

ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS ESTATÍSTICAS – ENCE  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE  
MESTRADO EM ESTUDOS POPULACIONAIS E PESQUISAS SOCIAIS

**VINICIUS FERRAZ BRUNO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA**  
**ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE NITERÓI E SÃO GONÇALO**

RIO DE JANEIRO

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**VINICIUS FERRAZ BRUNO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA**  
**ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE NITERÓI E SÃO GONÇALO**

Dissertação apresentada como requerimento para obtenção de grau de mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, ENCE-IGBE, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia.

Orientadora: Moema De Poli Teixeira



**Vinícius Ferraz Bruno**

**Política Educacional Inclusiva: Estudo de Caso de Escolas Públicas de Niterói e  
São Gonçalo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

**Banca Examinadora:**

*Moema De Poli Teixeira*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Moema de Poli Teixeira  
Orientadora - ENCE/IBGE

*César Ajara*

Prof. Dr. César Ajara  
ENCE/IBGE

*Marcos Antonio Campos Couto*

Prof. Dr. Marcos Antonio Campos Couto  
UERJ

Rio de Janeiro, 27 de agosto de 2009

## **Agradecimentos**

*Agradeço aos professores da ENCE que ajudaram na minha formação intelectual e permitiram direta e indiretamente que este trabalho fosse realizado com sucesso.*

*Agradeço a minha orientadora **Moema** que nos diversos encontros mostrou-me o melhor caminho a trilhar para nestas diversas frases que seguem formarmos em conjunto um texto conciso e que realmente tivesse algo a acrescentar para a sociedade.*

*Agradeço ao IBGE por possibilitar o custeio e fornecer os dados para esta pesquisa.*

*Meu muito obrigado aos meus parceiros do mestrado, que nas discussões, nas conversas, nos diversos trabalhos e mesmo nas reuniões informais possibilitaram também o meu crescimento pessoal e ajudaram de forma ampla.*

*Agradeço de forma grandiosa a minha família, a meus pais **Roberto e Tânia** que sempre estiveram comigo, incentivando, buscando, ajudando e permitindo de uma maneira especial a realização deste estudo.*

*Agradeço aos professores, alunos e diretores que deram seus depoimentos para esta pesquisa, aos secretários e funcionários das secretarias estaduais e municipais de educação que foram solícitos e prestativos.*

*Um agradecimento aquele que nos criou e nos guarda todos os dias de nossa vida terrena e espiritual.*

*"Todos nós temos talentos diferentes, mas todos nós gostaríamos de ter iguais oportunidades para desenvolver os nossos talentos."*

**[ John F. Kennedy ]**

*"Nunca houve no mundo duas opiniões iguais, nem dois fios de cabelo ou grãos. A qualidade mais universal é a diversidade."*

**[ Michel de Montaigne ]**

## **Resumo**

O presente trabalho busca compreender a política educacional inclusiva e como esta política está sendo implementada nos municípios de Niterói e São Gonçalo. Para tanto partiu-se de uma revisão do processo histórico que conduziu a política de inclusão educacional no Brasil e da contribuição das discussões internacionais, como a Declaração de Salamanca, para o debate. Analisou-se os dados do IBGE e do INEP para observar a situação mais atual dos deficientes e dos alunos especiais no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro e nos municípios de Niterói e São Gonçalo. A partir de uma revisão da literatura relacionada ao tema realizou-se uma pesquisa de campo nos dois municípios com o intuito de verificar a aplicação do processo educacional inclusivo em escolas públicas estaduais e municipais. A investigação de alguns dos agentes que integram o processo inclusivo como diretores, professores e alunos regulares e especiais mostrou que ambos os municípios estão num estágio avançado de implementação da política educacional inclusiva e que os alunos Portadores de Necessidades Especiais, seja em classes especiais ou em turmas regulares, encontram-se bem adaptados a cada modelo adotado, indicando que ambos podem e devem coexistir para que uma educação especial seja bem sucedida.

Palavras-chave: Política Pública, Educação Especial, Política Inclusiva.

## **Abstract**

This study attempts to understand the inclusive education policy and this policy is being implemented in the cities of Niterói and São Gonçalo. For this, a revision of the historical process that led to inclusion of educational policy in Brazil and the contribution of international discussions, such as the Declaration of Salamanca, to the debate. We analyzed the data from the IBGE and INEP to observe the most current situation of disabled and special students in Brazil, in Rio de Janeiro and the cities of Niterói and São Gonçalo. From a review of the literature related to the subject there was a field research in two cities in order to verify the implementation process of inclusive education in public schools and state and municipal. The investigation of some of the players participating in the inclusive process as principals, teachers and students regular and special shows that both cities are in advanced stage of implementation of inclusive education policy and that students with special needs or in special classes or in regular classes, are well adapted to each model adopted, indicating that both can and should coexist for a special education to be successful.

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Evolução da Política Inclusiva	23
Gráfico 2 - Evolução de matrículas na Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro	24
Gráfico 3 - Matrículas de alunos especiais, Brasil	48
Gráfico 4 - Matrículas dos alunos especiais em porcentagem, Brasil	49
Gráfico 5 - Atendimento aos alunos especiais na rede pública e privada, Brasil	49
Gráfico 6 – Evolução das matrículas em classes regulares	50
Gráfico 7 – Total de escolas nas redes públicas e privadas no Brasil	51
Gráfico 8 – Escolas com alunos especiais matriculados, Brasil	51
Gráfico 9 – Professores na educação especial, Brasil	52
Gráfico 10 – Matrículas por tipo de Necessidade Especial, Brasil	53
Gráfico 11 – Matrículas da educação especial no Estado do Rio de Janeiro	54

## ***Lista de Quadros***

Quadro 1 – População Deficiente total	29
Quadro 2 – População por Unidade Geográfica segundo sexo e deficiência em 1991	29
Quadro 3 – População por Unidade Geográfica segundo sexo e deficiência em 2000	30
Quadro 4 – População por Unidade Geográfica segundo cor e deficiência em 1991	31
Quadro 5 – População por Unidade Geográfica segundo cor e deficiência em 2000	32
Quadro 6 – População Brasil/ Rio de Janeiro segundo faixa etária e deficiência em 1991	34
Quadro 7 – População Niterói/ São Gonçalo segundo faixa etária e deficiência em 1991	35
Quadro 8 – População Brasil/ Rio de Janeiro segundo faixa etária e deficiência em 2000	36
Quadro 9 – População Niterói/ São Gonçalo segundo faixa etária e deficiência em 2000	37
Quadro 10 – População deficiente por sexo segundo unidades geográficas em 1991	38
Quadro 11 – População deficiente por sexo segundo unidades geográficas em 2000	39
Quadro 12 – População deficiente por cor segundo unidades geográficas em 1991	41
Quadro 13 – População deficiente por cor segundo unidades geográficas em 2000	42
Quadro 14 – População deficiente por faixa etária no Brasil e Rio de Janeiro em 1991	44
Quadro 15 – População deficiente por faixa etária no Niterói e São Gonçalo em 1991	45
Quadro 16 – População deficiente por faixa etária no Brasil e Rio de Janeiro em 2000	46
Quadro 17 – População deficiente por faixa etária em Niterói e São Gonçalo em 2000	47
Quadro 18 – Professores na educação especial especializados, Brasil.	52
Quadro 19 – Proporção de alunos por tipo de deficiência	53
Quadro 20 – Alunos em Unidades Escolares Públicas em São Gonçalo, Niterói, Estado do Rio de Janeiro e Região Sudeste em 2000 e 2002.	54
Quadro 21 – Quais os tipos de PNE o colégio aceita	65
Quadro 22– Cursos extra curriculares para Professores	71
Quadro 23 – Quando começou a trabalhar com PNE	71
Quadro 24 – Qual o modelo ideal para os alunos especiais?	72
Quadro 25 – Que tipo de aluno especial requer maior atenção?	73
Quadro 26 – Os alunos especiais sentem dificuldades ou receios nas turmas inclusivas?	73
Quadro 27 – Qual melhor modelo que você já trabalhou	74
Quadro 28 – O que falta para melhorar o aproveitamento dos alunos especiais	75
Quadro 29 – Qual aluno tem melhor rendimento	75
Quadro 30 – Há avaliação regular dos professores?	76

Quadro 31 – Tipos de Necessidades Especiais	78
Quadro 32 – O Ambiente Escolar segundo Alunos Especiais	78
Quadro 33 – Professores são presentes em sala, ajudam	79
Quadro 34 – Relação com amigos da escola	79
Quadro 35 – Relação com os funcionários	79
Quadro 36 – Materiais Especiais	80
Quadro 37 – Tratamento dos amigos da escola	80
Quadro 38 – Estudou em turmas especiais	80
Quadro 39 – Turma especial é melhor ou pior que a turma inclusiva?	81
Quadro 40 – Quem escolheu a escola que você estuda	81
Quadro 41 – Quanto tempo estuda na escola atual	82
Quadro 42 – Já estudou em outras escolas antes?	82
Quadro 43– Dificuldade de chegar a escola	83
Quadro 44 – Pais gostam da escola	83
Quadro 45 – Há atividades extras	83
Quadro 46 – Questão sobre repetência	84
Quadro 47 – Questão sobre relacionamento entre o Aluno regular e o Aluno Especial	85
Quadro 48 – Questão sobre o tratamento dos professores com os Especiais	85
Quadro 49 – Questão sobre andamento da matéria	85
Quadro 50 – Questão se acha melhor ou pior estudar com especiais	86
Quadro 51 – Questão se estudou em outras escolas antes de estudar na atual	86

## Sumário

<b>Resumo</b>	<b>vi</b>
<b>Abstract</b>	<b>vii</b>
<b>Lista de Gráficos</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de Quadros</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – A educação especial brasileira e os direitos</b>	<b>4</b>
1.1 – As garantias legais da Educação Brasileira	10
1.2- Os movimentos internacionais	12
<b>Capítulo 2 – Conceituando a inclusão</b>	<b>16</b>
2.1 – Quem são os Portadores de Necessidades Especiais?	19
2.2 – Educação através de classes regulares inclusivas ou classes especiais?	22
2.3 – Integração e Inclusão	25
<b>Capítulo 3 – Perfil dos PNE – abordagem dos dados disponíveis</b>	<b>27</b>
3.1 – Censo do IBGE	27
3.2 – INEP	46
<b>Capítulo 4 – Apresentação da pesquisa de campo</b>	<b>54</b>
4.1 – Elaboração do questionário	59
4.2 – A abordagem da coordenação escolar	62
4.2.1 – Os diretores e sua escola	63
4.2.2 – Os funcionários do ponto de vista dos diretores	64
4.2.3 – A relação com os alunos	64
4.2.4 – Projetos e esfera pública	65
4.3 – A Abordagem dos docentes	67
4.3.1 – A qualificação do profissional de educação	68
4.3.2 – Os alunos segundo os professores	70
4.3.3 – Relacionando-se para melhorar	74
4.4 – Entrevistando os estudantes	75
4.4.1 – Alunos Especiais	75
4.4.2 – Alunos Regulares	82
<b>Considerações Finais</b>	<b>85</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>92</b>
<b>Anexos</b>	<b>96</b>

## **Introdução**

No Brasil a educação pública, como pode ser verificado nos dados do MEC, é responsável pelo ensino da grande maioria dos estudantes em todos os níveis do ensino básico. Pela constituição federal de 1988 todo ensino público deve ser gratuito e de qualidade para todos independente de condições específicas de cada aluno. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira veio a determinar a preferência da inclusão dos alunos Portadores de Necessidades Especiais em salas regulares de ensino. Antes desta data, foram diversos os movimentos nacionais (datando até mesmo do período imperial) e internacionais que visavam a melhoria do ensino para os Alunos Especiais e possibilitaram bases para diversos trabalhos sobre a temática da inclusão.

Em 2005, quando ainda estava cursando a graduação em Geografia, apresentei um trabalho no XXII Congresso Brasileiro de Cartografia, em Macaé no estado do Rio de Janeiro. Este congresso, apesar de estar focado, principalmente, nos estudos de tecnologias aplicadas ao petróleo e para a cartografia, abria um espaço para estudos realizados no campo da educação. Nesta ocasião, fiquei impressionado com um trabalho de Luciana Almeida e Ruth Loch intitulado: “*Mapa tátil: Instrumento de inclusão*”, que demonstravam seus esforços para a elaboração de mapas táteis para facilitar a locomoção e o aprendizado da questão espacial de alunos deficientes visuais em Florianópolis. Neste ano eu estava no 6º período da Licenciatura em Geografia e nunca havia trabalhado a questão do ensino para especiais, mesmo estando numa universidade pública (UERJ) de formação de professores e já tendo cursado a maior parte das disciplinas. O trabalho colocou-me diante do fato, surpreendente naquele momento, de nunca haver tocado no assunto sobre o ensino de alunos especiais em nenhuma disciplina do curso. Questionei-me quanto às razões dessa ausência no currículo de um curso voltado especificamente para formação de professores. Seria tão somente descaso, incompetência ou uma lacuna devido a razões mais profundas? Falta de especialistas na área? Muitas foram às questões que surgiram na minha mente. Na ocasião minha monografia já estava em construção, e tratava do ensino de cartografia nas escolas municipais de São Gonçalo. Não havia tempo hábil para mudar o objeto de estudo, pois já havia feito leituras e já tinha alguns capítulos prontos, mas o tema me perseguiu desde então e guardei a expectativa para a pós-graduação.

A partir daí o interesse por esta temática veio amadurecendo ao longo do tempo e quando ingressei no mestrado encontrei a oportunidade de pesquisar mais sobre ela e

verificar, por exemplo, como estaria o andamento da política de inclusão para os alunos Portadores de Necessidades Especiais.

Para tanto, partimos da discussão conceitual apresentada na literatura sobre o tema, questionando o que se entende por política inclusiva? Quais seriam os seus atores principais? O que cada ator percebe sobre a atual fase da política? Ela inclui uma preocupação com a capacitação dos professores e funcionários das escolas? Todos os especiais estariam sendo atendidos igualmente e se não, quais estariam sendo melhor atendidos? Como os alunos regulares percebem os alunos especiais na sua sala de aula? Os currículos são diferentes? Todas as escolas estão aceitando os especiais como preconiza a legislação? As escolas estão preparadas para fazer este atendimento? Estas foram as questões que nortearam este trabalho.

O estudo partiu de dados do censo demográfico de 1991 e 2000 obtidos para a elaboração de um perfil geral dos Portadores de Necessidades Especiais e a seguir de dados do MEC/INEP que permitiria visualizar quantos seriam os estudantes especiais vindo como se distribuiriam geograficamente e quantos efetivamente estariam sendo atendidos pela rede de ensino. Baseados na experiência de pesquisa realizada durante a graduação, onde fiz a coleta de dados no município de São Gonçalo, pude constatar que a realidade do município era diferente da realidade do município vizinho de Niterói no que se refere a abordagem de alunos especiais. É por esta razão que decidiu-se fazer a pesquisa de campo nos dois municípios, de São Gonçalo e Niterói com a intenção de compará-los de forma mais sistemática. Além disso, a pesquisa também pretendeu fazer comparação entre a esfera municipal e esfera estadual de ensino.

O objetivo da pesquisa de campo foi abordar os diversos agentes no processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, entrevistando diretores, professores e alunos regulares e especiais para obter um panorama mais completo da real situação da política inclusiva dentro das escolas públicas em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro. Ou seja, pretendeu-se realizar uma verificação abrangente e integrada do processo de inclusão dos alunos Portadores de Necessidades Especiais. Estas entrevistas foram realizadas em escolas que recebem matrículas de Portadores de Necessidades Especiais, possuem professores que atuam com alunos Portadores de Necessidades Especiais e também com estudantes regulares de classes que possuíssem alunos especiais.

A dissertação está dividida, além desta introdução em 5 partes: na primeira, apresento um breve histórico sobre a educação especial no Brasil e no mundo, a evolução do processo tanto de ensino de uma postura tradicional e mais segregada de pessoas portadora

de necessidades especiais até em classes especiais até a mais recente postura de política inclusiva, assim como o tratamento dado a alguns tipos de especiais.

Falar sobre a política inclusiva também requer observar o que foi realizado no âmbito da legislação que passou a garantir certos direitos para os alunos especiais, como o acesso as salas regulares, acompanhamento por especialistas, garantia de acesso a instituições públicas, por exemplo, através da construção de rampas, entre outros.

O capítulo 2 apresenta os principais conceitos ligados à política educacional inclusiva – inclusão/integração; inclusão ou turmas especiais; quem são os alunos especiais; o processo de transformação do “deficiente” para “especial”, assim como a literatura sobre o tema.

