



# Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro

Rosana Glat  
Márcia Denise Pletsch  
Rejane de Souza Fontes

**RESUMO - Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro.** O texto apresenta os resultados da primeira etapa de um estudo sobre a educação oferecida aos alunos com necessidades especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como discute o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da proposta de Educação Inclusiva em vigor. Com base em entrevistas semi-estruturadas e dados quantitativos oficiais, a pesquisa evidenciou, entre outros resultados, que o projeto político-pedagógico dessa Rede é direcionado para uma proposta de Educação Inclusiva. Mostrou também a importância do suporte especializado e da articulação da Educação Especial com o ensino regular para a efetivação da proposta de inclusão escolar nessa rede escolar.

**Palavras-chave: Educação especial – Inclusão escolar. Ensino público municipal – Rio de Janeiro.**

**ABSTRACT - Panorama of Inclusive Education in the city of Rio de Janeiro.** This text presents the data of the first phase of a study about the education of special needs students in the Rio de Janeiro's public school system. It also discusses the role and actions developed by Special Education within the framework of the current Inclusive Education proposal. Based on semi-structured interviews and on official quantitative data, the research showed, among other results, the importance of Special Education specialized support and of the articulation with Regular Education for the onset of school inclusion in this system.

**Keywords: Special Education – School inclusion. Municipal public education – Rio de Janeiro.**

Será apresentada uma síntese da primeira fase da pesquisa *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Esta pesquisa é uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ<sup>1</sup> e o Instituto Helena Antipoff (IHA)<sup>2</sup> – órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), responsável pelo acompanhamento e pela orientação do trabalho com os alunos com necessidades especiais<sup>3</sup> na rede pública municipal. É constituída de quatro estudos articulados entre si. O primeiro, foco do presente artigo, teve como objetivo analisar o panorama atual do processo de atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades especiais, bem como discutir o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da proposta de Educação Inclusiva em vigor. O segundo deteve-se na análise do papel do Agente de Educação Especial<sup>4</sup> no processo de implementação da política de Educação Inclusiva. O terceiro estudo constitui-se em uma pesquisa etnográfica, focalizando a inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de duas escolas. O quarto estudo, desenvolvido a partir dos dados obtidos, pretendeu promover junto aos professores dessas escolas, por meio da pesquisa-ação, uma formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A política de Educação Inclusiva, de acordo com diferentes estudiosos (Bueno, 1999; Glat; Nogueira, 2002; Fontes, 2005), foi adotada no Brasil como política pública a partir de diretrizes internacionais, como a Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)<sup>5</sup>. O pressuposto básico dessa proposta é a construção de uma escola que não selecione crianças em função de diferenças individuais, orgânicas ou sócio-culturais e sua implementação exige a valorização da diversidade, em vez da busca da homogeneidade. Nessa perspectiva, propõem que a escola incorpore, em seu projeto político-pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas, ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem conjunta de *todos* os alunos, mesmo aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Esse processo requer o envolvimento de todos os profissionais atuantes no universo escolar e não apenas daqueles ligados à Educação Especial (Glat; Fontes; Pletsch, 2006).

O conceito de “necessidades educacionais especiais” abrange desde indivíduos com dificuldades de escolarização, decorrentes de precárias condições econômicas e sócio-culturais, até os portadores de deficiências. A presente análise restringir-se-á ao atendimento oferecido aos alunos que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem tais como: deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento, condutas típicas (autismo e psicoses), deficiências físicas e múltiplas (paralisia cerebral, surdez, cegueira etc) e altas habilidades.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva não dispensa o atendimento especializado para esses alunos. Ao contrário, segundo Glat e Fernandes (2005), ela representa a etapa atual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que historicamente vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências. A Educação Especial que, por muito tempo, se configurou como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento direto dos educandos com necessidades educacionais especiais, redimensiona, agora, seu papel, para servir de suporte à escola regular no recebimento desse alunado (Ainscow, 2000; Glat; Fernandes, 2005).

