerados como tecnologia assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 29).

No Brasil, o uso das tecnologias assistivas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência vem ganhando destaque com a implementação de políticas públicas de atendimento educacional especializado por meio de salas de recursos multifuncionais. Além dessa iniciativa, podemos citar, ainda, iniciativas como o Programa Escola Acessível, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais a serem implementadas, aquisição de ônibus escolares acessíveis, a ampliação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola⁸ e a formação continuada de professores e gestores prioritariamente por meio da educação a distância.

Nesse contexto, segundo Pletsch (2014a), as disputas sobre o lócus de escolarização dos alunos com deficiências, assim como as disputas internas no governo, nunca cessaram. A autora mostra como a pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas 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 (BRASIL, 2008) pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que normatiza novamente o funcionamento do atendimento educacional especializado

⁸ O BPC é um Programa que garante às pessoas com deficiência o benefício mensal de um salário mínimo. Para recebê-lo, o sujeito deve 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 um quarto do salário mínimo vigente.

em instituições especializadas. A partir da flexibilização das ações políticas no campo da Educação Especial, fortemente centradas até aquele momento no modelo de Educação Inclusiva, fica evidente que a implementação de diretrizes internacionais no Brasil (nesse caso, do Sistema ONU), não são aplicadas integralmente. Ou seja, as disputas políticas e as contradições sociais acabam redefinindo a aplicação da agenda dos organismos internacionais no contexto nacional. Por isso, dizer que as diretrizes da Unesco e do Unicef são linear e integralmente aplicadas em nosso país é um equívoco, sem contar que não se leva em conta as contradições históricas presentes na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e na constituição da própria área de Educação Especial.

Também não podemos deixar de sinalizar que outro aspecto importante que sinaliza as disputas históricas entre o lugar de escolarização do público-alvo da Educação Especial se refere à meta 4 do Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado⁹. Durante a discussão em fóruns e audiências públicas, evidenciou-se que, de um lado, estavam aqueles que defendiam a proposta da Educação Inclusiva com o suporte especializado no contra turno no atendimento educacional especializado como única possibilidade de suporte, e, do outro, estavam os defensores de uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para a 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. A partir dessa disputa, o documento final aprovou que a educação da população com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá continuar ocorrendo “preferencialmente” em escolas regulares, dando margem aos espaços segregados, como dispõe a Constituição de 1988.

Em nosso entendimento, a educação é um direito universal, mas é necessário discutir propostas pedagógicas e de desenvolvimento humano para além do debate em torno do espaço da escolarização para todos, inclusive os sujeitos com deficiências. Nesse sentido, “defesas unilaterais que universalizam somente uma possibilidade de educação para essas pessoas acaba excluindo uma parte dos educandos do direito ao acesso a intervenções diferenciadas daquelas oferecidas pelas políticas públicas” (PLETSCH, 2014b, p.18). Sobre tal aspecto, temos clareza de que o debate focado somente em políticas de inclusão não atenderá a todas essas questões. Todavia, apesar das contradições e dos limites das políticas de inclusão de pessoas com deficiências, não podemos negar os avanços educacionais que essa proposta tem possibilitado para uma enormidade de pessoas em nosso país.

⁹ Para uma discussão sobre esse documento, e o eixo relacionado à Educação Especial foi realizado por Laplane e Prieto (2010).

3 Considerações finais

A entrada nos documentos e na estrutura do Sistema ONU acabou por evidenciar a heterogeneidade dessa instituição, reflete contradições e disputas internas, que se dão a conhecer também nas diferentes estratégias e diretrizes propostas no âmbito da Educação Inclusiva. De fato, é inegável que as políticas propostas por esses órgãos, assim como, em grande medida as do Banco Mundial, têm caráter mandatário, sem considerar a fundo as características e as necessidades específicas da nação, sobretudo quando dos acordos com países mais empobrecidos. Da mesma forma, também há uma tendência nas políticas propostas de privilegiar o capital em detrimento do humano, a partir dos pressupostos subsidiados por princípios liberais, e de historicamente disseminar o modelo social, as práticas culturais e as políticas norte-americanas (PEREIRA, 2010; SEN, 2001; UGÁ, 2004).