No capítulo 3 são trabalhados os dados oficiais para estabelecer um perfil geral dos Portadores de Necessidades Especiais: dados dos censos Demográficos de 1991 e 2000, assim como uma estimativa dos estudantes portadores de Necessidades Especiais atendidos pela rede nacional de ensino segundo os dados do INEP.

No capítulo 4 discute-se a pesquisa de campo, como foi concebida, os critérios de seleção das escolas pesquisadas e como foi elaborado os questionários de alunos, professores e diretores das escolas e com que objetivo, assim como são apresentados os resultados encontrados.

Na última parte são apresentadas as considerações finais que procuram responder às questões inicialmente levantadas à luz dos dados e da pesquisa realizada mostrando em que sentido conseguem ou não responder aos objetivos propostos.

## Capítulo 1 – A educação especial brasileira e os direitos

Como atenta Januzzi, a Educação no Brasil apenas foi introduzida como um assunto realmente importante quando se fez realmente necessária. As evoluções de quantidade e principalmente de qualidade somente são notadas nas grandes mudanças de cenário nacional, ora na necessidade de uma mão-de-obra qualificada, ora no desejo e movimento de classes insatisfeitas (mesmo que as classes mais altas).

Com os Portadores de necessidades especiais não poderia ser de forma diferente. A educação especial começou a ser questionada a partir de movimentos liberais no século XVIII, como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana (Januzzi, 2004). O tratamento dado após a Independência não foi muito melhor do que se via antes, apesar de defender o direito universalização escolar para todos os cidadãos (excluindo-se ainda os negros-escravos) em 1878 apenas 2% da população do Brasil era escolarizada e em sua grande maioria composta de pessoas mais abastadas. O censo de 1870 ainda revelava que 78% das pessoas acima de 15 anos eram analfabetas no Brasil.

Em 1827 foi proposta a lei sobre a *escola de primeiras letras*, que previa ensino de leitura, escrita, contas, etc., mas pouco se avançou pela falta de pessoas capacitadas para se tornarem professores.

Na Constituição de 1824, Januzzi afirma que o adulto “deficiente” ou “incapaz” era privado do direito político, na medida que não tinha o direito ao voto. Antes disso, a igreja era a única responsável por cuidados aos deficientes no Brasil, sendo de autoria dela o mais antigo registro de auxílio a deficientes, no Brasil, datado de 1600. (Almeida, 2003)

Antes da Constituição o deficiente era entregue a sua sorte e muitas vezes acabavam nas casas de misericórdia (mantidas pela igreja), sendo instituída por lei, em 1828, a roda da misericórdia – uma forma habitual, da época, de pessoas “descartarem” os filhos nascidos com algum problema físico ou limitação ou ainda filhos que não eram desejados por quaisquer motivos.

A igreja compartilhava de uma visão que privilegiava o aspecto da profissionalização destes necessitados que chegavam à Santa Casa. Em 1847 institui-se a escola normal para meninas e em 1845 os meninos eram enviados a marinha (Januzzi, 2004). Neste sentido, a igreja mostrava que a intenção principal para com os “necessitados” e “incapazes” era de dar a eles uma profissão para que pudessem se sustentar mais adiante, visão esta que ainda não era defendida pelo governo imperial.

Em 1835, o Deputado Cornélio França, elaborou um projeto de ensino para surdos-mudos (talvez o primeiro deste tipo no Brasil) nas escolas de primeiras letras, mas este projeto foi arquivado.

Apesar de não cumpridas corretamente as leis para educação elementar obrigatória para todos (garantidas na primeira Constituição de 1824), em 1854 é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, devendo sua origem a José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego que estudara em Paris no século XVIII e que no seu retorno ao país em 1851, abismado com o descaso público para com os cegos publica um livro narrando a história do Instituto de Cegos de Paris. O médico do Imperador, José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, entrou em contato com José Azevedo e este começou a ensinar sua filha, quando um deputado ao tomar conhecimento do fato, elabora o projeto do instituto, prontamente aprovado pelo imperador.

O IBC dava 2 anos de instrução no braile<sup>1</sup> e também com possibilidades dos alunos se tornarem professores da instituição (algo como a preocupação da igreja de dar trabalho aos considerados incapazes). As oportunidades eram poucas, dos 64 que haviam se matriculado desde a fundação até 1872, apenas 16 concluíram o curso, 22 faleceram, 6 saíram por falta de capacidade intelectual e 2 foram expulsos. (Januzzi, 2004)

Em 1857 foi criado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, que posteriormente foi denominado de INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957), os trabalhos começaram improvisados, mas no fim de 1857 o próprio imperador foi ao exame público dos 2 alunos, que se formavam, para assistir o evento.

Ambas as instituições, IIMC e o INSM, foram destaques como centros de excelência no ensino e no tratamento prático com os especiais, tornando-se ícones nacionais (Almeida, 2003). O fator principal aqui demonstrado é que as duas instituições para especiais foram idealizadas e intermediadas por vultos importantes da história brasileira que tiveram o aval do imperador e, mesmo assim o seu atendimento era precário, atendendo menos de 0,5% dos cegos (apenas 35) e surdos (apenas 17) pelos dados de 1874.

Segundo Muller (apud Januzzi, 2004) o destino principal dos alunos especiais era o asilo para alienados, o da Bahia de 1874 e o do Rio de Janeiro 1886. Outro fato interessante a se reportar seria a escola particular México, no Rio de Janeiro, que atendia a deficientes mentais físicos e visuais em 1887.

---

<sup>1</sup> Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 pontos. É também denominado Código Braille, foi o sistema de escrita em relevo, inventado pelo francês Louis Braille, cego (1809-1852), para os cegos lerem.

Como a cultura da elite nacional, de uma maneira geral, os ideais franceses de escola eram os que exerciam maior influência no Brasil. Os franceses possuíam um grande passado de experiências no tratamento das pessoas com algum tipo de “deficiência”. Vale ressaltar que apesar dos movimentos de alguns vultos nacionais, junto ao imperador, estarem refletindo em novas instituições públicas como o IBC, e novos modos de pensar sobre os especiais estarem sendo difundidos ao menos em parte da população, pouco foi feito se compararmos o total de atendidos com a população total de deficientes existente. A educação geral ainda era precária, atingia poucos e era voltada para a escrita apenas, a visão agrícola ainda era mais forte, a urbanização ainda estava começando a dar seus primeiros passos e a população ainda não era capaz de se organizar para conseguir melhorias para uma educação mais abrangente (Januzzi, 2004).

Com o fim do Império (1889) a primeira constituição fez desaparecer a gratuidade do ensino e gerou a possibilidade de criar instituições superiores e secundárias de ensino nos estados. Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul se destacam por destinar maiores verbas ao ensino.

No início do Século XX o ensino voltado para “especiais” ainda eram realizados por instituições criadas no império, que como vimos, eram voltados para a profissionalização do aluno e não para o ensino formal regular. Além disso, tem início o debate sobre as formas mais eficazes de atuar com os deficientes mentais, com a visão predominante de que oferecer uma educação separada dos demais estudantes seria o procedimento mais adequado, o que passou a ser a regra neste momento.

No Século XX, com a República instituída, o Brasil começa a se inserir na fase industrial. A sociedade civil começa a se organizar em associações preocupadas com os especiais, o governo começa a realizar algumas ações para garantir estas reivindicações e também suprir a necessidade crescente de mão-de-obra qualificada para o processo de industrialização. (Januzzi, 2004)

A partir de 1930, muitos autores tomaram a expressão *ensino emendativo* para abordar a educação para especiais, que visava “*corrigir falhas, defeitos decorrentes de anomalias buscando adaptar este aluno aos normais*”. (Soares, apud Januzzi, 2004)

De 1910 a 1940 os presidentes nacionais demonstraram pouca preocupação com o ensino de especiais, alguns afirmando que estes geravam gastos excessivos com pessoal, outros achando a questão de difícil aplicação em sentido amplo.

Neste período alguns movimentos notórios, como a Liga de Defesa Nacional (1916), geraram protestos ressaltando a educação básica como sendo uma “arma” política, pois daria

direito ao voto. A educação passa então a ser considerado um componente importante para a formação da sociedade e para a formação integral do homem que nela vive. Neste primeiro momento as principais reivindicações estavam ligadas a uma maior quantidade de escolas (Januzzi, 2004).

Os movimentos tiveram poucos efeitos na prática. Em 1924 foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Educação. Passamos de 41 escolarizados para cada 1000 habitantes em 1920, para 54 a cada 1000 em 1932, além disso, tivemos uma queda no número de instituições para deficientes mentais em todos os estados da federação. (Januzzi, 2004)

A existência de um ministério próprio para educação ainda não era uma realidade. O primeiro passo neste sentido aconteceu no governo de Getúlio Vargas em 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que após em 1937 passou a ser denominado de Ministério da Educação e Saúde<sup>2</sup>.

Em 1934 é criada uma nova Constituição no Brasil, que concedia em grande parte os direitos trabalhistas, mas que em seu artigo 149, também afirmava a educação como um direito de todos, que deveria ser gratuita por isso e obrigatória.

O Instituto Nacional de Pedagogia (mais tarde denominado INEP) é criado em 1947 para centralizar e promover estudos sobre educação e em seguida são também criados o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1951 e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o SENAI em 1954. O IBC e o INSM continuavam como principais instituições do país voltadas ao ensino do especial. O IBC criou a Imprensa Braille e publicou em 1943 a primeira edição da *Revista Brasileira para Cegos*.

Em 1954, Getúlio Vargas concede o direito ao voto ao indivíduo cego, surge o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos tendo em vista a preocupação com a sua recuperação social. Neste mesmo ano surge a APAE<sup>3</sup> – Associação de Pais e Amigos dos

---

<sup>2</sup> Talvez o fato de historicamente termos associado a educação com a saúde tenha também reflexos na forma em que o aluno especial era, em muitos casos, vistos como constituído um “problema” de saúde, o que geraria a ligação ainda do aluno “deficiente mental” às instituições de alienados mentais, como eram conhecidos os manicômios na época (um caso médico).

<sup>3</sup> Este órgão tem a missão de promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. Hoje a APAE é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social, atendendo a mais de 250.000 pessoas com deficiência.

Excepcionais juntando-se a Sociedade Pestalozzi<sup>4</sup> (1945), instituições filantrópicas para auxílio aos especiais.

Alguns governantes ressaltavam a necessidade de criação de novas instituições, como Juscelino Kubitschek (1956-61) que chegou a mencionar que apenas 0,3% dos cegos e 1,5% dos surdos eram atendidos nas escolas e que os mutilados e deficientes mentais ainda não recebiam a educação oficial sistemática. (Januzzi, 2004)

Em 1957 o INSM muda de nome para INES, e também é lançada a campanha para educação do Surdo Brasileiro. Nesta mesma década vale lembrar que muitas instituições particulares começaram a se dedicar ao ensino dos especiais, mas estes atingindo principalmente os mais favorecidos e vários métodos e normas foram instituídos no INES, como a classificação de acuidade auditiva. (Januzzi, 2004)

Uma campanha semelhante para os “deficientes mentais” somente aconteceu em 1960, com a CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais que sofreu muitas críticas por não ser abrangente o bastante sendo paralizada em 1963.

Em 1961 cria-se a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando ênfase à educação primária do especial nos artigos 88 e 89. Em 1963 o governo de João Goulart propõe reorganizar a rede nacional de ensino emendativo primária e média.

De 1960 a 1974 pouco se avançou no tratamento aos especiais deficientes mentais, geralmente encaminhamentos aos hospitais. Pouco se investia nesta área e as mais expressivas modificações estavam no setor privado. O ensino do deficiente mental estava vinculado a diversos profissionais como fisioterapeutas, médicos, psicólogos, terapeutas educacionais, etc. Neste período dos governos militares também se colocava a questão da necessidade de buscar formas de propor uma educação de qualidade associando com as unidades estaduais com a FNEP e outros órgãos nacionais.

Em 1973 é criado o centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão para definir metas do governo para os especiais, talvez sendo influenciado pelos movimentos internacionais por garantia de direitos que cresceram desde o início do mesmo século, como a Declaração dos Direitos Humanos. As organizações e associações

---

<sup>4</sup> A Sociedade Pestalozzi do Brasil - SPB/Brasil é uma entidade civil de direito privado sem fins lucrativos, de âmbito nacional, tem por finalidade promover o estudo, assistência, educação e integração social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (P.P.N.E.), preparo e aperfeiçoamento do pessoal especializado nessa área, bem como promover o intercâmbio entre associações e fundações congêneres, estimulando a fundação e o desenvolvimento de outras associações com os mesmos objetivos. Fundada em 5 de julho de 1945.

filantrópicas, atuantes desde 1930 e fortalecidas na década de 50 também incrementavam o número de especialistas na área.

Uma revisão da LBD/1961, já em 1964, previa que 5% dos recursos para o primário fossem destinados à educação do excepcional e à bolsas para assistir crianças deficientes de qualquer natureza (Mazzotta, 2000).

Em 1971, uma nova LDB é criada, colocando o especial em classes especiais de acordo com seu grau de deficiência. Nesta década também se fixa o termo de “educação especial” no discurso oficial, o que antes era denominado de estudo emendativo.

Em 1978 cria-se o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e em 1979 o Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 1986 o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) integrando o MEC, ganhando assim mais poder de atuação em nível nacional. Em 1990 é extinta a SESPE e a educação especial fica a cargo da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), que com a queda do Presidente Fernando Collor em 1992, volta a ser SEESP.

A Declaração de Salamanca realizada em 1994, ratificada pelo Brasil, foi um marco importante por se tratar de um documento que dispunha apenas do ensino para especiais, estabelecendo a preferência pela inclusão do aluno especial em classes regulares de ensino.

Em 1996 é criada a nova LDB, que, em seu artigo 58, ratifica o artigo 5º da constituição nacional. Seguindo este passo deve ser assegurado, então, recursos educativos, técnicas, métodos e currículos específicos para atender de forma igualitária os portadores de necessidades especiais, incluindo também professores especializados, integração em salas comuns, educação voltadas para o trabalho e inserção social. Além disso, a LDB organiza o sistema educacional nacional determinando que cada esfera da administração pública (federal, estadual e municipal) atue prioritariamente em um nível de ensino, a saber, o governo federal no ensino superior, o estadual no ensino médio e o municipal no ensino fundamental, podendo estas esferas atuar em outros níveis se achar que haja necessidade para tal.

Definindo a legislação em vigor, portanto, é assegurado a todos os alunos especiais os mesmos direitos que aos demais alunos regulares, e em 2003 o MEC registra a necessidade de que todo aluno especial disponha de facilidades por parte dos gestos educacionais para que este possa ser incluso adequadamente em salas regulares.

A questão que se coloca neste trabalho é verificar de que forma as escolas públicas estão realizando, na prática, a inclusão desses alunos especiais.

## **1.1 – As garantias legais da Educação Brasileira**

A inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais é um dos temas que tem sido largamente discutido nos últimos anos e tem envolvido diversas organizações e governos, além de ter merecido atenção inclusive de pesquisas acadêmicas, sendo ainda abordada em Fóruns Internacionais e Nacionais por todo o Mundo.

Além da pesquisa de meios para facilitar a vida para os portadores de necessidades especiais, muitos documentos foram elaborados por autoridades políticas das mais variadas origens, como ONU, OMS e Parlamentos de vários países, para tornar não somente as pesquisas mais freqüentes e mais comuns como também para justificar perante a humanidade os esforços que tem sido feitos para concretizar os princípios igualitários de acesso à cidadania dos indivíduos, independente de credo, cor, classe social, sexo ou condição física, nossas diferenças, e particularidades que nos formam únicos no que diz respeito à biologia, mas com direitos universais.

Com o passar do tempo diversos estudos e diversas aplicações destes estudos foram sendo testados e aprovados para que se tornasse realidade esses princípios garantidos primeiro por lei para que de fato a sociedade se organize para melhorar a vida desses cidadãos portadores de necessidades especiais no mundo.

A questão das políticas públicas para os Portadores de Necessidades Especiais, assim como acontece a várias outras minorias, passa por dificuldades das mais diversas origens, dentre elas a dificuldade de acesso à educação.

Assim como as classes menos favorecidas lutam para conseguir do Estado e da sociedade, melhorias de qualidade de vida, os Portadores de Necessidades Especiais buscam, de maneira geral, um ganho em sua qualidade de vida com busca por mais empregos para a categoria assim como também ganhos em matéria de educação.

Não é de hoje que se fala em Estudo para os Deficientes no Brasil, os primeiros projetos de Lei datam de 1835, mas não foram aprovados pela câmara de deputados. Em 1854, ainda no Governo Imperial de Dom Pedro II, cria-se Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant e em 1857 cria-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos, dois dos mais importantes órgãos públicos para atender as necessidades dos especiais, sendo seguidos posteriormente de outras instituições públicas e privadas, além de ONGs, como afirma Cordeiro (2003).