Vale lembrar que a Educação Especial constituiu-se com base em um modelo médico, no qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Sob esse enfoque, os deficientes, assim como os demais indivíduos que destoavam do padrão reconhecido de “normalidade”, eram estigmatizados e marginalizados da vida social. O atendimento prestado a eles era de natureza segregada e realizado em escolas ou instituições especializadas.

O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então, alijados do processo educacional. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos e profissionais próprios. As escolas e as classes especiais, por sua vez, continuaram sendo espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (Glat, 1995; Bueno, 1999; Ferreira; Glat, 2003; Glat; Fernandes, 2005; Glat; Pletsch; Fontes, 2006, entre outros).

Com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, sobretudo no final dos anos 60 e início dos 70, os indivíduos considerados “desviantes” começaram a ter maior visibilidade e participação na sociedade. No âmbito da Educação Especial, foi adotado um novo paradigma, denominado *integração*, que consistia na preparação de alunos oriundos das classes e das escolas especiais para serem *preferencialmente* integrados no ensino regular, recebendo atendimento especializado paralelo. Esse modelo, segundo dados de pesquisa de âmbito nacional recente realizada por Glat et al. (2003), ainda predomina em grande parte das redes educacionais brasileiras, apesar de ser criticado por manter o foco do problema na aprendizagem nos dos alunos, desresponsabilizando a escola. Cabe frisar que o pressuposto da integração sempre foi o da educação dos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, na maioria das vezes, tais alunos permaneciam segregados em classes e/ou escolas especiais (Bueno, 2001; Mendes, 2003; Glat et al., 2003; Glat; Fernandes, 2005).

Em substituição ao paradigma da *integração*, começou a se fortalecer, em âmbito educacional, o debate em torno da *inclusão*, que pressupõe o deslocamento do foco nas limitações causadas pela deficiência do aluno em seu processo de aprendizagem, para a capacidade de respostas educacionais oferecidas pela escola a este aluno. Isto significa que a escola deve se responsabilizar pelo processo de aprendizagem desse aluno, desonerando o mesmo pelo fracasso escolar, através da garantia de suportes pedagógicos que favoreçam sua plena participação no processo de escolarização.

Foi com o objetivo de verificar *in loco* como as práticas de inclusão educacional vêm acontecendo, que se elegeu a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro como cenário para a presente investigação. Esta opção se deu em função de três aspectos. Primeiro, há um expressivo número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, o que permite estudar diferentes experiências de inserção educacional. Segundo, esta rede tem um percurso consolidado há mais de 30 anos de políticas e ações no campo da Educação Especial, as quais acompanharam os diversos movimentos conceituais e filosóficos da área educacional em nosso país. Por fim, destaca-se a flexibilidade do sistema, que oferece simultaneamente várias modalidades de atendimento educacional, desde aquelas de caráter segregado (como a escola ou classe especial) até a inclusão em classe regular (com ou sem suporte especializado).

Serão apresentados e discutidos a seguir os dados obtidos na primeira fase da pesquisa. Os objetivos principais deste estudo constituíram-se em traçar um mapeamento quantitativo e qualitativo da estrutura e funcionamento do atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, e analisar o papel e as ações da Educação Especial no âmbito da política de Educação Inclusiva que vigora neste município<sup>6</sup>.

O Rio de Janeiro tem a maior rede pública municipal de Educação da América Latina, totalizando, em dezembro de 2005<sup>7</sup>, 1054 escolas e creches, com mais de 700.000 alunos matriculados. A administração desse universo escolar é descentralizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas por todo o Município. O atendimento aos alunos com necessidades especiais, como será apresentado, ocorre em escolas especiais, em classes especiais de escolas comuns da rede regular e em serviços de suporte (sala de recursos ou professores itinerantes) aos que estão inseridos nas classes comuns. Os bebês de risco freqüentam pólos de estimulação precoce. Cada CRE conta com professores especializados distribuídos pelas diversas escolas, recebendo suporte de uma equipe de apoio do IHA. Também são lotados em cada CRE os Agentes de Educação Especial, profissionais encarregados, entre outras funções, da condução e do acompanhamento dos encaminhamentos relativos à Educação Especial no âmbito de sua região.