Kassar (2011), apoiada nos estudos de Finnemore (1993), assume que, “a UNESCO tem a missão de ensinar às nações que o controle e o direcionamento da ciência são tarefas dos Estados Modernos” (p. 49). Nesse processo, pretende-se criar sistemas nacionais de educação, por meio de modelos universais, sem considerar as condições concretas para sua implementação, a fim de construir uma cultura comum, viabilizando a manutenção e o desenvolvimento de uma economia capitalista. Sustentada por esses conceitos, a proposta de Educação Inclusiva no escopo do Sistema ONU é constituída em uma arena de luta, alicerçada pela teoria do capital humano, pressuposto central das políticas sociais da ONU. Ao mesmo tempo em que sustenta a ideia de delegar aos Estados a responsabilidade da educação, que tem em sua história, no caso da Educação Especial brasileira, o caminho das entidades filantrópicas.

De fato, a ideia de educar os alunos com deficiência em escolas de suas comunidades é recomendada em diversos documentos do Sistema ONU, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Pnud e BM. Contudo, atualmente, outros espaços educacionais, até mesmo os das escolas especializadas, vêm sendo apresentados como adequados, desde que seja garantida a inserção do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Em última instância, 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.

Em suma, partindo de modelos universais, é afirmado nos documentos que tais orientações devem ser interpretadas e adequadas às realidades de cada país e de cada comunidade. Contudo, a partir do exposto até o momento, podemos depreender que a ideia de um sistema educacional, baseado nos mesmos princípios, em todo

um conjunto de países que apresentam diferenças econômicas, culturais, políticas, entre outras, faz retomar a concepção de um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de conflitos e na disseminação de determinada cultura que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo.

The relationship between the guidelines of the United Nations System (UN) and the Inclusive Education policies in Brazil

Abstract

In recent years, the social and educational rights of people with disabilities gained ground in the international and national political debate. In this context, numerous studies show the relationship between inclusive public policies and regulations of international organizations. This article discusses the relationship between the guidelines of the United Nations System (UN) and the implementation of inclusive education policies in member states, through the example of the Brazilian case. In terms of methodology, descriptive-analytic research principles were used, focusing on national and international documents. Our research, among other aspects, showed that the UN guidelines have been incorporated into national public policies, not automatically, but mediated and adapted according to the disputes between different agents that act politically in the arena of the rights of persons with disabilities. Also, it illustrates the contradictions, advances and perspectives in the guarantee of rights for people with disabilities in Brazil.

Keywords: *Inclusive education policies. Disability. UN system.*

La relación entre las directrices del Sistema de las Naciones Unidas (ONU) y las políticas de la educación inclusiva en Brasil

Resumen

En los últimos años, los derechos sociales y educativos de las personas con discapacidad ganaron terreno en el debate político internacional y nacional. En este contexto, numerosos estudios muestran la relación entre las políticas y reglamentos de las organizaciones internacionales públicas inclusivas. En este artículo se analiza la relación entre las directrices del Sistema de las Naciones Unidas (ONU) y la implementación de políticas de educación inclusiva en los Estados miembros, con ejemplos del caso brasileño. En cuanto a la metodología, se lleva a cabo una investigación descriptiva analítica, centrándose en los documentos nacionales e internacionales. Nuestros análisis, entre otras cosas, muestran que las directrices de la ONU no se han incorporado en las políticas nacionales de forma automática, pero mediadas y preparadas de acuerdo con las disputas entre los diferentes agentes que actúan en el ámbito político de los derechos de las personas con discapacidad. También ilustran las contradicciones, avances y perspectivas sobre la garantía de los derechos de las personas con discapacidad en Brasil.