A partir deste ponto registram-se uma série de leis voltadas para os Portadores de Necessidades Especiais.

Segundo a constituição nacional de 1988, em seu capítulo 3 artigo 205 ao 207, assegura que todo cidadão brasileiro ou estrangeiro residente no Brasil tem o direito à educação pública, universal e gratuita, independente de raça, cor, credo, idade, condição física ou mental, sendo ainda proibido qualquer tipo de discriminação e exclusão institucional-educacional.

Ainda segundo a Constituição Federal, o seu artigo 5º garante que todos os portadores de necessidades especiais tenham acesso à educação nas instituições públicas e privadas, da pré-escola a universidade, sendo estes alvos de atendimento especial adequado as suas necessidades.

A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Em seu artigo 58, a LDB, ratifica o artigo 5º da constituição nacional. Seguindo este passo deve ser assegurado então recursos educativos, técnicas, métodos e currículos específicos para atender de forma igualitária os portadores de necessidades especiais, incluindo também professores especializados, integração em salas comuns, educação voltada para o trabalho e inserção social (Instituto Benjamin Constant, 2008). Os artigos 59 e 60 da LDB (1996) também buscam incentivar, com recursos da união, instituições privadas sem fins lucrativos, que sejam especializadas e com atuação exclusiva para portadores de necessidades especiais, dando apoio técnico e financeiro através do poder público.

Bolonhini (2004) atenta para a Lei Federal nº7853/89 e o Decreto nº3298/99 que oficializam a inclusão em sala de aula regular para o aluno portador de necessidade especial em estabelecimentos públicos e privados, assegurando a eles todos os direitos reservados aos demais alunos regulares, com o material escolar, transporte, merenda, entre outros.

Também fica a cargo das instituições públicas disponibilizar à educação profissionalizante aos Portadores de Necessidades Especiais, de modo a que este possa desenvolver uma profissão e, desta forma, alcançar, de fato, a inclusão social. Podendo ainda condicionar sua matrícula à capacidade de aproveitamento do deficiente e não ao nível educacional, devendo ainda estas instituições se adaptarem às peculiaridades dos Portadores

de Necessidades Especiais. A extensão do Decreto de 99 ainda abrange as instituições superiores que devem adaptar-se as provas de ingresso de modo a não prejudicar os deficientes, inclusive dando mais tempo de prova caso haja necessidade, além disso, as universidades devem incluir em seus currículos conteúdos e disciplinas relacionadas aos deficientes.

Segundo Bolonhini (2004) a Portaria nº3284 de 7 de Novembro de 2003 do Ministério da Educação, dispõe sobre a acessibilidade dos Portadores de Necessidades Especiais que devem dispor de facilidades de acesso aos prédios destinados à educação e suas dependências, como rampas, eliminação de barreiras quaisquer, adaptação de portas e banheiros, apoios de paredes, elevadores, e demais instalações que permitam o acesso de usuários de cadeira de rodas.

No que se refere aos deficientes visuais as instituições devem possuir impressoras Braille, sistemas vocais, gravadores, foto-copiadoras de ampliação, lupas, acervo em braille e fitas sonoras de livros.

Quanto os deficientes auditivos a instituição deve possuir intérpretes de Libras, flexibilizar a correção de provas valorizando o conteúdo semântico, estimular o uso do vocabulário escrito e dar acesso a material específico lingüístico a professores.

As legislações municipais de Niterói e São Gonçalo e Estaduais do Rio de Janeiro não possuem qualquer tipo de lei ou artigos de lei que regulem sobre direitos ou tratem de normas específicas para os portadores de necessidades especiais.

## **1.2 – Os Movimentos Internacionais**

Nos diversos documentos internacionais em que as democracias mundiais são signatárias e que expressam discussões sobre as reais necessidades dos cidadãos, muitos deles possuem enfoques mais gerais, mas podem ser interpretados, em alguns de seus artigos, como sendo aplicáveis aos especiais, como é o caso da *Declaração dos Direitos Humanos*, documento de 1948, que dentre outros direitos reconhece o direito de todos os cidadãos estudarem e concluírem, ao menos o ensino básico. Em seu preâmbulo, proclama “*A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu*

*reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”*

A *Declaração dos Direitos Humanos*, que é um documento internacionalmente reconhecido, proclama que todo homem tem o direito básico à educação, condena o racismo e também que deve-se em toda e qualquer circunstância repudiar todas as formas de menosprezo que não deve se limitar a questões de cor de pele, etnia e sexo, mas também estendidas igualmente a toda e qualquer diferença física entre os homens para que a sociedade possa se desenvolver de forma harmônica e evoluir de maneira justa e levando dignidade a todos os cidadãos.

No que nos interessa, ressaltamos os seguintes tópicos da declaração:

*“... Artigo XXI – parágrafo 2 - Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.*

*(...)*

*Artigo XXVI – parágrafo 1 - Toda pessoa tem direito à instrução, A instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)*

Em Março de 1990, na Tailândia, foi realizada uma Conferência Internacional que, baseada na *Declaração dos Direitos Humanos*, visava exclusivamente tratar sobre o artigo XXVI que fala sobre educação.

Elaborou-se um documento final chamado de *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Este documento apesar de focar muito a questão da alfabetização e do direito a educação básica como um todo, apresenta a educação também como uma grande porta para a tolerância e o progresso social de qualquer sociedade.

No seu artigo 3, parágrafo 5 a *Declaração Mundial sobre Educação* traz a tona a discussão da inclusão, sendo esta necessária como parte integrante de qualquer sistema educativo.

*“ (...)*

*5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”*

(Declaração Mundial sobre Educação, pág 4)

A declaração ainda aponta para a necessidade de mais investimentos no setor educacional, incentivos a pesquisas para melhorias de diversos campos da educação (inclusive no ensino da informática) e a busca por parcerias maiores entre Estado e setor Privado.

Outro documento internacional importante são *As Metas do Milênio*, que baseado na *Declaração do Milênio*, de 2000, levanta alguns pontos privilegiados no desenvolvimento dos países através de indicadores capazes de medir o grau de avanço em vários setores de sociedade. Apesar de não falar especificamente dos Portadores de Necessidades Especiais, as *Metas do Milênio* reafirmam a *Declaração dos Direitos Humanos* quando prevê que todos devem ter o direito à educação básica, e ainda estabelece como objetivo a ser alcançado em 2015, que todas as crianças tenham possibilidades concretas de completar o ciclo básico educacional, ao menos a alfabetização.

*“...Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade.*

*... Velar por que, até esse mesmo ano, as crianças de todo o mundo – rapazes e raparigas – possam concluir um ciclo completo de ensino primário e por que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino.”* (Metas do milênio, pág 3 e 9 - 2000)

De fato, o primeiro documento específico que trata da educação dos Portadores de necessidades especiais, é a *Declaração de Salamanca*. Segundo Bolonhini (2004) o Brasil e mais de 80 países assinaram a *“Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial”*(1994) que entre diversas bases definidas no documento estabelece, pela primeira vez oficialmente, a inclusão do aluno portador de qualquer necessidade especial em salas regulares com intuito de combater as discriminações e como forma de e criar sociedades acolhedoras, sugerindo, inclusive, a adoção de leis que promovam esse modelo de educação inclusiva e gerem incentivos a ela.

A *Declaração de Salamanca* ainda está longe de ser uma realidade em todo o mundo, pois há fortes indícios do despreparo dos profissionais da educação para receber alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula. Além disso, outros problemas como a dificuldade do acesso dos PNE às escolas e a falta de estrutura das mesmas, não

somente no Brasil como no mundo, fazem com que todos esses documentos citados tragam importantes avanços no seu contexto político, mas falta muito ainda para que os Portadores de Necessidades Especiais possam se beneficiar na prática destes direitos conquistados no papel.

Iniciativas anteriores a esses documentos internacionais (Declaração de Salamanca, Metas do Milênio e Declaração Mundial Sobre Educação) foram realizadas para discutir as formas de tratar os especiais no âmbito educacional, entre elas poderíamos citar a iniciativa do governo Imperial brasileiro de criar órgãos específicos para atender a esta classe de pessoas, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos. Mas as dificuldades são muito grandes e estão longe de serem sanadas. Contudo, pode-se fazer um breve histórico de como gradativamente as leis e os decretos puderam modificar o tratamento para com os especiais no Brasil, ao menos na tentativa de tornar o ambiente educacional mais democrático e efetivamente um ambiente social para todos.

## Capítulo 2 – Conceituando a inclusão

Na literatura os diversos autores questionam o conceito de deficiência, que pode tanto ter uma abordagem médica quanto social. Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde e classificado adequadamente em 1976 quando surge o manual de Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens (publicado em 1989). (Amarilian, 2000)

A Incapacidade seria a restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. (OMS, 1989)

A Desvantagem seria o prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (OMS, 1989)

A expressão “pessoa com deficiência” pode ser aplicada a qualquer pessoa que possua alguma deficiência em qualquer grau. Contudo, há contextos legais em que ela é utilizada de uma forma mais restrita, referindo-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação.

O termo *deficiente* utilizado para denominar “pessoas com deficiência” tem sido considerado inadequado por algumas ONGs e cientistas sociais, pois o termo leva consigo uma carga negativa depreciativa da pessoa, fato que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e em especial pelos próprios portadores.

Muitas ONGs e autores como Dallabrida (2006) afirmam que a deficiência deve ser tratada como conceito social, sendo estes os principais agentes idealizadores nas construções das identidades dos PNE.

Segundo alguns autores como Goffman (2003), os deficientes, assim como outros grupos, sofrem preconceito, mas este fato parece mutável, sendo fruto da socialização e pode ser modificado tanto dentro de uma sociedade isoladamente quanto de diversas sociedades ao mesmo tempo de acordo com os períodos históricos.

Entretanto, algumas ONGs – como a Sociedade Pestalozzi e APADA<sup>5</sup> – consideram que essa tendência “politicamente correta” de positivar os termos para se referir aos “especiais” tende a levar os portadores a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença, que não pode ser alcançada simplesmente pelo uso de determinado termo. Atualmente a palavra “deficiência” é considerada como inapropriada, e pode promover, segundo muitos estudiosos, o preconceito em detrimento do respeito ao valor integral da pessoa.

A pessoa com deficiência precisa geralmente de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver suas potencialidades. A educação especial tem sido uma das áreas que tem recebido estudos científicos e metodologias para melhor atender a estas pessoas e desenvolver suas potencialidades, no entanto, a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

Para Maciel (2000) a sociedade, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. Goffman (2005) atenta para os prejuízos da privação social para grupos como os deficientes mentais, que eram tratados de forma semelhante a prisioneiros e enclausurados em conventos, sendo privados do convívio até mesmo dos parentes mais próximos e com isso agravando ainda mais seu estigma e sua exclusão social.

Recentemente atitudes inclusivas têm dominado o pensamento de educadores e pais de deficientes, os primeiros na coordenação, direção e ensino e os segundos na busca de escolas aptas a trabalhar de forma adequada a situação do PNE. A declaração de Salamanca, dentre outras abordagens prevê:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;

---

<sup>5</sup> A APADA é a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição, sendo uma das mais importantes instituições brasileiras a trabalhar com os surdos e suas famílias. Segundo esta instituição, atualmente o Brasil possui cerca de 6 milhões de pessoas com alguma deficiência auditiva, esta instituição nasceu em 1970 como uma instituição sem fins lucrativos, hoje conta com voluntários e técnicos que auxiliam deficientes auditivos nas mais diversas dificuldades e ministram cursos de Libras. A linguagem brasileira de sinais.

- a atribuição da mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- o desenvolvimento de projetos de demonstração e que encorajem intercâmbios entre países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- a criação de incentivos que encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
- o desenvolvimento de programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, que incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas num contexto de mudança sistêmica.

Com a Declaração de Salamanca (1994), difundiu-se a expressão “necessidades educativas especiais”, que veio a substituir o termo *criança especial*, anteriormente utilizado em educação para designar a criança com “deficiência”. Porém, este novo termo não se refere apenas à pessoa com “deficiência”, pois engloba toda e qualquer necessidade considerada atípica e que demande algum tipo de abordagem específica por parte das instituições, inclusive crianças que possuem apenas problemas comportamentais ou as denominadas “condutas atípicas” que comprometem o seu desempenho escolar. O termo “especial” é o tratamento e não a pessoa em si, este adjetivo é para a ação e não para o indivíduo.

Deficiências físicas, visuais e paralisias são as de mais fácil e imediata detecção enquanto deficiências auditivas e mentais podem ser pouco percebidas de início, e por causa disso, seriam mais estressantes num contato interpessoal, segundo os próprios autores reconhecem (Dallabrida, 2006). No entanto, os pais acabam, em ambos os casos, precisando de uma atenção especial para aprender, eles próprios, como lidar com seus filhos “deficientes”.

Segundo Dallabrida (2006), a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a “deficiência” seja considerada uma “doença crônica”, um “peso” ou um “problema”. O estigma (Goffman, 2003) da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço pessoal para superar este estigma.

A autora faz uma crítica a programas do governo que, apesar de aparentarem serem eficientes, geralmente ficam apenas no papel. Nos estados e municípios, não existe uma política efetiva de inclusão que viabilize planos integrados de urbanização, de acessibilidade, de saúde, educação, esporte, cultura, com metas e ações convergindo para a obtenção de um mesmo objetivo: resguardar o direito dos portadores de deficiência.

Problemas na saúde, área social, trabalho, etc. são comuns. Deve-se lembrar que o princípio fundamental da inclusão social expressa que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais devem ter suas necessidades atendidas. Isso parte não somente da inclusão do PNE em escolas regulares, mas também na realização de campanhas que expressem o compromisso público e da sociedade para com os portadores de necessidades especiais, capacitação de profissionais de todas as áreas para lidar com eles, ampliação de projetos que atendam às suas necessidades, com a divulgação de seus direitos, associados a declarações explícitas por parte do poder público que expressem a sua importância para a sociedade.

A reestruturação das instituições de ensino para trabalhar a inclusão escolar depende não somente das mudanças físicas, mas também de mudanças sócio-culturais mais amplas. Por exemplo, os currículos acadêmicos de formação de professores precisam contemplar temas que tratem a questão dos PNE de forma a provê-los de capacitação adequada e continuada, através de cursos de atualização periódica.

## **2.1 – Quem são os Portadores de Necessidades Especiais?**

O dia internacional das pessoas com deficiência (3 de Dezembro) é uma data comemorativa internacional promovida pelas Nações Unidas desde 1998 com o objetivo de promover uma maior compreensão dos assuntos concernentes à deficiência e para mobilizar a defesa da dignidade, dos direitos e o bem estar das pessoas com necessidades especiais. Procura também aumentar a consciência dos benefícios trazidos pela integração das pessoas com deficiência em cada aspecto da vida política, social, econômica e cultural. A cada ano o tema deste dia é baseado no objetivo do exercício pleno dos direitos humanos e da participação na sociedade, estabelecido pelo Programa Mundial de Ação a respeito das pessoas com deficiência, adotado pela Assembléia Geral da ONU em 1982.

Mas quem são os Portadores de Necessidades Especiais? Qual a verdadeira necessidade que cada um possui para que possa se inserir na sociedade de forma plena?

Estas são perguntas importantes para que se entenda o processo inclusivo que é proposto nas escolas.

As Necessidades Educativas Especiais – assim denominadas – começaram a serem difundidas na Europa em 1978, quando um comitê Britânico foi formado para avaliar o atendimento aos deficientes. Este comitê enviou o Relatório Warnock ao parlamento do Reino Unido e dentre outros resultados mostrava que 20% das crianças que freqüentavam as escolas em algum momento de sua vida escolar precisavam de um acompanhamento especial.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi realmente adotado em 1994 com a Declaração de Salamanca e passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Inclui tanto crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas (altas habilidades), bem como crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as de populações remotas ou nômades, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Para as escolas o Aluno Portador de Necessidades Especiais pode ser basicamente: o aluno com deficiência<sup>6</sup> visual, deficiência auditiva, aluno com altas habilidades (superdotação), alunos com dificuldades motoras, alunos com deficiência mental e alunos com dificuldades de aprendizagem.

A “deficiência” visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico (Instituto Benjamin Constant, 2008). Segundo a Conferência Interamericana para o Bem-estar dos Cegos (1961) as pessoas consideradas cegas são aquelas que possuem menos de 10% da visão e as pessoas com visão reduzida estariam entre 10 e 30% da visão considerada normal. Para o aluno com deficiência visual a escola deve estar equipada com impressoras braile, ampliadoras, livros em áudio, livros impressos em braile, barras laterais nos corredores, uma sala de recurso apropriada, profissionais capacitados para atender esta necessidade especial e um acompanhante especializado.