A etapa quantitativa deste estudo consistiu na análise das planilhas regularmente elaboradas pelo IHA, que detalham o total de alunos com cada tipo de necessidade especial matriculados por CRE, bem como as modalidades e

os suportes educacionais especializados a eles oferecidos. Para aprofundar o entendimento sobre essa dinâmica, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com a direção e assessoria do IHA e com as 10 coordenadoras das equipes de acompanhamento do IHA para cada CRE. Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente para posterior análise.

Após análise preliminar das entrevistas, elaborou-se um relatório o qual foi apresentado aos participantes em uma reunião no IHA, para discussão e elucidação de alguns aspectos ainda não compreendidos ou não consensuais nos depoimentos. De posse das novas informações, a análise dos dados foi concluída.

Os dados obtidos mostram uma diversidade de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, indicando que a inclusão escolar praticada neste sistema coexiste com outras modalidades de ensino especializado. Para os alunos incluídos em turmas regulares há opção do suporte da sala de recursos ou do professor itinerante. Para os que demandam um atendimento educacional mais especializado, também fazem parte do sistema classes e ou escolas especiais, bem como classes hospitalares. A proposta de Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro, portanto, defende a manutenção do *continuum* de serviços especializados, uma vez que, muitos alunos necessitam deste apoio temporário ou permanentemente. Esta posição está consoante com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*<sup>8</sup> do Ministério da Educação:

Educação Especial é um processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 69).

No segundo semestre de 2007 havia 8820<sup>9</sup> alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, abrangendo portadores de deficiência mental, visual e auditiva; deficiência física e múltipla; condutas típicas; altas habilidades; e hospitalizados.

A maior categoria atendida era composta pelos alunos com deficiência mental, com cerca de 43% dos assistidos pela Educação Especial. Majoritariamente estudam em classes especiais de escolas regulares. Embora haja um número crescente de alunos com deficiência mental sendo incluídos progressivamente em classes regulares, o percentual exato, porém, não é indicado nas planilhas. Vale assinalar que não são considerados nesse grupo alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (dislexia, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, etc); embora esses indivíduos, certamente apre-

sentem necessidades educacionais especiais, no sistema da SME-Rio, eles devem ter suas demandas respondidas pela Educação Regular.

Os alunos com deficiência auditiva constituem 11%. Aproximadamente um terço está incluído em classes regulares, recebendo suporte especializado em salas de recursos, enquanto o restante estuda em classes especiais. Independente de sua inserção escolar (inclusão em classe comum ou classe especial), a maioria dos alunos surdos está envolvida em programas de bilingüismo aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Confirmando os dados nacionais do Censo Escolar (Brasil, 2005) que indicam um percentual de 11,1% de alunos com condutas típicas, no Rio de Janeiro 12% das matrículas são preenchidas por este grupo de alunos. Embora já existam algumas experiências pontuais de inclusão em classes comuns, majoritariamente eles ainda são atendidos em classes especiais nas escolas regulares. Considerando que, até recentemente, esses indivíduos eram isolados do sistema escolar, sua inserção nas escolas públicas do Rio de Janeiro representa um avanço significativo em relação a outros períodos. No entanto, como apontado pelas entrevistadas, a identificação e a avaliação desses alunos é um aspecto bastante problemático e inconsistente, na prática, necessitando maior aprofundamento.

Os estudantes com deficiências visuais (cegos ou de baixa visão) compreendem 3% do total de alunos especiais, sendo que cerca de 60% estudam em classes regulares com suporte da sala de recursos. A classe especial para esse grupo geralmente está voltada para a alfabetização. Após a conclusão desta etapa, o aluno é incluído no ensino regular com ou sem suporte da Educação Especial.