Palabras clave: *Políticas de educación inclusiva. Discapacidad. Sistema de la ONU.*

Referências

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>
- BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, 18 set. 2008.
- _____. 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*, 26 ago. 2009.
- _____. Decreto n. 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*, 18 nov. 2011.
- CAIADO, K. R. M. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: destaque para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, p. 329-38, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.5902/1984686X>
- FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1123-38, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400010>
- FINNEMORE (1993) apud KASSAR, M. C. M. (2011).
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>
- GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-17.
- _____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.
- HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T. A.; REZENDE, A. L. A. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência*. Brasília: Unesco, 2007.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n. esp. 1, p. 41-58, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. . In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2004, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPed, 2004. p. 1-16.

LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 27-32.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 919-38, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300014>

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MINTO, L. W. Teoria do capital humano. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NAGEL, L. H. Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária? In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 5., 2001, São José de Costa Rica. *Anais...* Disponível em: <<http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/pron-brasil>>. Acesso em: 15 dez 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. *Changing teachers practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, 2004a.

_____. *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Paris, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> . Acesso em: 25 set. 2001

_____. *Education: inclusive education: people with disabilities*. Paris, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>>. Acesso em: 10 jul 2016.

_____. *Education in a multilingual world*. Paris, 2003b.

_____. *EFA global monitoring report: reaching the marginalized*. Paris: Unesco; Oxford: Oxford University Press, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok, 2004b.

_____. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, 2005.

_____. *ICTs in education for people with disabilities: review of innovative practice*. Moscow, 2011.

_____. *Meeting basic learning needs: a vision for the 1990's*. New York, 1990.

_____. *Open file on Inclusive Education: support materials for managers and administrators*. Paris, 2001c.

_____. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision: conceptual paper*. Paris, 2003a.

_____. *Policy guidelines on inclusive education*. Paris, 2009.

_____. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, 1994.

_____. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: a guide for teachers*. Paris, 2001a.

PEREIRA, J. M. M. Continuidade, ruptura ou reciclagem? Uma análise do programa político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. *DADOS*, v. 58, n. 2, p.461-98, apr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/00115258201550>

_____. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M.. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

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

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014b. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014a.

PRIETO, R. Sobre mecanismos de reprodução de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. *Educação especial: dialogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 25-33

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. *A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano: relatório de desenvolvimento humano 2010: Wdição do 20º aniversário*. New York: IPAD/PNUD, 2010.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 69, p. 165- 76, dez.1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400008>

SEN, A. A. S. Depoimento: [22.01.2001]. São Paulo: Memória Roda Viva, 2001. [Entrevista concedida ao programa Roda Viva, sob a coordenação de Mônica Teixeira].

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno Cedes*, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100003>

SOARES, M.T.N. *Programa educação inclusiva direito à diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUTO MAIOR, L. A. P. A ordem mundial e o Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 46, n. 2, p. 26-48, jul/dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0034-73292003000200002>

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) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Revista de Sociologia e Política*, n. 23, p. 55-62, nov. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782004000200006>

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME - UNDP. *Human development report 1990*. New York: Oxford University Press, 1990.

UNICEF. *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Geneva, 2012.

WORLD BANK. *Education for all: including children with disabilities*. Washington, DC, 2003a. Disponível em: <sitioresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. *Education for all: including children with disabilities*. education notes. Washington, DC, 2003b.

_____. *Education for all: the cost of accessibility*. education notes. Washington, DC, 2005.

_____. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, DC, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. *Developmental difficulties in early childhood: prevention, early identification, assessment and intervention in low and middle-income countries: a review*. Geneva, 2012.

_____. *Resolution A 54/VR/9, of 2001: International Classification of Function Disabilities in Health*. Geneva, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO; UNICEF. *Early childhood development and disability: a discussion paper*. Geneva: World Health Organizatio, 2012.



Informações das autoras

Flávia Faissal de Souza: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado pelo PNPd/Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ). Contato: faissalflavia@gmail.com

Márcia Denise Pletsch: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista do Nosso Estado da Faperj e Pesquisadora do CNPq. Contato: marciadenisepletsch@gmail.com