Os “deficientes” auditivos seriam aqueles que possuem perda total ou parcial da capacidade de compreender por meio da audição, limitação esta que pode dificultar a linguagem, alterar aspectos sociais e emocionais (Leão, 2004). O necessário para a inclusão do aluno surdo em turmas regulares seria apenas de profissionais especializados que possam

---

<sup>6</sup> O Termo *deficiência* será utilizado no sentido médico quando citado, sendo relacionado a pessoa que possui alguma limitação. No caso de alunos estes serão tratados como Especiais.

trabalhar com estes alunos a Libras (Linguagem Brasileira de Sinais). Hoje busca-se que os demais alunos também aprendam a Libras para que o aluno especial tenha maior interatividade com todos na escola. No Estado do Rio de Janeiro, através de elaboração de um projeto de lei N°3668/2006, já caminha para a implementação Libras como uma segunda língua obrigatória em todas as escolas que tenham ou não alunos com deficiências auditivas.

Os alunos com altas habilidades são os que possuem um intelecto acima da média, geralmente considerados assim após um teste de QI (Quociente Intelectual). O tratamento dado a estes alunos requer métodos de trabalho diferenciados e estímulos as suas capacidades.

As deficiências físicas (motoras) são: **paraplegia:** Perda de todas das funções motoras; **paraparesia:** Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores; **monoplegia:** Perda total das funções motoras de um só membro (podendo ser superior ou inferior); **monoparesia:** Perda parcial das funções motoras de um só membro (podendo ser superior ou inferior); **tetraplegia:** Perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores; **tetraparesia:** Perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores; **triplegia:** Perda total das funções motoras em três membros; **triparesia:** Perda parcial das funções motoras em 3 membros; **hemiplegia:** Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); **hemiparesia:** Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo). Também são considerados deficientes físicos motores aqueles que possuem membros amputados (inferiores e superiores) ou mesmo alguma atrofia muscular (Instituto Benjamin Constant, 2008). Estes alunos necessitam principalmente de rampas de acesso, barras de segurança laterais nos corredores, banheiros especiais e atividades extras para melhoria de coordenação motora em alguns casos.

Alunos com as chamadas “deficiências mentais” apresentam a insuficiência, falta, falha, carência ou imperfeição associadas à capacidade mental ou intelectual da pessoa. São muitos os tipos de “deficiência mental”, podendo ser muito difícil até mesmo o diagnóstico correto por um especialista (Picchi, 2002). Estes alunos requerem um currículo adaptado, profissionais capacitados, professores especializados e atividades extras para melhorias de coordenação motora e atividades sociais.

## **2.2 – Educação através de classes regulares inclusivas ou classes especiais?**

Há algumas décadas quando se falava em alunos especiais, relacionava-se diretamente o aluno a uma classe especial, com outros alunos especiais com mesmo tipo de “deficiência”. Esta era a regra em se tratando de especiais na escola, como ficou demonstrado anteriormente.

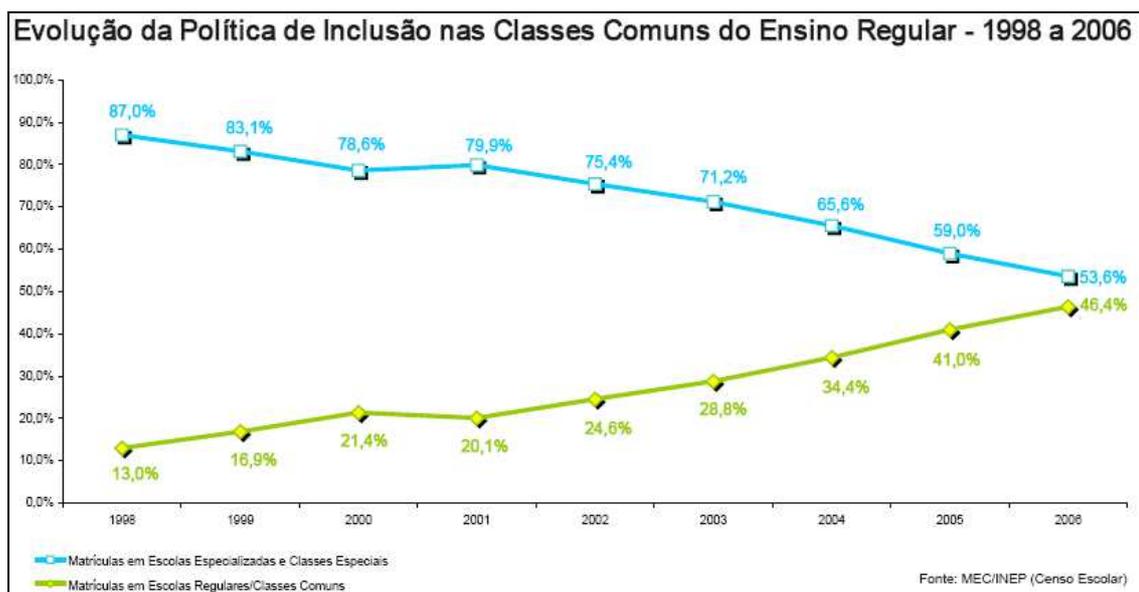
A Partir de 1996 a LDB veio a mudar esta situação no Brasil. Seguindo padrões e discussões internacionais (Declaração de Salamanca, Declaração Mundial sobre Educação para Todos) o Brasil adotou em suas leis o princípio da inclusão, onde os alunos considerados especiais freqüentariam turmas regulares para que estes interagissem com os alunos regulares dentro de sala, com os funcionários da escola e professores, o que contribuía para construir uma sociedade menos segregada.

Segundo a SEESP – Secretaria de Educação Especial (2008), a política de inclusão no Brasil conta com um programa de formação continuada de gestores e educadores no âmbito das redes estadual e municipal de ensino, com objetivo principal de promover o direito à diversidade através da qualidade e da inclusão dos alunos portadores de deficiência em classes comuns no ensino regular.

Anteriormente à política de inclusão, existiam, em sua grande maioria, apenas dois tipos de classes destinadas aos estudantes da rede pública: Classe regular e Classe especial. No atual processo da política inclusiva temos agora um outro tipo de classe, a classe regular com alunos inclusos, também chamada de classe inclusiva. A Classe inclusiva é uma turma onde convivem alunos regulares e alunos especiais, compartilhando os mesmos professores e o mesmo conteúdo escolar.

A partir deste momento fica evidenciado um conflito de idéias entre os agentes da educação: qual seria o melhor método? A melhor pedagogia a ser adotada? Seria melhor trabalhar com turmas inclusivas ou classes especiais com tem sido feito até então? Hoje a tendência da inclusão já é o principal método adotado e existe uma compreensão, bastante difundida, de que este seria o sistema mais eficaz, tanto no ponto de vista do aluno especial quanto de todos os demais agentes que participam do processo educativo e também da sociedade como um todo. Uma prova deste movimento de valorização da inclusão seria os dados apresentados pelo MEC, através do Censo Escolar, que demonstram que se em 1998, 87% dos alunos especiais estavam em Classes Especiais, este percentual caiu para 53,6% no ano de 2006 (gráfico 1).

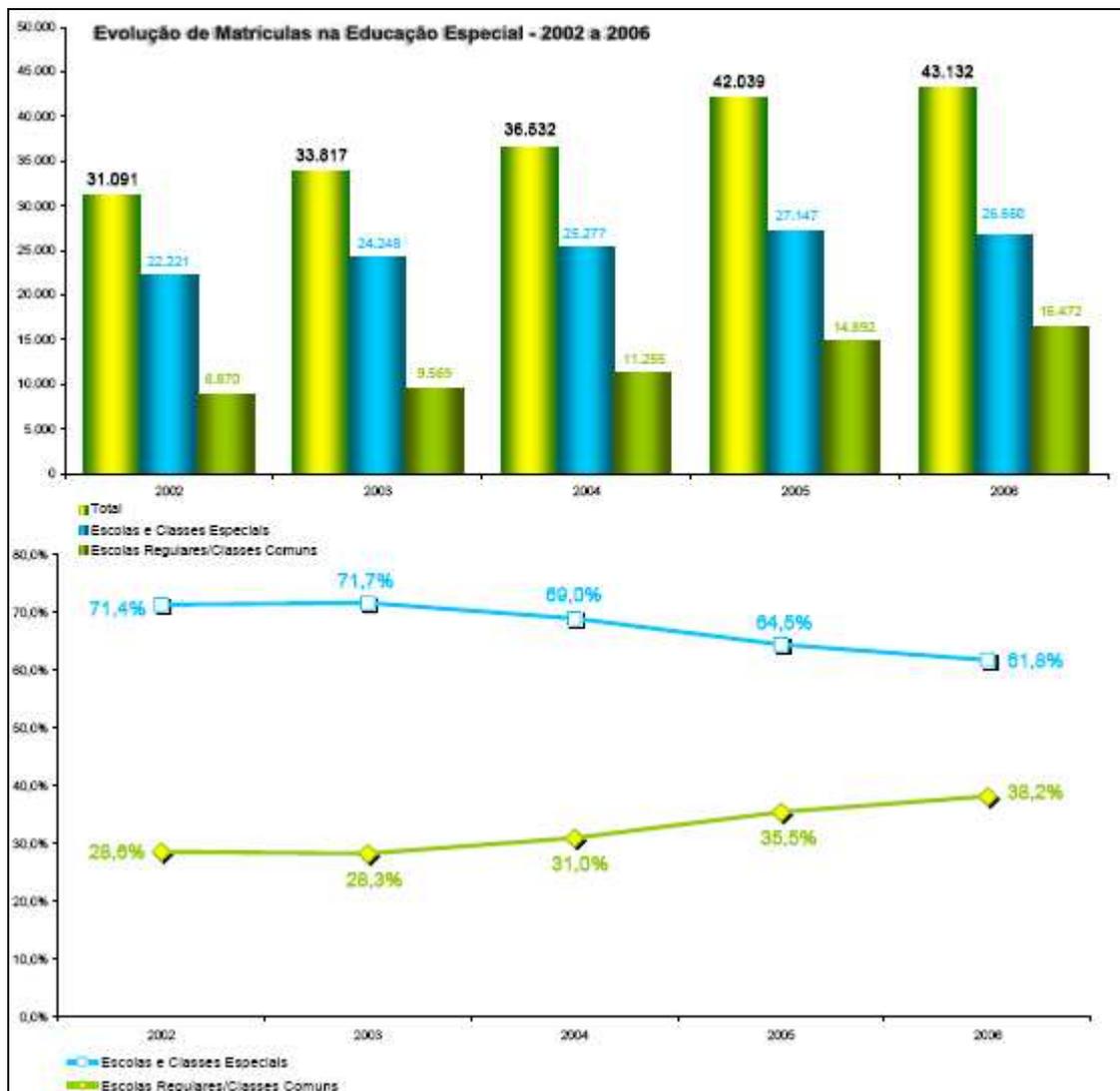
Gráfico 1 – Evolução da política inclusiva



Embora o tipo de deficiência não seja informado, podemos levantar uma hipótese de que estes alunos inclusos no ano de 1998 seriam, em sua grande maioria, alunos “deficientes físicos”, pois estes poderiam ser mais facilmente “adaptáveis” num primeiro momento, não requerendo professores especializados e nem mesmo salas de recursos. Com o passar dos anos o desenvolvimento de políticas e o investimento específico na área se refletia sobre o crescimento de alunos inclusos dos mais variados tipos (auditivos, visuais, mentais) que passariam a estar realmente incluídos neste novo modelo educacional.

Segundo os dados do MEC, a tendência de crescimento dos alunos inclusos é a mesma para todas as regiões do Brasil e o caso específico do Estado do Rio de Janeiro não é muito diferente da configuração nacional, apesar de apresentar uma média quase 9% mais baixa. (Gráfico 2)

Gráfico 2 – Evolução de matrículas na Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: MEC/ Censo Escolar

Não podemos, a princípio, estimar os motivos que levaram a um crescimento mais lento das taxas de alunos especiais em classes regulares no Estado do Rio de Janeiro, mas os dados apontam inegavelmente para a mesma tendência da atualidade, ou seja, a de que aos poucos os alunos especiais deixem as classes especiais (em sua grande maioria) e freqüentem as classes de ensino regulares, nota-se também um crescimento de cerca de 40% no total de matrículas em 4 anos.

### 2.3 – Integração e Inclusão

Na discussão entre inclusão e classes especiais, outro questionamento surge quanto ao conceito de integração, autores como Picchi (2002) alertam para o uso da integração com idéia de inclusão de maneira indevida. Para Picchi (2002) o ato de integrar significa ação, completude enquanto a inclusão envolve movimento e envolvimento. Segundo a autora a integração já está efetivamente posta atualmente, mas a inclusão ainda está caminhando para a sua plena funcionalidade.

*“... a integração, onde, realmente, obtivemos grandes ganhos e avanços. Apesar das tendências apontarem para a fase de Inclusão, sua efetivação na História, em minha opinião, ainda está por acontecer e cabe a todos nos, cidadãos, prepara-la.”* (Picchi, pág 14, 2002)

Luz (2006) também aponta para a questão deste conflito conceitual e resume que a integração trata da convivência de alunos especiais e regulares em um mesmo espaço, mas não dentro de uma mesma classe, também sendo usado o conceito para definir escolas especiais, grupos especiais e residências para especiais. O conceito de inclusão vai, além disso, proporcionando uma modificação no sistema educacional como um todo, onde diretores, professores, alunos e comunidade acabam por se modificarem e se adaptarem, promovendo uma inserção radical, completa e sistemática dos alunos (sem exceção) no ensino regular.

A inclusão, para autores como Mantoan (2000), representa a meta de não deixar ninguém de fora do sistema educacional e este sistema deverá se adaptar às reais necessidades de todos os alunos (especiais ou não). Deve-se também tomar o cuidado para que esta adaptação não se torne uma individualização, mas que sim se diminua os obstáculos para que a inserção seja equilibrada. Para inclusão ser plena ela deve estar apoiada em três componentes básicas: aspectos políticos, aspectos educacionais e aspectos pedagógicos. O planejamento do ensino deve estar centrado no aluno para que todo o movimento conduza a um resultado de qualidade. Leão (2006) chama ainda a atenção para o fato de que mudanças estruturais dentro das escolas se tornem tão importantes quanto às mudanças metodológicas.

Leão (2006) afirma que a inclusão não deve ficar restrita às escolas e tem seus limites muito mais amplos, tanto socialmente quanto fisicamente. Neste sentido, para se obter uma inclusão plena, não é suficiente que os alunos estejam nas salas de aulas

regulares, mas é preciso que a escola seja re-estruturada, os professores e funcionários sejam qualificados, que o currículo e a pedagogia sejam adaptadas, que se tenha um contato maior com pais e responsáveis e profissionais diversos (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos) acabam tendo um maior contato com a escola e ajudando com seus conhecimentos.

Muito destas transformações ocorridas no olhar pedagógico sobre os estudantes com necessidades especiais se devem às diversas discussões feitas internacionalmente e à elaboração de medidas práticas adotadas a partir de toda uma legislação. No Brasil ainda estamos caminhando para realizar esta inclusão de fato e o projeto de inclusão ainda está em processo de implantação.

Picchi (2002) ainda alerta quanto ao fato de que, deve-se tomar muito cuidado na adoção de políticas educacionais que priorizem algumas categorias de alunos em detrimento de outras. Além disso, chama a atenção para a atuação dos professores, que deve igualmente sofrer modificações, principalmente no caso de professores recém-formados que estarão trabalhando nas escolas num futuro próximo.

### Capítulo 3 – Perfil dos Portadores de Necessidades Especiais – abordagem dos dados disponíveis

Para construir um perfil dos portadores de necessidades especiais neste estudo trabalharemos com 5 bases de dados sobre deficientes: dados do IBGE referentes aos censo demográficos de 1991 e 2000, dados do censo escolar realizado pelo INEP entre 1998 e 2006 e dados fornecidos pela Secretaria de Educação de São Gonçalo, pela Fundação Municipal de Educação (Niterói) e pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Pretende-se, a partir destes dados observar as mudanças ocorridas dentro desta categoria populacional nos diferentes níveis geográficos.

Através da análise que se segue poderemos perceber como tem evoluído a declaração de “deficiência” por parte dos entrevistados pelo IBGE assim como as taxas de matrícula de alunos especiais nas escolas, muito possivelmente motivadas pelo desenvolvimento das políticas específicas amparadas pela legislação em vigor.