Os alunos com deficiências físicas (paralisia cerebral e/ou outras limitações do desenvolvimento motor) também totalizam cerca de 3% do alunado especial. A maioria desses alunos apresenta comprometimentos que não exigem adaptações curriculares, estuda em classes regulares e recebem, quando necessário, suporte de um professor itinerante. Entretanto, aqueles que têm deficiências múltiplas e/ou severas estudam em classes ou escolas especiais ou, dependendo da faixa etária, em pólos especializados de Educação Infantil (alunos entre 0 e 3 anos e 11 meses).

Embora não explicitado nas planilhas, ainda há um grupo de alunos com altas habilidades que participam de atividades de enriquecimento em salas de recursos. Esse serviço está restrito a poucas escolas, mas há projeção para sua ampliação.

Apesar do projeto político pedagógico da SME-Rio ser voltado para a Educação Inclusiva, entre as alternativas de ensino oferecidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, a classe especial ainda representa a modalidade predominante, com cerca de cinco mil alunos (56% do total de alunos com necessidades especiais matriculados na Rede). Essas classes são regidas, em sua maioria, por professores especializados em serviço e se situam em escolas regulares. Há um número menor de alunos e são, a rigor, voltadas para

o acompanhamento pedagógico de um mesmo tipo de necessidade especial, utilizando metodologias e recursos didáticos específicos. Foi verificado que, em algumas CREs existem classes especiais formadas por alunos com diferentes necessidades especiais, denominadas “classes de síndromes diversas”. Quando questionada sobre essa situação, a equipe do IHA explicou que tal situação não era propriamente uma opção pedagógica, mas sim decorrência de circunstâncias concretas limitantes, como, por exemplo, número insuficiente de alunos que apresentem o mesmo tipo de necessidade educacional para abertura de uma classe especial em determinada região.

Outra modalidade de Educação Especial, que poderia ser considerada contraditória em um projeto de Educação Inclusiva, é a escola especial. Atualmente a Rede possui 10 escolas especiais, com aproximadamente mil alunos (12%) com deficiências físicas “severas” ou múltiplas que, de acordo com as entrevistas, não têm condições de frequentar as escolas comuns. A orientação do IHA é não ampliar esse contingente, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esses alunos no espaço da escola regular, eliminando, aos poucos, as formas de atendimento de caráter mais restritivo. Entretanto, não se vislumbra a médio prazo a descontinuidade desse tipo de atendimento, por se tratar de alunos com comprometimentos graves, que demandam adaptações significativas no currículo, na infra-estrutura e nos recursos materiais e humanos, que poucas escolas regulares têm condições de oferecer.

Já na perspectiva de mudança, foi verificado que seis escolas especiais estão iniciando um processo de “inclusão inversa”; isto é, recebem nas turmas de Educação Infantil alunos que não têm deficiências. Embora não tenha sido feita ainda uma avaliação sistemática dessa proposta, segundo os depoimentos, essa estratégia altera positivamente a prática pedagógica das escolas especiais.

A SME/RJ oferece, ainda, a modalidade da classe hospitalar<sup>10</sup>, destinada ao acompanhamento pedagógico de crianças e de jovens internados em hospitais por deficiências ou doenças graves e/ou crônicas. Em média 190 alunos por mês são atendidos nas 11 classes em hospitais conveniados. Este serviço também é disponibilizado para crianças que, embora não possuam deficiência, mas, apresentam temporariamente necessidades educacionais especiais, em função de sua hospitalização (Fontes, 2005).