#### 3.1 – Censo do IBGE

Os deficientes são uma das categorias incluídas nos censos a partir de 1991 que o permite estudá-los a partir de características sociais, econômicas, de cor/raça, sexo, idade, inclusive desagregadas por unidades geográficas menores, como municípios.

No Censo 1991 as perguntas sobre deficiência foram menos específicas deixando poucas possibilidades de resposta e se limitando geralmente a perguntar se a pessoa era ou não deficiente de um determinado tipo. A pergunta foi única e especificava se a pessoa tinha cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, falta de membro(s) ou parte, deficiência mental, mais de uma ou nenhuma (figura1).

11 Deficiência física ou mental	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
	Cegueira	Surdez	Paralisia de um dos lados	Paralisia das pernas
	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
	Paralisia total	Falta de membro(s) ou parte dele(s)	Deficiência mental	Mais de uma
				0 <input type="checkbox"/>
				Nenhuma das enumeradas

Figura 1 – Questão da Amostra relacionada a Deficiência no Censo 1991 - IBGE

No censo 2000 as perguntas foram alteradas, podendo o entrevistado escolher graus diferentes dentro de uma determinada deficiência. Assim a resposta cegueira (por exemplo)

passou a se subdividir em graus de intensidade, ou seja, incapaz de enxergar, grande dificuldade de enxergar, alguma dificuldade de enxergar ou nenhuma dificuldade. Entre outras palavras, o Censo 2000 fracionou em níveis as questões referentes a cegueira e surdez presentes no censo 1991 e inseriu uma questão relacionada a condição motora principalmente de pessoas idosas, esta questão trata-se da capacidade de caminhar / subir escadas (figura 2).

4.10 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS? (Como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO
4.11 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE ENXERGAR? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.12 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE OUVIR? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.13 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE CAMINHAR/SUBIR ESCADAS? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.14 - TEM ALGUMA DAS SEGUINTE DEFICIÊNCIAS: (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	<input type="checkbox"/> 1 - PARALISIA PERMANENTE TOTAL	<input type="checkbox"/> 4 - FALTA DE PERNA, BRAÇO, MÃO, PÉ OU DEDO POLEGAR
	<input type="checkbox"/> 2 - PARALISIA PERMANENTE DAS PERNAS	<input type="checkbox"/> 5 - NENHUMA DAS ENUMERADAS
	<input type="checkbox"/> 3 - PARALISIA PERMANENTE DE UM DOS LADOS DO CORPO	

Figura 2 – Questões da Amostra relacionadas a deficiência no censo 2000 - IBGE

Devido a esta diferenciação e para proceder a comparação dos censos, uma análise baseada na pergunta do Censo 1991, que é mais agregada. Assim: cegueira (91) = incapaz de enxergar (2000); surdez (91) = incapaz de ouvir (2000); as deficiências motoras não se alteraram, mas foi incluída nesta categoria a capacidade de caminhar/subir escadas; a pergunta sobre deficiência mental não se alterou. As demais categorias como “grande dificuldade de enxergar”, “alguma dificuldade permanente de enxergar”, “grande dificuldade permanente de ouvir” e “alguma dificuldade permanente de ouvir” foram redirecionadas ao total de pessoas sem nenhuma deficiência para fins de comparação.

Os dados utilizados foram referentes ao Brasil, ao Estado do Rio de Janeiro, ao Município de Niterói e ao Município de São Gonçalo, todos estes obtidos através do BME – Banco Multidimensional de Estatística (IBGE). Segundo os Censos, o país possui cerca de 1.580.000 deficientes (para uma população de aproximadamente 146 milhões de habitantes), no ano de 1991, e cerca de 4.580.000 deficientes no ano de 2000 (para uma população de aproximadamente 180 milhões de habitantes) (quadro 1).

Quadro 1 – População Deficiente total

Censo	População total	População Deficiente	%
1991	146.825.475	1.580.912	1,08
2000	179.500.111	4.575.325	2,55

Fonte: Censos demográficos 1991/2000 - IBGE. Excluídos ignorados.

Analisando os dados relativos a 1991 temos que cerca de 99% da população não apresentou deficiência alguma, percentual que é de 98,7% para os homens e 99% para as mulheres. Os dados apontam também que não há grande diferenciação entre o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro, assim como entre os municípios de Niterói e São Gonçalo. Em 2000 tivemos um aumento do número de deficientes presentes na população tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro e nos municípios de Niterói e São Gonçalo (de 1% para cerca 3% do total) quando apresentamos os dados por sexo o padrão se repetiu aos dados gerais, onde tivemos cerca de 97,5% de mulheres sem deficiência e 97% de homens sem deficiência. (ver quadros 2 e 3)

Quadro 2 – População por Unidade Geográfica segundo sexo e deficiência em 1991

1991		Características da População por Sexo						
sexo	Unidade Geográfica	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
masculino	Brasil	98,7	0,1	0,1	0,5	0,5	100,0	72.147.097
	Rio de Janeiro	98,6	0,1	0,1	0,5	0,6	100,0	6.145.509
	Niterói	98,5	0,2	0,1	0,5	0,7	100,0	204.133
	São Gonçalo	98,7	0,1	0,1	0,6	0,5	100,0	377.241
feminino	Brasil	99,1	0,1	0,1	0,3	0,4	100,0	74.020.353
	Rio de Janeiro	99,1	0,1	0,1	0,3	0,4	100,0	6.595.823
	Niterói	99,1	0,1	0,1	0,2	0,5	100,0	230.854
	São Gonçalo	99,1	0,1	0,1	0,4	0,4	100,0	397.762
Total	Brasil	98,9	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	146.167.450
	Rio de Janeiro	98,8	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	12.741.332
	Niterói	98,8	0,2	0,1	0,3	0,6	100,0	434.987
	São Gonçalo	98,9	0,1	0,1	0,5	0,4	100,0	775.003

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991- excluídos ignorados

Quadro 3 – População por Unidade Geográfica segundo sexo e deficiência em 2000

2000		Características da População por Sexo						
sexo	Unidade Geográfica	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
masculino	Brasil	97,0	0,1	0,1	1,0	1,8	100,0	86.294.547
	Rio de Janeiro	96,9	0,1	0,1	1,0	2,0	100,0	6.894.771
	Niterói	97,1	0,1	0,1	0,9	1,8	100,0	213.336
	São Gonçalo	96,7	0,1	0,1	1,1	2,0	100,0	430.091
feminino	Brasil	97,7	0,1	0,1	0,6	1,5	100,0	86.292.495
	Rio de Janeiro	97,5	0,1	0,1	0,7	1,6	100,0	7.431.578
	Niterói	97,3	0,2	0,1	0,7	1,8	100,0	243.018
	São Gonçalo	97,5	0,1	0,1	0,8	1,6	100,0	459.774
Total	Brasil	97,3	0,1	0,1	0,8	1,6	100,0	172.587.042
	Rio de Janeiro	97,2	0,1	0,1	0,8	1,8	100,0	14.326.349
	Niterói	97,2	0,1	0,1	0,8	1,8	100,0	456.354
	São Gonçalo	97,1	0,1	0,1	1,0	1,8	100,0	889.865

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000- exclusive ignorados

Quando analisamos a população por cor temos características diferentes entre o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro, assim como nos municípios de Niterói e São Gonçalo, apesar disso a proporção de deficientes cresce por igual em todos os territórios citados.

Para o Brasil, de 1991 para 2000 triplica o número de deficientes mentais no total, mas entre os pardos o crescimento foi de 4 vezes e entre os indígenas de seis vezes.

Verificando o Estado do Rio de Janeiro, o que se observava em 1991 era a quase ausência de deficientes amarelos e a inexistência de indígenas deficientes, mas em 2000 estes grupos apresentaram cerca de 2% de deficientes mentais e mais de 0,5% de deficientes motores, e ainda foram encontrados indígenas declarados cegos e surdos. (ver quadros 4 e 5)

Niterói não possuía deficientes amarelos e indígenas em 1991, já em 2000 os amarelos apresentaram 1,3% da população com deficiências mentais e os indígenas apresentaram quase 3% da população com deficiências motoras, além de cerca de 1% de cegos e surdos. A população preta apresentou uma redução pela metade (de 0,2 para 0,1) na proporção de cegos e surdos.

Em 1991, São Gonçalo não possuía amarelos e indígenas deficientes, mas em 2000 cerca de 1,5% dos indígenas foram classificados como deficientes motores e mentais. Além disso, a população branca e parda com deficiência mental aumentou quase 4 vezes proporcionalmente (quadros 4 e 5).

Quadro 4 – População por Unidade Geográfica segundo cor e deficiência em 1991

1991		Características da População por Cor						
Cor	Unidade Geográfica	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
Branca	Brasil	98,9	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	75.478.504
	Rio de Janeiro	98,9	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	7.002.186
	Niterói	98,8	0,2	0,1	0,3	0,5	100,0	299.899
	São Gonçalo	98,8	0,1	0,1	0,5	0,5	100,0	387.590
Preta	Brasil	98,5	0,2	0,1	0,6	0,6	100,0	7.308.062
	Rio de Janeiro	98,5	0,1	0,1	0,5	0,7	100,0	1.299.502
	Niterói	98,5	0,2	0,2	0,2	1,0	100,0	36.574
	São Gonçalo	98,6	-	0,2	0,7	0,6	100,0	75.224
Parda	Brasil	99,0	0,1	0,1	0,4	0,4	100,0	62.081.316
	Rio de Janeiro	98,9	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	4.360.227
	Niterói	99,0	0,1	0,1	0,3	0,6	100,0	96.479
	São Gonçalo	99,1	0,1	0,1	0,4	0,4	100,0	308.748
Amarela	Brasil	98,9	0,1	0,1	0,5	0,4	100,0	627.956
	Rio de Janeiro	99,8	-	-	-	0,2	100,0	16.313
	Niterói	100,0	-	-	-	-	100,0	664
	São Gonçalo	100,0	-	-	-	-	100,0	230
Indígena	Brasil	99,1	0,1	0,2	0,4	0,3	100,0	288.835
	Rio de Janeiro	100,0	-	-	-	-	100,0	8.762
	Niterói	100,0	-	-	-	-	100,0	459
	São Gonçalo	100,0	-	-	-	-	100,0	594
Total	Brasil	98,9	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	145.784.673
	Rio de Janeiro	98,8	0,1	0,1	0,4	0,5	100,0	12.686.990
	Niterói	98,8	0,2	0,1	0,3	0,6	100,0	434.075
	São Gonçalo	98,9	0,1	0,1	0,5	0,4	100,0	772.386

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991- exclusive ignorados

Quadro 5 – População por Unidade Geográfica segundo cor e deficiência em 2000

2000		Características da População por Cor						
Cor	Unidade Geográfica	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
Branca	Brasil	97,2	0,1	0,1	0,9	1,8	100,0	85.305.635
	Rio de Janeiro	97,2	0,1	0,1	0,8	1,8	100,0	7.850.447
	Niterói	97,2	0,2	0,1	0,7	1,8	100,0	312.882
	São Gonçalo	97,0	0,1	0,1	0,9	1,9	100,0	473.411
Preta	Brasil	97,0	0,1	0,1	0,8	2,1	100,0	10.586.362
	Rio de Janeiro	96,8	0,1	0,1	1,0	2,0	100,0	1.519.736
	Niterói	96,7	0,1	0,1	1,1	2,1	100,0	36.095
	São Gonçalo	97,1	0,1	-	1,2	1,6	100,0	92.141
Parda	Brasil	97,6	0,1	0,1	0,6	1,6	100,0	65.401.360
	Rio de Janeiro	97,3	0,1	0,1	0,9	1,6	100,0	4.795.111
	Niterói	97,5	0,1	0,0	0,8	1,6	100,0	101.917
	São Gonçalo	97,2	0,1	0,1	0,9	1,7	100,0	314.027
Amarela	Brasil	97,5	0,1	0,1	0,8	1,5	100,0	764.519
	Rio de Janeiro	97,5	-	-	0,5	2,0	100,0	26.558
	Niterói	98,7	-	-	-	1,3	100,0	1.285
	São Gonçalo	99,9	-	-	0,1	0,0	100,0	902
Indígena	Brasil	97,3	0,1	0,1	0,7	1,8	100,0	739.154
	Rio de Janeiro	96,4	0,1	0,1	1,2	2,2	100,0	35.818
	Niterói	94,7	1,0	0,9	2,9	0,5	100,0	1.160
	São Gonçalo	96,7	-	-	1,4	1,8	100,0	2.383
Total	Brasil	97,3	0,1	0,1	0,7	1,7	100,0	162.797.030
	Rio de Janeiro	97,2	0,1	0,1	0,8	1,8	100,0	14.227.670
	Niterói	97,2	0,1	0,1	0,7	1,8	100,0	453.339
	São Gonçalo	97,1	0,1	0,1	1,0	1,8	100,0	882.864

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados

Ao observar a população por faixas etárias verifica-se que tanto em 1991 quanto em 2000 os deficientes visuais e motores crescem proporcionalmente de acordo com as faixas etárias mais elevadas, enquanto isso, temos maior concentração de deficientes mentais e auditivos nas faixas etárias mais jovens, não havendo grandes diferenças entre o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro. (ver quadro 6 e 8)

Nos municípios de Niterói e São Gonçalo observa-se uma característica diferente. No ano de 1991 não havia uma distribuição “regular” dos deficientes por faixas etárias, algo que se apresenta diferente em 2000, pois temos presença de deficientes em muitas faixas etárias. Apesar das proporções serem bem diferenciadas os padrões dos municípios não mudam muito dos encontrados no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. O que se observa de diferente seria uma concentração de mais de 50% dos surdos entre 0 e 30 anos em São Gonçalo e em Niterói temos mais de 70% dos cegos na faixa acima dos 70 anos. (ver quadro 7 e 9)

Quadro 6 – População Brasil/ Rio de Janeiro segundo faixa etária e deficiência em 1991

1991	Brasil						Estado do Rio de Janeiro					
	Faixa etária	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	total	nenhuma	cegueira	surdez	física	mental
0 a 4	11,3	3,4	3,1	2,1	2,3	11,2	9,1	5,0	1,7	1,3	1,8	9,0
5 a 9	11,9	3,3	7,9	3,3	6,8	11,9	9,6	3,9	6,6	2,4	6,3	9,5
10 a 14	11,6	3,6	8,7	5,0	11,3	11,6	9,9	4,3	9,2	2,9	9,9	9,9
15 a 17	6,3	1,9	5,2	4,0	7,1	6,3	5,5	1,9	4,1	2,5	6,0	5,5
18 a 19	3,9	1,7	3,4	2,5	4,6	3,9	3,6	1,5	2,9	1,7	3,8	3,6
20 a 24	9,2	4,2	7,2	6,4	11,5	9,2	8,9	5,5	6,8	4,8	9,8	8,9
25 a 29	8,6	4,3	4,9	6,9	10,7	8,6	9,1	5,0	4,6	6,1	10,2	9,0
30 a 34	7,5	4,2	4,6	6,7	9,4	7,5	8,5	6,1	4,7	6,1	10,4	8,5
35 a 39	6,5	4,3	4,7	6,1	7,5	6,5	7,6	5,9	4,4	6,4	8,2	7,6
40 a 44	5,3	4,6	4,6	6,2	6,6	5,3	6,4	5,0	5,3	6,7	7,9	6,4
45 a 49	4,2	4,8	4,6	6,2	5,1	4,2	4,9	4,8	5,2	7,6	5,5	4,9
50 a 54	3,5	5,3	4,3	6,5	4,5	3,5	4,3	4,7	4,8	6,6	4,9	4,3
55 a 59	2,9	6,1	4,6	6,9	3,5	2,9	3,7	6,6	5,2	7,8	4,2	3,7
60 a 64	2,4	7,4	5,6	7,3	3,0	2,5	3,3	7,5	5,7	8,9	3,6	3,3
65 a 69	1,9	7,7	5,6	6,9	2,2	1,9	2,3	6,0	6,1	8,2	2,7	2,4
70 +	2,8	33,2	20,9	17,0	4,0	2,9	3,4	26,4	22,6	19,9	4,5	3,5
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total absoluto	144.616.751	145.845	173.573	602.291	659.203	146.197.663	12.593.923	16.024	14.896	54.294	62.091	12.741.228

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991 - exclusive ignorados

Quadro 7 – População Niterói/ São Gonçalo segundo faixa etária e deficiência em 1991