Para viabilizar a inclusão do maior número possível de alunos com necessidades especiais em classes comuns, a SME-RJ conta com duas modalidades principais de suporte especializado: a sala de recursos e o professor itinerante. A primeira atende a cerca de 1300 alunos (15%). Para ela são encaminhados, em horário alternativo, duas ou três vezes na semana, alunos incluídos em classes regulares que apresentem dificuldades em acompanhar a turma e/ou que necessitem de recursos pedagógicos específicos. Como nem todas as unidades da Rede possuem sala de recursos, muitos alunos recebem esse serviço em outra escola. Esse deslocamento, muitas vezes, é dificultado pela distância e acessibilidade física a algumas escolas. Outro fator agravante é a violência urbana local, que impede alunos, moradores de determinadas comunidades,



de frequentarem escolas situadas em locais dominados por facções criminosas rivais.

Já os professores itinerantes prestam apoio a 7% dos alunos com necessidades educacionais especiais (660). São chamados de itinerantes por não estarem lotados em uma escola específica e atenderem alunos de quatro ou mais escolas. Seu papel é auxiliar e orientar os professores do ensino regular que recebem em suas classes alunos especiais. De acordo com dados obtidos em um estudo anterior realizado nesta mesma rede escolar (Pletsch, 2005), os professores itinerantes atuam como agentes de “mediação”, “sensibilização” e “mobilização” pró-inclusão junto aos demais profissionais escolares. Essa modalidade de suporte pode ser considerada a menos restritiva, uma vez que tem flexibilidade para atuar em toda escola. O professor itinerante é também responsável pelo atendimento domiciliar de alunos que, em função de seu quadro clínico de saúde, não têm condições (temporárias ou permanentes) de frequentar a escola.

Merece destacar que as entrevistas realizadas com a equipe do IHA iluminaram aspectos não aparentes nos dados quantitativos, ligados ao caráter descentralizado de cada CRE e às adaptações que cada uma delas precisa realizar para atender a especificidades locais. São problemas de toda ordem, relacionados à falta de acessibilidade física e infra-estrutura de algumas escolas, dificuldade de locomoção entre as escolas, carência de professores, além da crescente violência urbana. Segundo as coordenadoras entrevistadas, para suprir as dificuldades de um sistema tão vasto e heterogêneo, nem sempre é possível seguir critérios puramente pedagógicos.

A orientação oferecida às CREs é que os alunos com necessidades educacionais especiais, como todos os demais, sejam diretamente matriculados, de acordo com a faixa etária, na escola mais próxima de sua residência. Sobre esse aspecto, as entrevistas apontaram que, após um período na turma de ensino regular, “quando o professor tiver elementos reais para afirmar ou suspeitar da necessidade de alterações no programa curricular do aluno”, o IHA, por meio de um agente de Educação Especial da CRE, é acionado para auxiliar a escola no encaminhamento do aluno para o suporte mais adequado.

Embora tal política seja considerada adequada, pois oferece à escola a oportunidade de refletir sobre suas práticas e tentar se estruturar para acolher todos os alunos, a implementação desse processo nem sempre ocorre de maneira linear. Além de entraves operacionais, certamente esperados em uma rede dessa magnitude, nem todos os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades do aluno.

Assim, muitos alunos que precisariam de adaptações curriculares e/ou de receber suporte imediato não são logo atendidos, tendo prejudicados, ainda mais, seu desenvolvimento e entrosamento na dinâmica da turma. Por outro lado, sobretudo no caso de comprometimentos mais graves ou de condições facilmente identificadas, pode ocorrer do aluno ser diretamente encaminhado para o ensino especial, sem que o ensino comum experiencie e tenha a oportu-



nidade de avaliar suas possibilidades de permanência. Confirmando estudos anteriores (Glat; Oliveira, 2003; Glat et al, 2003; Pletsch, 2005), também foi evidenciado que mesmo quando o aluno permanece na classe regular, ele ainda é visto como aluno da Educação Especial. Nas palavras das entrevistadas:

[...] muitas vezes a professora regente não assume a responsabilidade por seu aprendizado, já que ele é aluno da Educação Especial.