1991	Niterói						São Gonçalo						
	Faixa etária	nenhuma	cegueira	surdez	física	mental	total	nenhuma	cegueira	surdez	física	mental	total
0 a 4	7,5	-	-	-	-	-	7,4	9,0	-	-	-	-	8,9
5 a 9	8,3	-	-	-	-	7,0	8,2	9,6	-	13,6	1,7	5,6	9,5
10 a 14	8,8	-	34,5	-	-	10,3	8,9	10,2	-	11,3	2,2	11,8	10,2
15 a 17	4,9	-	-	-	-	4,5	4,9	5,8	-	-	-	6,8	5,7
18 a 19	3,5	-	-	-	-	3,6	3,4	3,8	-	-	-	4,9	3,8
20 a 24	8,4	-	-	9,9	-	11,2	8,5	9,2	-	13,5	5,7	12,7	9,2
25 a 29	9,1	-	-	-	-	8,1	9,0	9,7	-	8,5	5,3	11,3	9,7
30 a 34	8,6	-	-	-	-	12,1	8,6	9,0	20,8	-	6,2	10,4	9,0
35 a 39	8,0	-	-	-	-	11,6	8,0	7,8	19,6	-	9,1	7,4	7,8
40 a 44	6,9	-	-	-	-	8,7	6,9	6,5	-	-	13,1	7,6	6,5
45 a 49	5,5	-	-	-	-	5,2	5,5	4,9	-	-	5,6	6,8	4,9
50 a 54	4,8	-	-	8,0	-	4,1	4,8	4,2	-	11,0	7,0	4,3	4,2
55 a 59	4,4	-	-	14,3	-	4,9	4,4	3,3	14,1	10,5	9,6	2,5	3,3
60 a 64	3,9	21,8	-	-	-	4,2	3,9	2,8	-	-	6,8	3,6	2,8
65 a 69	2,8	-	-	8,4	-	-	2,8	1,9	-	-	7,9	1,7	1,9
70 +	4,5	78,2	65,5	59,4	-	4,4	4,7	2,4	45,5	31,7	19,8	2,5	2,5
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total absoluto	429.887	229	255	687	2.359	433.417	433.417	766.295	448	602	3.002	3.405	773.752

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991 - exclusive ignorados

Quadro 8 – População Brasil/ Rio de Janeiro segundo faixa etária e deficiência em 2000

2000 faixa etária	Brasil						Estado do Rio de Janeiro					
	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	total	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	total
0 a 4	10,2	2,1	3,7	2,5	3,7	10,0	8,5	2,0	3,7	1,5	3,2	8,3
5 a 9	10,2	2,4	7,3	3,4	5,6	10,1	8,3	1,8	5,9	2,6	4,9	8,2
10 a 14	10,5	2,6	10,3	4,1	7,7	10,4	8,4	2,2	7,7	2,6	6,0	8,3
15 a 19	10,8	2,5	9,1	4,6	8,1	10,7	9,2	2,0	8,7	3,4	6,5	9,1
20 a 24	9,6	2,6	9,9	5,5	8,0	9,6	9,1	1,7	9,2	3,9	6,8	9,0
25 a 29	8,2	2,7	9,1	5,9	7,3	8,1	8,1	1,8	8,1	4,4	6,8	8,0
30 a 34	7,6	2,8	6,8	6,3	7,5	7,6	7,8	2,5	7,0	4,9	7,2	7,7
35 a 39	7,0	3,2	4,7	6,9	7,6	7,0	7,8	2,5	5,3	6,2	8,1	7,8
40 a 44	5,7	3,5	4,6	6,9	7,2	5,7	7,2	3,1	4,0	6,8	8,0	7,2
45 a 49	4,4	3,8	4,3	6,8	6,3	4,4	6,1	3,9	3,7	7,8	7,2	6,2
50 a 54	3,4	4,5	4,1	6,9	5,9	3,5	5,0	5,0	4,4	7,4	6,3	5,0
55 a 59	2,6	5,0	3,6	6,9	5,1	2,7	3,7	6,0	3,1	8,1	5,2	3,8
60 a 64	2,1	6,7	3,5	7,2	4,8	2,2	3,2	7,3	3,7	8,7	5,5	3,3
65 a 69	1,6	7,7	3,4	6,6	4,0	1,7	2,6	8,7	4,4	8,6	4,8	2,7
70 +	5,9	48,1	15,5	19,5	11,4	6,2	5,1	49,4	21,2	23,0	13,7	5,5
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
total absoluto	174.924.786	148.021	166.308	1.416.060	2.844.937	179.500.111	13.966.709	14.408	11.762	120.921	254.414	14.368.214

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados

Quadro 9 – População Niterói/ São Gonçalo segundo faixa etária e deficiência em 2000

2000 faixa etária	Niterói						São Gonçalo					
	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	total	nenhuma	cegueira	surdez	motora	mental	total
0 a 4	6,6	-	1,2	0,7	2,5	6,5	8,2	-	2,6	1,5	3,5	8,0
5 a 9	6,8	-	6,1	1,6	3,2	6,7	8,2	2,6	9,2	2,3	4,5	8,1
10 a 14	7,2	1,1	1,9	0,5	4,4	7,1	8,3	1,7	12,3	2,9	6,2	8,2
15 a 19	8,6	-	5,3	3,1	4,7	8,4	9,1	1,4	6,4	2,9	5,7	9,0
20 a 24	9,0	1,4	6,8	3,1	4,8	8,9	9,3	2,2	7,5	4,3	6,2	9,2
25 a 29	7,7	1,2	10,7	2,6	7,1	7,7	8,5	-	14,1	4,3	7,8	8,4
30 a 34	7,4	1,9	2,7	6,7	7,6	7,4	8,2	4,7	10,6	5,7	7,5	8,1
35 a 39	8,1	2,6	3,4	5,2	8,1	8,0	8,3	4,2	4,6	6,6	7,6	8,3
40 a 44	7,8	1,9	1,5	3,6	7,0	7,8	7,5	3,2	2,1	6,7	8,0	7,5
45 a 49	6,8	-	6,5	10,3	7,5	6,9	6,4	-	-	7,8	7,7	6,4
50 a 54	5,8	6,2	4,4	8,4	8,1	5,8	5,0	4,2	1,2	8,3	7,5	5,1
55 a 59	4,4	4,2	-	7,1	5,5	4,4	3,8	13,2	3,0	9,7	5,1	3,9
60 a 64	3,9	3,1	10,7	8,7	6,4	4,0	3,1	5,5	2,9	11,0	6,7	3,3
65 a 69	3,2	5,1	7,5	8,5	4,5	3,3	2,3	12,2	3,5	7,1	3,7	2,4
70 +	6,5	71,3	31,5	29,9	18,7	7,1	3,8	44,8	20,1	19,0	12,1	4,1
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
total absoluto	443.643	645	413	3.432	8.118	456.251	863.791	831	765	8.423	15.943	889.753

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados

Após analisar a população como um todo, é importante verificar também apenas a população deficiente em separado. Em 1991, quando analisamos os deficientes por sexo o que se observa é que entre eles, tanto para Brasil como para Estado do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo à maioria dos deficientes são do sexo masculino. Observa-se que a maioria dos deficientes possui deficiência mental, com cerca de 40% do total de deficientes, seguidos pelos deficientes motores. (quadro 10)

No ano 2000 a característica por sexo não muda muito, mas o que se observa é um aumento considerável de deficientes mentais na população deficiente, passando dos cerca de 40% em 1991 para cerca de 60% em 2000, enquanto isso o número de deficientes motores perante a população deficiente se manteve relativamente estável e o que observa é uma grande queda da proporção de cegos e surdos no total da população deficiente. (quadro 11)

Quadro 10 – População deficiente por sexo segundo unidades geográficas em 1991

1991		Características da População Deficiente por Sexo					
sexo	Unidade Geográfica	cegueira	surdez	motora	Mental	Total	Total Absoluto
masculino	Brasil	8,3	9,8	41,0	40,9	100,0	921.588
	Rio de Janeiro	9,5	9,0	38,7	42,8	100,0	85.326
	Niterói	12,9	9,0	32,5	45,7	100,0	2.980
	São Gonçalo	7,2	8,8	43,9	40,2	100,0	5.071
feminino	Brasil	10,6	12,6	34,1	42,7	100,0	659.104
	Rio de Janeiro	12,8	11,6	34,3	41,2	100,0	62.077
	Niterói	13,1	12,6	23,3	51,0	100,0	2.113
	São Gonçalo	9,7	12,5	38,8	39,0	100,0	3.631
Total	Brasil	9,2	11,0	38,1	41,7	100,0	1.580.692
	Rio de Janeiro	10,9	10,1	36,9	42,1	100,0	147.403
	Niterói	13,0	10,5	28,7	47,9	100,0	5.093
	São Gonçalo	8,2	10,3	41,8	39,7	100,0	8.702

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991- exclusive ignorados

Quadro 11 – População deficiente por sexo segundo unidades geográficas em 2000

2000		Características da População Deficiente por Sexo					
sexo	Unidade Geográfica	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
masculino	Brasil	2,7	3,4	33,6	60,3	100,0	2.563.245
	Rio de Janeiro	3,0	2,7	32,2	62,2	100,0	216.756
	Niterói	3,9	3,4	30,0	62,8	100,0	6.115
	São Gonçalo	2,7	2,4	34,0	61,0	100,0	14.385
feminino	Brasil	3,9	4,0	27,6	64,6	100,0	2.012.132
	Rio de Janeiro	4,3	3,3	27,7	64,8	100,0	184.841
	Niterói	6,3	3,3	24,9	65,5	100,0	6.550
	São Gonçalo	3,9	3,7	30,7	61,6	100,0	11.639
Total	Brasil	3,2	3,6	30,9	62,2	100,0	4.575.377
	Rio de Janeiro	3,6	2,9	30,1	63,4	100,0	401.597
	Niterói	5,1	3,3	27,3	64,2	100,0	12.665
	São Gonçalo	3,2	3,0	32,5	61,3	100,0	26.024

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000- exclusive ignorados

Quando observamos os deficientes por cor o que se apresenta são as características dessa distribuição seguindo o nível geográfico das realidades de cada unidade geográfica estudada, cada uma das unidades verificadas apresenta alguma diferença na distribuição da população deficiente segundo a cor.

O Brasil, em 1991, apresenta mais de 50% dos deficientes declarados como brancos, índios e amarelos não chegam a 1%, pardos chegam a 40% do total e os pretos a cerca de 7%. A maioria dos deficientes se declarar com deficiência mental (cerca de 40%), exceto entre os índios e amarelos que a maioria se declara com algum tipo de deficiência motora. (ver quadro 12)

Em 2000 o quadro não se altera muito, apenas verifica-se um leve aumento na categoria da cor preta com diminuição proporcional da categoria pardos, podendo destacar os deficientes motores que passaram de 51,6% nos brancos em 1991 para 55,7% em 2000 na mesma categoria. Niterói e São Gonçalo já apresentam deficientes amarelos e indígenas, em Niterói os indígenas não seguem um padrão verificado anteriormente e apresentam pouco deficientes mentais (cerca de 10%) e possuem mais de 50% de deficientes motores. (ver quadro 13)

O Estado do Rio de Janeiro apresenta uma maior concentração de pretos com deficiência em relação ao Brasil. Em 1991 observa-se mais de 50% dos deficientes de todos os tipos sendo brancos, cerca de 40% sendo classificados como pardos e mais de 12% sendo pretos. Não se diferencia muito do Brasil a distribuição das deficiências encontradas no Rio de Janeiro sendo estas muito próximas em todas as categorias de

cor, exceto pela ausência de indígenas com deficiência e apenas deficientes mentais entre os amarelos. (quadro 12)

Em 2000 as características apresentadas em 1991 não se modificaram muito, mas foram encontrados amarelos e indígenas com todos os tipos de deficiência, mesmo assim estes somados não ultrapassaram 1% em todas as categorias de deficientes. Pode-se observar uma ligeira redução de cegos pretos e um aumento de deficientes mentais também da categoria preto. De maneira geral segue-se os padrões brasileiros por cor. (quadro 13)

Seguindo o padrão da população de Niterói, a população deficiente é na grande maioria branca (cerca de 69%), a população preta e parda apresenta uma concentração maior que os padrões encontrados no Brasil e no estado na deficiência mental chegando a cerca de 60% em ambos os casos.(quadro 12)

Em 2000 não observamos grandes alterações nas características por cor dos deficientes em Niterói mesmo tendo sido encontrados deficientes amarelos e indígenas, estes não somam mais de 1% da população deficiente no município. (quadro 13)

No município de São Gonçalo verifica-se tanto em 1991 quanto em 2000 cerca de 55% dos deficientes na categoria brancos e cerca de 33% na categoria pardos. Em 1991 não haviam sido encontrados deficientes amarelos e indígenas, já em 2000 foram encontrados alguns deficientes motores e mentais na categoria indígena. (quadros 12 e 13)

Quadro 12 – População deficiente por cor segundo unidades geográficas em 1991

1991		Características da População Deficiente por Cor					
Cor	Unidade Geográfica	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
Branca	Brasil	8,9	10,9	38,0	42,2	100,0	815.932
	Rio de Janeiro	11,1	11,3	36,8	40,9	100,0	79.637
	Niterói	14,7	11,1	30,1	44,2	100,0	3.458
	São Gonçalo	8,5	10,3	42,6	38,7	100,0	4.746
Preta	Brasil	10,7	9,9	37,5	42,0	100,0	108.554
	Rio de Janeiro	9,8	7,4	36,1	46,7	100,0	19.161
	Niterói	11,8	11,1	14,7	62,4	100,0	559
	São Gonçalo	-	10,7	46,2	43,1	100,0	1.070
Parda	Brasil	9,2	11,2	38,4	41,1	100,0	641.105
	Rio de Janeiro	10,2	9,3	37,7	42,9	100,0	47.328
	Niterói	8,8	9,0	25,1	57,2	100,0	978
	São Gonçalo	10,0	10,4	39,4	40,2	100,0	2.839
Amarela	Brasil	7,6	10,7	43,0	38,6	100,0	6.894
	Rio de Janeiro	-	-	-	100,0	100,0	39
	Niterói	-	-	-	-	-	-
	São Gonçalo	-	-	-	-	-	-
Indígena	Brasil	12,0	17,5	40,8	29,7	100,0	2.620
	Rio de Janeiro	-	-	-	-	-	-
	Niterói	-	-	-	-	-	-
	São Gonçalo	-	-	-	-	-	-
Total	Brasil	9,1	11,0	38,2	41,7	100,0	1.575.105
	Rio de Janeiro	10,6	10,1	37,0	42,3	100,0	146.165
	Niterói	13,2	10,7	27,4	48,7	100,0	4.995
	São Gonçalo	7,9	10,4	42,0	39,7	100,0	8.655

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991 - exclusive ignorados

Quadro 13 – População deficiente por cor segundo unidades geográficas em 2000

2000		Características da População deficiente por Cor					
Cor	Unidade Geográfica	cegueira	surdez	motora	mental	Total	Total Absoluto
Branca	Brasil	3,2	3,6	30,5	62,6	100,0	2.414.259
	Rio de Janeiro	3,6	3,2	28,2	64,9	100,0	219.596
	Niterói	6,1	3,8	25,0	65,1	100,0	8.777
	São Gonçalo	3,2	3,4	31,0	62,4	100,0	14.255
Preta	Brasil	4,2	3,3	24,7	67,8	100,0	321.962
	Rio de Janeiro	3,9	2,3	32,6	61,2	100,0	48.700
	Niterói	2,9	2,9	32,0	62,1	100,0	1.192
	São Gonçalo	3,1	1,5	40,7	54,7	100,0	2.654
Parda	Brasil	3,5	4,3	23,9	68,4	100,0	1.560.549
	Rio de Janeiro	3,4	2,7	32,6	61,3	100,0	128.297
	Niterói	2,4	1,7	31,2	64,6	100,0	2.509
	São Gonçalo	3,3	2,9	32,5	61,3	100,0	8.804
Amarela	Brasil	2,3	2,5	33,6	61,6	100,0	19.100
	Rio de Janeiro	1,2	0,4	21,2	77,2	100,0	676
	Niterói	-	-	-	100,0	100,0	17
	São Gonçalo	-	-	100,0	-	100,0	1
Indígena	Brasil	3,8	4,1	26,2	66,0	100,0	20.074
	Rio de Janeiro	2,5	3,9	32,4	61,2	100,0	1.295
	Niterói	19,4	16,1	54,8	9,7	100,0	62
	São Gonçalo	-	-	43,6	56,4	100,0	78
Total	Brasil	3,4	3,8	27,7	65,1	100,0	4.335.944
	Rio de Janeiro	3,6	2,9	30,2	63,3	100,0	398.564
	Niterói	5,1	3,4	27,0	64,5	100,0	12.557
	São Gonçalo	3,2	3,0	32,5	61,3	100,0	25.792