É importante assinalar que existe um grupo de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns e que não recebem qualquer tipo de suporte especializado. Entretanto, os dados quantitativos das planilhas e as entrevistas analisadas não permitiram precisar, se o professor regente (por si só, ou com apoio da equipe pedagógica) atende as demandas de aprendizado desse aluno, ou se essa situação é fruto de uma carência estrutural ou pontual de recursos humanos das CREs. Sem dúvida, este aspecto merece uma maior investigação.

Outro dado significativo relevado nas entrevistas e discussões com as coordenadoras do IHA, é que ainda há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica e de encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino comum, sobretudo nos casos de deficiência mental, deficiências múltiplas e condutas típicas. De modo geral, esses critérios passam pelo domínio de conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno (escrever o próprio nome, algumas palavras, ou seja, conteúdos acadêmicos), a observação do comportamento do aluno em sala de aula e o diagnóstico (até mesmo se o aluno tem ou não “acompanhamento clínico”). Embora a diretriz da SME/RJ afirme alguns preceitos da proposta de Educação Inclusiva — segundo os quais não se exige que o aluno esteja “preparado” ou “dominando um certo conteúdo curricular” para ingressar na classe regular —, observamos que as práticas avaliativas ainda seguem, predominantemente, o modelo da integração, já discutido.

Fica claro, neste aspecto, a discrepância entre o discurso oficial — que rejeita o diagnóstico clínico como fator determinante para o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de ensino, privilegiando a “avaliação do processo educacional do aluno” — e a prática dos professores e demais profissionais, que ainda consideram a avaliação clínica como seu principal referencial. Em algumas CREs, por exemplo, se o aluno chegar na escola com um diagnóstico já definido, ele é encaminhado diretamente para a classe especial correspondente. Na falta do diagnóstico, a escola, auxiliada pelo Agente de Educação Especial, indica um lugar para ele fazer a avaliação clínica. Este tipo de distorção ocorre, segundo as entrevistadas, porque “não está claro para a maioria dos professores como se dá essa avaliação no processo educacional”.

A acessibilidade das escolas para recebimento de alunos com deficiências é outro grave entrave, que não se restringe à Cidade do Rio de Janeiro. Embora nos últimos anos tenha havido um investimento substancial do Município em obras, mobiliário, recursos pedagógicos, informatização e até mesmo transporte adaptado, existem problemas de infra-estrutura nos prédios que são de

difícil solução a médio prazo. O livre acesso também é prejudicado por conta de situações do entorno das escolas, como barreiras físicas ditadas pela própria constituição geográfica do terreno. A violência urbana, já mencionada, dificulta a frequência dos alunos em muitas regiões da cidade, impedindo o remanejamento de alunos para escolas que tenham recursos mais adequados, por residirem em bairros disputados por facções criminosas rivais para eles.

Além das questões estruturais e organizacionais citadas, a resistência familiar também foi apontada como uma dificuldade para a inclusão escolar. Muitos pais acreditam que a inserção de seu filho em uma turma regular poderia levar a uma situação de discriminação ainda maior, ao passo que junto aos seus pares “com a mesma deficiência”, sob atenção direta da professora especializada, ele teria melhores condições de desenvolvimento. Esses casos evidenciam a necessidade de um diálogo maior entre a escola e a família. Algumas CREs têm desenvolvido com sucesso ações nesse sentido como, por exemplo, um trabalho realizado por professores itinerantes que esclarece os pais sobre as possibilidades de desenvolvimento dos seus filhos (Pletsch, 2005). Entretanto, trata-se ainda de iniciativas isoladas.

A idade é outro fator que interfere na inclusão dos alunos, uma vez que um grande número já ultrapassou a faixa etária escolar. Para estes é oferecido o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Contudo, esse programa funciona em horário noturno e nem sempre está situado em local de fácil acesso para pessoas com dificuldades de locomoção e/ou de orientação, o que resulta na permanência de alunos mais velhos nas classes especiais.