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados

Quando avaliamos os tipos de deficientes por faixa etária observamos que no Brasil os deficientes mentais e surdos se concentram mais nas faixas etárias mais jovens, enquanto os deficientes visuais e motores nas faixas etárias mais elevadas padrões que não mudaram de 1991 para 2000. (quadro 14 e 16)

O Estado do Rio de Janeiro apresenta características semelhantes ao do Brasil como um todo, tanto em 1991 quanto em 2000, sofrendo as mesmas alterações presentes no país. O que se observa é um grande aumento proporcional entre os deficientes motores nas faixas etárias mais elevadas entre 1991 e 2000, com isso uma redução proporcional entre os deficientes motores nesta mesma faixa etária. (quadro 14 e 16)

Niterói apresenta em 1991 um padrão muito atípico se relacionarmos este município com o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro. Não foram encontrados

deficientes visuais em muitas faixas etárias e o mesmo ocorre com os surdos e deficientes motores. Já em 2000 o município apresenta uma melhor distribuição dos deficientes, e o que se observa é uma alta concentração entre os deficientes mentais com mais de 50% em todas faixas etárias, os deficientes motores apresentam maiores concentrações nas idades mais avançadas e juntos os deficientes visuais e auditivos somam mais de 8% do total de deficientes do município, acima dos cerca de 6% do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro para o mesmo ano. (quadro 15 e 17)

O município de São Gonçalo apresenta padrões próximos de Niterói quando o assunto é idade da população deficiente. Em 1991, em muitas faixas etárias não foram encontrados deficientes surdos e cegos, assim como ocorrido em Niterói e a maior concentração se deu entre os deficientes mentais.(quadro 15)

Em 2000 os padrões do município de São Gonçalo seguem os de Niterói, mantendo os deficientes mentais proporcionalmente em destaque (mais de 60%) e os deficientes motores com cerca de 32% do total entre os deficientes. (quadro 17)

Quadro 14 – População deficiente por faixa etária no Brasil e Rio de Janeiro em 1991

1991	Brasil					Estado do Rio de Janeiro					
	idade- classe	cegueira	surdez	motora	mental	total	cegueira	surdez	motora	mental	total
	0 a 4	3,4	3,1	2,1	2,3	2,4	5,0	1,7	1,3	1,8	1,9
	5 a 9	3,3	7,9	3,3	6,8	5,3	3,9	6,6	2,4	6,3	4,6
	10 a 14	3,6	8,7	5,0	11,3	7,9	4,3	9,2	2,9	9,9	6,7
	15 a 17	1,9	5,2	4,0	7,1	5,2	1,9	4,1	2,5	6,0	4,1
	18 a 19	1,7	3,4	2,5	4,6	3,4	1,5	2,9	1,7	3,8	2,7
	20 a 24	4,2	7,2	6,4	11,5	8,4	5,5	6,8	4,8	9,8	7,2
	25 a 29	4,3	4,9	6,9	10,7	8,0	5,0	4,6	6,1	10,2	7,6
	30 a 34	4,2	4,6	6,7	9,4	7,4	6,1	4,7	6,1	10,4	7,8
	35 a 39	4,3	4,7	6,1	7,5	6,4	5,9	4,4	6,4	8,2	6,9
	40 a 44	4,6	4,6	6,2	6,6	6,0	5,0	5,3	6,7	7,9	6,9
	45 a 49	4,8	4,6	6,2	5,1	5,5	4,8	5,2	7,6	5,5	6,2
	50 a 54	5,3	4,3	6,5	4,5	5,3	4,7	4,8	6,6	4,9	5,5
	55 a 59	6,1	4,6	6,9	3,5	5,2	6,6	5,2	7,8	4,2	5,9
	60 a 64	7,4	5,6	7,3	3,0	5,3	7,5	5,7	8,9	3,6	6,2
	65 a 69	7,7	5,6	6,9	2,2	4,9	6,0	6,1	8,2	2,7	5,4
	70 +	33,2	20,9	17,0	4,0	13,5	26,4	22,6	19,9	4,5	14,4
	total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	total absoluto	145.845	173.573	602.291	659.203	1.580.912	16.024	14.896	54.294	62.091	147.305
Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991 - exclusive ignorados											

Quadro 15 – População deficiente por faixa etária no Niterói e São Gonçalo em 1991

<b>1991</b>	<b>Niterói</b>					<b>São Gonçalo</b>				
<b>idade- classe</b>	<b>cegueira</b>	<b>surdez</b>	<b>motora</b>	<b>mental</b>	<b>total</b>	<b>cegueira</b>	<b>surdez</b>	<b>motora</b>	<b>mental</b>	<b>total</b>
0 a 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 a 9	-	-	-	7,0	4,7	-	13,6	1,7	5,6	4,3
10 a 14	-	34,5	-	10,3	9,4	-	11,3	2,2	11,8	7,2
15 a 17	-	-	-	4,5	3,0	-	-	-	6,8	3,1
18 a 19	-	-	-	3,6	2,4	-	-	-	4,9	2,3
20 a 24	-	-	9,9	11,2	9,4	-	13,5	5,7	12,7	9,2
25 a 29	-	-	-	8,1	5,4	-	8,5	5,3	11,3	8,0
30 a 34	-	-	-	12,1	8,1	20,8	-	6,2	10,4	8,5
35 a 39	-	-	-	11,6	7,8	19,6	-	9,1	7,4	8,2
40 a 44	-	-	-	8,7	5,8	-	-	13,1	7,6	8,7
45 a 49	-	-	-	5,2	3,5	-	-	5,6	6,8	5,4
50 a 54	-	-	8,0	4,1	4,3	-	11,0	7,0	4,3	5,7
55 a 59	-	-	14,3	4,9	6,1	14,1	10,5	9,6	2,5	6,7
60 a 64	21,8	-	-	4,2	4,2	-	-	6,8	3,6	4,4
65 a 69	-	-	8,4	-	1,6	-	-	7,9	1,7	4,0
70 +	78,2	65,5	59,4	4,4	24,3	45,5	31,7	19,8	2,5	14,4
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
total absoluto	229	255	687	2.359	3.530	448	602	3.002	3.405	7.457

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1991 - exclusive ignorados

Quadro 16 – População deficiente por faixa etária no Brasil e Rio de Janeiro em 2000

2000	Brasil					Estado do Rio de Janeiro					
	idade- classe	cegueira	surdez	motora	mental	total	cegueira	surdez	motora	mental	total
	0 a 4	3,4	3,1	2,1	2,3	2,4	5,0	1,7	1,3	1,8	1,9
	5 a 9	3,3	7,9	3,3	6,8	5,3	3,9	6,6	2,4	6,3	4,6
	10 a 14	3,6	8,7	5,0	11,3	7,9	4,3	9,2	2,9	9,9	6,7
	15 a 17	1,9	5,2	4,0	7,1	5,2	1,9	4,1	2,5	6,0	4,1
	18 a 19	1,7	3,4	2,5	4,6	3,4	1,5	2,9	1,7	3,8	2,7
	20 a 24	4,2	7,2	6,4	11,5	8,4	5,5	6,8	4,8	9,8	7,2
	25 a 29	4,3	4,9	6,9	10,7	8,0	5,0	4,6	6,1	10,2	7,6
	30 a 34	4,2	4,6	6,7	9,4	7,4	6,1	4,7	6,1	10,4	7,8
	35 a 39	4,3	4,7	6,1	7,5	6,4	5,9	4,4	6,4	8,2	6,9
	40 a 44	4,6	4,6	6,2	6,6	6,0	5,0	5,3	6,7	7,9	6,9
	45 a 49	4,8	4,6	6,2	5,1	5,5	4,8	5,2	7,6	5,5	6,2
	50 a 54	5,3	4,3	6,5	4,5	5,3	4,7	4,8	6,6	4,9	5,5
	55 a 59	6,1	4,6	6,9	3,5	5,2	6,6	5,2	7,8	4,2	5,9
	60 a 64	7,4	5,6	7,3	3,0	5,3	7,5	5,7	8,9	3,6	6,2
	65 a 69	7,7	5,6	6,9	2,2	4,9	6,0	6,1	8,2	2,7	5,4
	70 +	33,2	20,9	17,0	4,0	13,5	26,4	22,6	19,9	4,5	14,4
	total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	total Absoluto	145.845	173.573	602.291	659.203	1.580.912	16.024	14.896	54.294	62.091	147.305
Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados											

Quadro 17 – População deficiente por faixa etária em Niterói e São Gonçalo em 2000

2000	Niterói					São Gonçalo					
	idade- classe	cegueira	surdez	motora	mental	total	cegueira	surdez	motora	mental	total
0 a 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 a 9	-	-	-	7,0	4,7	-	13,6	1,7	5,6	4,3	
10 a 14	-	34,5	-	10,3	9,4	-	11,3	2,2	11,8	7,2	
15 a 17	-	-	-	4,5	3,0	-	-	-	6,8	3,1	
18 a 19	-	-	-	3,6	2,4	-	-	-	4,9	2,3	
20 a 24	-	-	9,9	11,2	9,4	-	13,5	5,7	12,7	9,2	
25 a 29	-	-	-	8,1	5,4	-	8,5	5,3	11,3	8,0	
30 a 34	-	-	-	12,1	8,1	20,8	-	6,2	10,4	8,5	
35 a 39	-	-	-	11,6	7,8	19,6	-	9,1	7,4	8,2	
40 a 44	-	-	-	8,7	5,8	-	-	13,1	7,6	8,7	
45 a 49	-	-	-	5,2	3,5	-	-	5,6	6,8	5,4	
50 a 54	-	-	8,0	4,1	4,3	-	11,0	7,0	4,3	5,7	
55 a 59	-	-	14,3	4,9	6,1	14,1	10,5	9,6	2,5	6,7	
60 a 64	21,8	-	-	4,2	4,2	-	-	6,8	3,6	4,4	
65 a 69	-	-	8,4	-	1,6	-	-	7,9	1,7	4,0	
70 +	78,2	65,5	59,4	4,4	24,3	45,5	31,7	19,8	2,5	14,4	
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
total Absoluto	229	255	687	2.359	3.530	448	602	3.002	3.405	7457	
Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 - exclusive ignorados											

### 3.2 – INEP

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontam, através do CENSO ESCOLAR, que o número de matrícula de alunos especiais está aumentando gradativamente a cada ano no Brasil (Gráfico 3 e gráfico 4) e nas grandes regiões brasileiras, da mesma forma os alunos matriculados em turmas regulares também vem crescendo gradualmente enquanto os alunos matriculados na classes especiais vem sofrendo reduções mesmo que ainda pequenas. Muito embora, em 2006, (o ultimo dado disponível) o número de matrículas em turmas regulares (inclusivas) ainda não tenha superado o de matrículas em classes especiais, tudo indica para a tendência de superação desse modelo nos próximos anos (ver gráfico 4)

Gráfico 3 – Matrículas de alunos especiais, Brasil

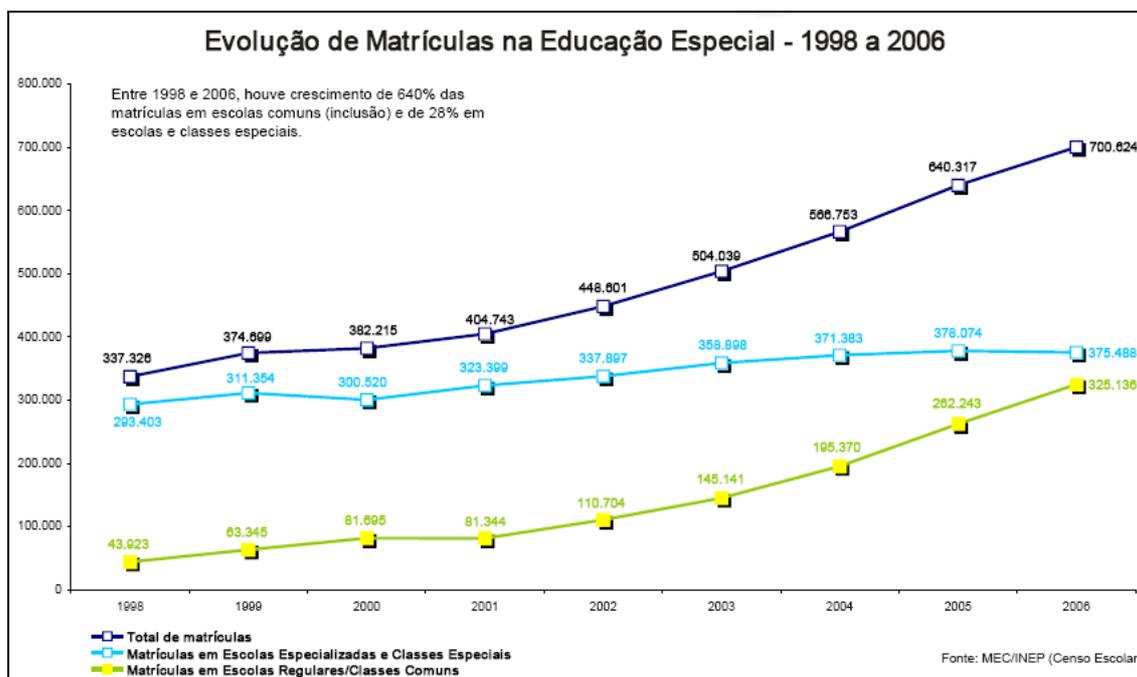
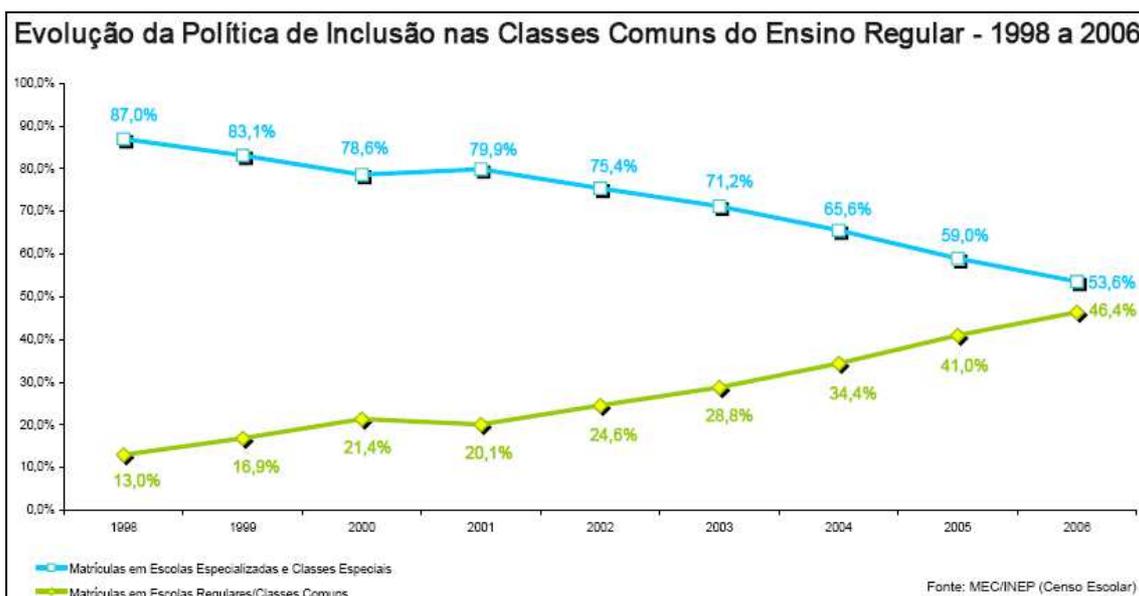
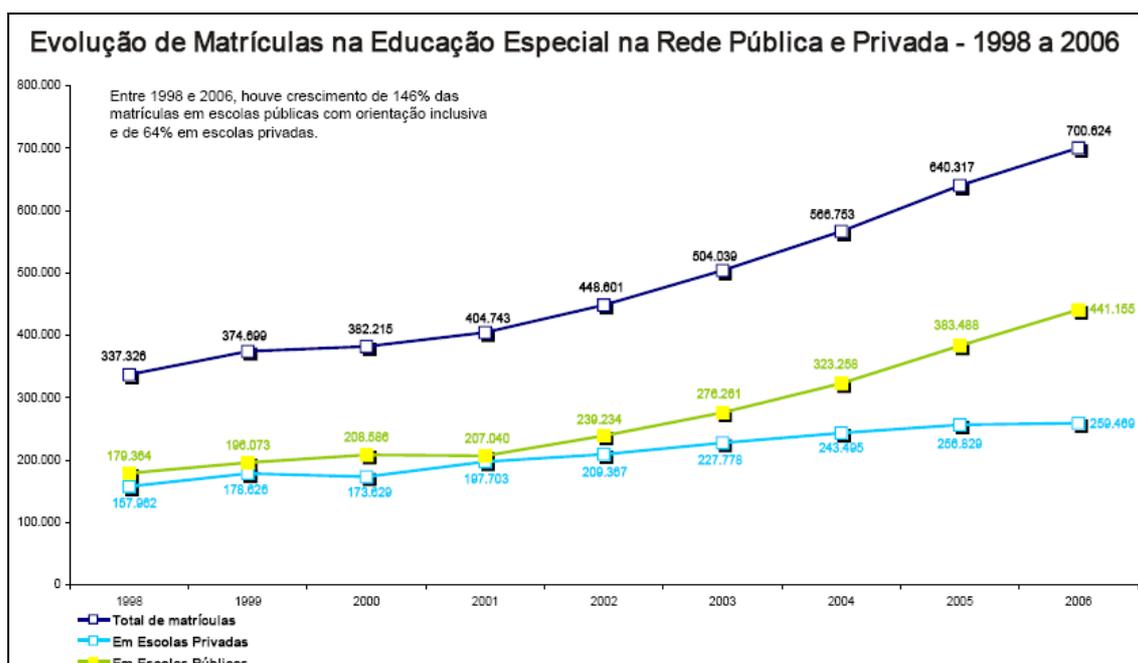


Gráfico 4 – Matrículas dos alunos especiais em porcentagem, Brasil.