Atravessando todas essas questões, talvez o maior entrave ao processo de inclusão escolar, seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Este é um problema presente na maioria dos sistemas de ensino e não há dúvida de que, sem um programa de formação permanente, que permita aos professores reverem suas práticas pedagógicas, nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar (Bueno, 2001; Glat; Nogueira, 2002; Glat et al., 2003; Ainscow, 2004; Tessaro, 2005; Rodrigues, 2006).

É fato que o IHA tem feito, nos últimos anos, um grande investimento em programas e reuniões de sensibilização e de formação contínua com os professores do ensino regular. Entretanto, talvez seja preciso aprimorar a forma como esse processo está sendo desenvolvido, para que os docentes saibam mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Pode-se afirmar, através do presente estudo, que a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda se depara com dificuldades reais para a efetivação, em grande escala, da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum da rede regular. Embora a estrutura da Educação Especial ofereça uma gama de possibilidades de suporte, existe um distanciamento entre a formulação e a orientação dessa política em nível central e a sua implementação descentralizada nas CREs e, em nível local, nas escolas.

Evidentemente, é preciso reconhecer que apesar dos entraves enfrentados, as medidas tomadas por essa Rede têm contribuído muito para o atendimento de todos os alunos, em uma perspectiva de inclusão escolar. O projeto político pedagógico da SME/RJ, como já comentado, é efetivamente direcionado para uma proposta de Educação Inclusiva: os alunos com deficiências ou outras necessidades especiais têm matrícula assegurada em qualquer escola e a Educação Especial acompanha e orienta diferentes modalidades de suporte para os que se escolarizam na classe regular.

Nesse sentido, a Educação Especial no Município do Rio de Janeiro não se constitui como um sistema educacional paralelo, nem apenas como um serviço especializado, tampouco é considerada a única instância responsável por promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais no sistema comum de ensino (Glat et al., 2006).

A equipe de Educação Especial do IHA tem clareza de que a viabilização da Educação Inclusiva não se resume a um sistema bem organizado e eficaz de suportes especializados. Ao contrário, essa estrutura pouco pode acrescentar ao cotidiano escolar sem uma revisão radical das práticas educacionais tradicionais que, como apontado pelas coordenadoras, resultará na melhoria da qualidade de ensino para **todos** os alunos. Portanto, para que a proposta inclusiva aconteça, é primordial a articulação estreita da Educação Especial com os demais setores e departamentos da Secretaria de Educação. Essa “interdisciplinaridade” pode ser a “chave” para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades.

Para finalizar, vale registrar que a realização da presente pesquisa permitiu a formação de um trabalho institucional integrado entre pesquisadores da universidade e da rede pública de ensino. Investir nesse diálogo e no esforço conjunto, possibilitará não só refletir criticamente sobre as políticas educacionais e a formação de professores, como também oportunizará a construção de estratégias de ação para tornar as escolas mais inclusivas.

*Recebido em novembro de 2008 e aprovado em dezembro de 2008.*

### **Notas**

- 1 A equipe da pesquisa, sob coordenação da primeira autora, é constituída por alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ, bem como por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- 2 As atribuições do IHA incluem a elaboração e a implementação de políticas em Educação Especial, incluindo a formação continuada dos docentes que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos ou que atuam nas modalidades do ensino especial e de apoio, que serão explicadas mais adiante.
- 3 Optou-se pela expressão *alunos com necessidades educacionais especiais* em vez de *alunos portadores de deficiência* pelo fato deste termo ter sido considerado pejorativo

- e seu uso não é mais recomendado nos documentos oficiais. Além disso, o conceito de *necessidades educacionais especiais* propõe um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico. Necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como dificuldades ou elevadas capacidades, permanentes ou circunstanciais, manifestas em relação ao processo de aprendizagem de qualquer ser humano, em algum momento de sua vida. Elas são, portanto, fruto das interações que os sujeitos estabelecem com o meio em seu processo de aprendizagem e que devem e podem ser superadas, de acordo com os apoios e suportes que recebem.
- 4 Profissional encarregado de articular as ações da Educação Especial em todas as divisões da CRE.
  - 5 Na década de 90, a assinatura de importantes documentos internacionais marcou os debates em torno da Educação Inclusiva. A *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, elaborada em 1990, reuniu na cidade de Jomtien, na Tailândia, representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não-governamentais. A *Declaração de Salamanca* é um produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais.
  - 6 Essa política está explicitada em alguns documentos oficiais como a *Proposta Curricular Multieducação* (SME-RJ, 1997) em processo de atualização, no momento; a *Deliberação nº 11 do Conselho Municipal de Educação* que fixa as normas para o atendimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais nas creches e na pré-escola (SME-RJ, 2004), entre outros.
  - 7 Estamos utilizando os dados de dezembro de 2005, uma vez que os dados atuais não apresentam diferenças quantitativas significativas.
  - 8 Em 2008 a Secretaria de Educação Especial apresentou ao Ministério da Educação as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contempladas no parecer Decreto número 6571 de 17 de setembro de 2008. Contudo, até o momento essas diretrizes ainda não foram oficialmente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Por esta razão usaremos como base, neste texto, as diretrizes de 2001.
  - 9 A análise quantitativa foi feita originalmente com base nas planilhas do segundo semestre de 2005, quando haviam 8869 alunos atendidos pela Educação Especial. Para apresentação deste relatório os dados foram atualizados para os números de 2007 (8820 alunos), porém o percentual de cada grupo e das modalidades de atendimento não se alteraram.
  - 10 Segundo o informativo semestral de *Atendimento Escolar Hospitalar* (UERJ, ano 7, nº 13, dez./2006), em dezembro de 2006 haviam no país apenas 101 hospitais com atendimento escolar, distribuídos por 18 estados e no Distrito Federal.

## Referências

AINSCOW, M. El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? **Journal of Educational Change**, oct. 2004. Disponível em: <<http://www.eenet.org.uk>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

- AINSCOW, M. The Next Step for Special Education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, London, v. 27, n. 2, p. 76-80, jun. 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A Inclusão de Alunos Diferentes nas Classes Comuns do Ensino Regular. **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas Educacionais Pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Descentralização, Municipalização e Financiamento da Educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. P. 372-390.
- FONTES, Rejane de S. A Escuta Pedagógica à Criança Hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 119-138, maio/ago. de 2005.
- GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com Filhos Especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2003.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: revista de educação especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p.35-39, out. 2005.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores Para a Educação Inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília, v. 24, n. 14; p. 22-27, 2002.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas Para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de S. O Papel da Educação Especial no Processo de Inclusão Escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15 a 18 out. 2006, Caxambú. **Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambú: ANPED, 2006. P. 1-12.
- GLAT, Rosana et al. A Educação Especial no Paradigma da Inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. — **Anais.** Recife, 2006. P. 1-10.
- GLAT, Rosana et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**: relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: 30 jan. 2005.

MENDES, Enicéia G. Concepções Atuais Sobre Educação Inclusiva e Suas Implicações Políticas e Pedagógicas. In: MAQUERZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A; TANAKA, D.O. (Orgs.). **Educação Especial**: políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003. P. 25-41.

PLETSCH, Márcia D. **O Professor Itinerante Como Suporte Para Educação Inclusiva em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação 11/2004**. Rio de Janeiro, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico, 1996. Rio de Janeiro, 1996.

RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e exclusão**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UERJ. Atendimento Escolar Hospitalar. **Boletim Semestral**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, dez. 2006. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rejanefontes@ig.com.br> em 23 dez. 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Rosana Glat é Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/ UERJ); membro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

E-mail: rglat@terra.com.br

Márcia Denise Pletsch é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Assistente do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: márcia\_pletsch@yahoo.com.br

Rejane de Souza Fontes é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Regulação de Aviação Civil (ANAC) e Supervisora Educacional do Município de São Gonçalo (RJ).

E-mail: rejanefontes@ibest.com.br