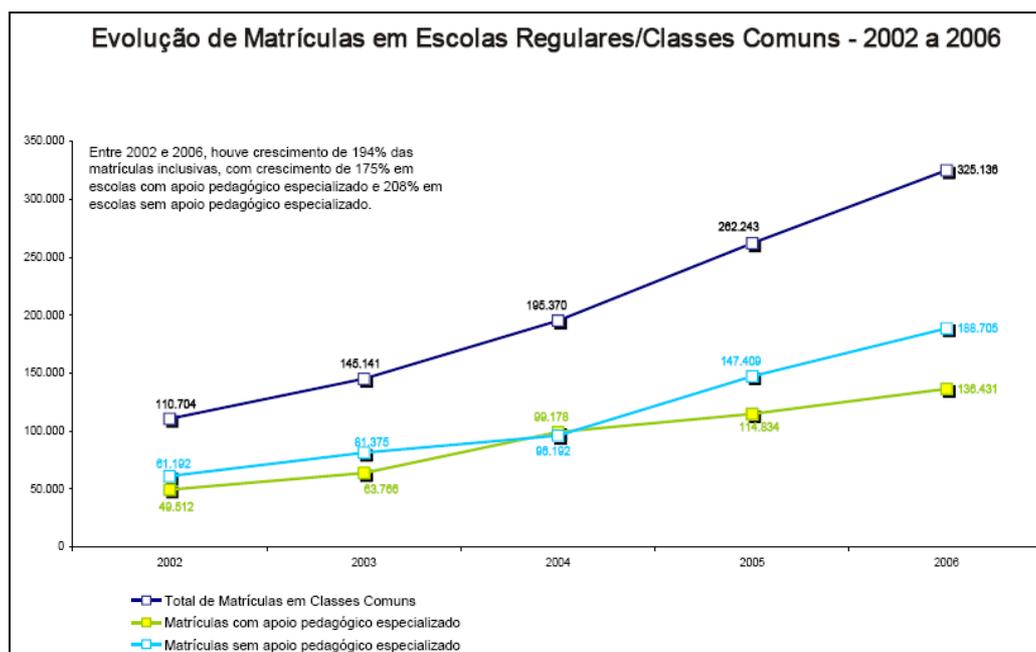
Os dados mostram que a rede pública sempre superou a rede privada no atendimento a essa população desde 1998, embora a rede privada ainda atenda a uma considerável parte dos alunos especiais (37% - 2006), mas vem sofrendo um crescimento num ritmo muito mais lento que o das escolas da rede pública (63% - 2006) do Brasil. (gráfico 5), principalmente a partir de 2001.

Gráfico 5 – Atendimento aos alunos especiais na rede pública e privada, Brasil



Um dado interessante se refere a matrícula em classes regulares, ou inclusivas, sejam estas matrículas feitas em escolas com ou sem apoio pedagógico especializado, que segundo os dados do INEP cresceu 194% - de 2002 a 2006 e muito embora o crescimento maior ainda seja nas escolas sem apoio especializado (208% - de 2002 a 2006) que nas com esse apoio (175%). (gráfico 6)

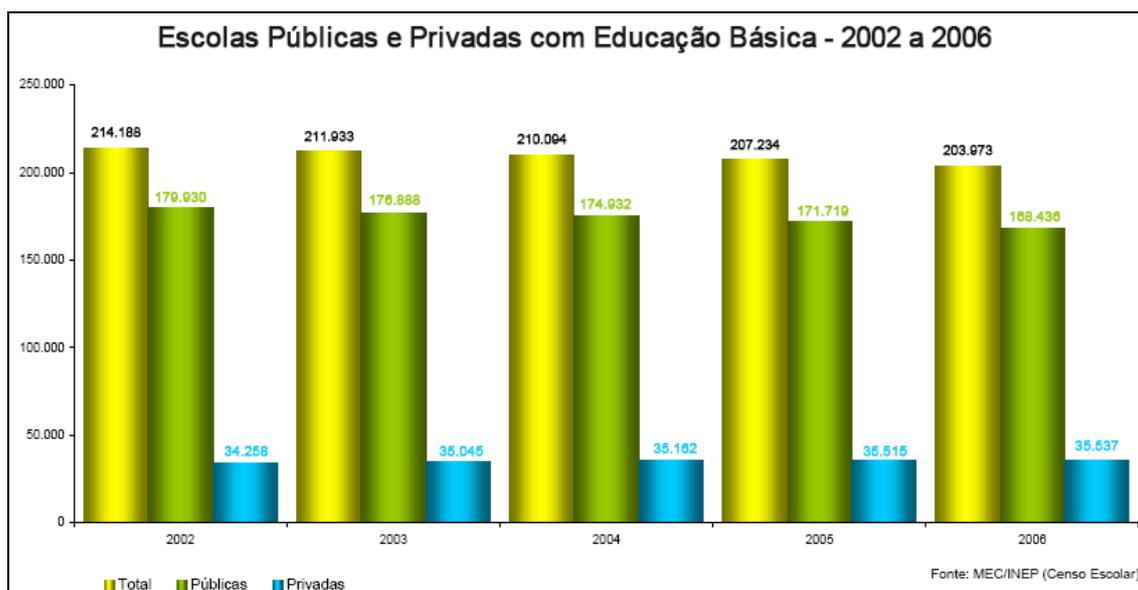
Gráfico 6 – Evolução das matrículas em classes regulares



Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar

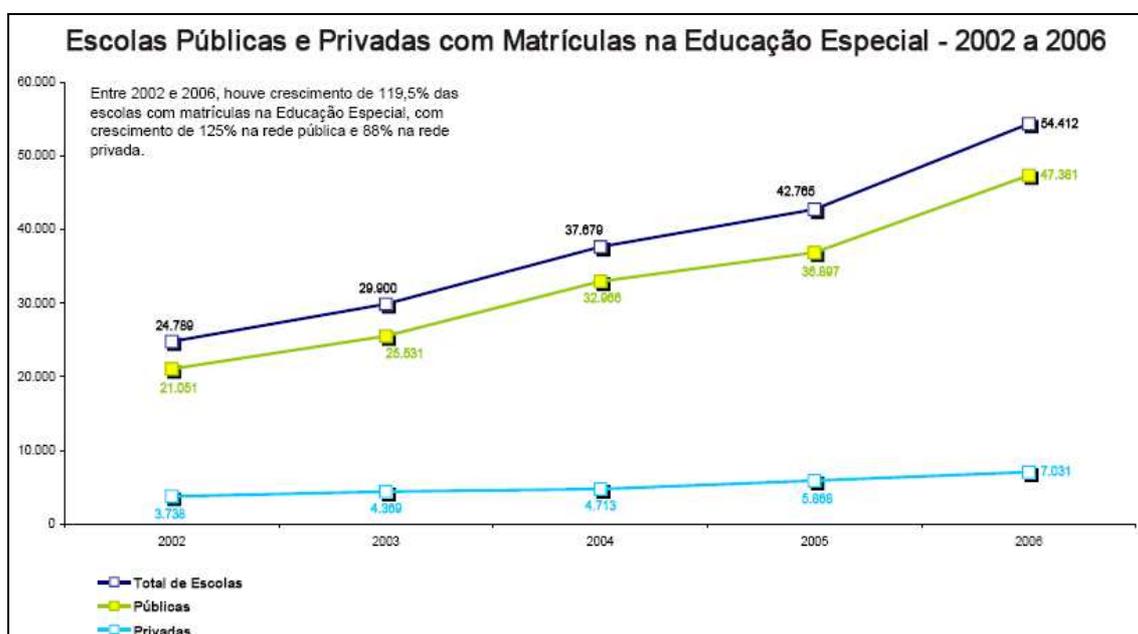
Avaliando o total de escolas brasileiras como um todo e quantas delas fizeram matrículas de alunos especiais, verifica-se que esta proporção não chega a menos de 20% .(gráfico 7 e 8)

Gráfico 7 – Total de escolas nas redes públicas e privadas no Brasil



Também se pode verificar nitidamente o maior peso da escola pública no atendimento a esta população no gráfico 8.

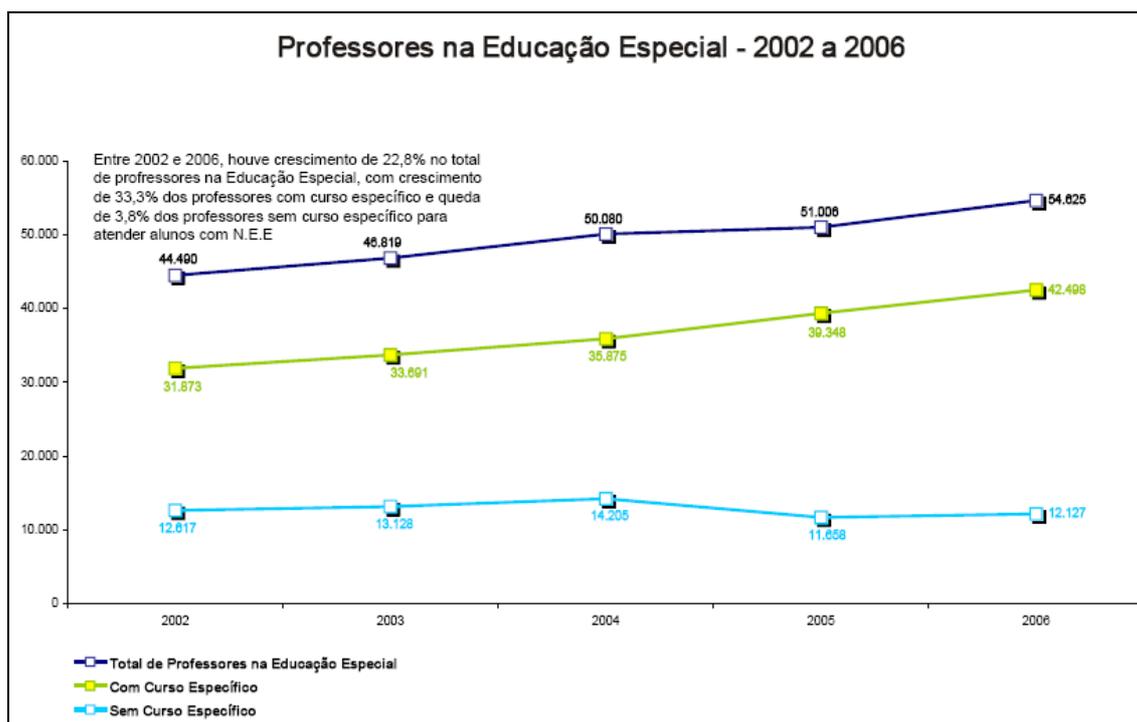
Gráfico 8 – Escolas com alunos especiais matriculados, Brasil



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

O número de professores que trabalham com alunos especiais também cresceu entre 2002 e 2006 (ver gráfico 9), assim como os professores que possuíam capacitação específica para atuar com esse tipo de aluno. (Quadro 18)

Gráfico 9 – Professores na educação especial, Brasil



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

Quadro 18 – Professores na educação especial especializados, Brasil.

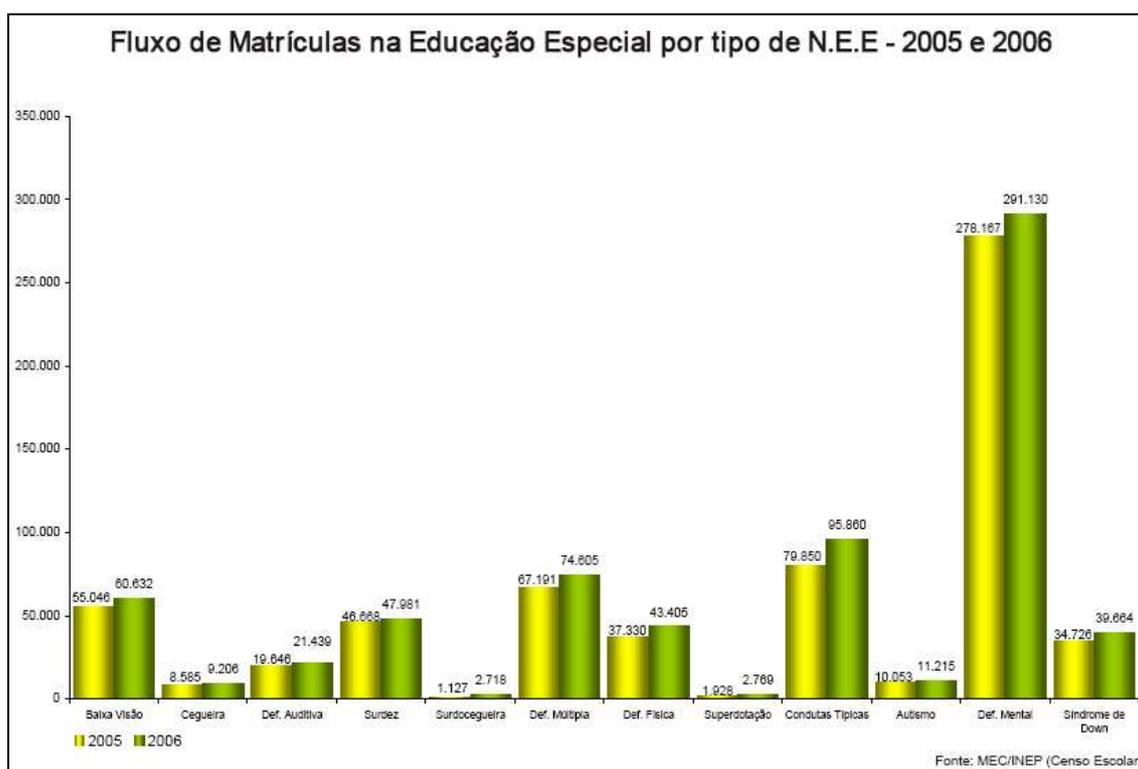
Funções Docentes em 2002	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
Nº de Docentes na Educação Básica	2.419.585	1.925.375	79,5%	494.210	20,5%	—	—	—	—
Nº de Docentes na Educação Especial	44.490	20.804	46,7%	23.686	53,3%	31.873	71,6%	12.617	28,4%
Funções Docentes em 2006	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
Nº de Docentes na Educação Básica	2.973.412	2.389.098	80,3%	584.314	19,7%	—	—	—	—
Nº de Docentes na Educação Especial	54.625	25.669	47,0%	28.956	53,0%	42.498	77,8%	12.127	22,2%

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

Ainda segundo o Censo Escolar, passamos de 5% das escolas com adaptações na arquitetura para aceitar alunos especiais em 2002 para cerca de 13% em 2006, um crescimento de quase 200% em 4 anos. Da mesma forma em 2002, 65% dos municípios possuíam algum aluno especial matriculado na rede enquanto em 2006 já passamos a 89% dos municípios brasileiros com alunos especiais matriculados.

Os estudantes portadores de necessidades especiais atendidos pela rede têm o perfil próximo daquele apontado pelo censo demográfico, (gráfico 10), onde a grande parte dos alunos especiais se enquadram na deficiência mental (63% pelo censo demográfico e 75% segundo o Censo Escolar do INEP).

Gráfico 10 – Matrículas por tipo de Necessidade Especial, Brasil



Quadro 19 – Proporção de alunos por tipo de deficiência

Deficiência	Total Absoluto	Total Proporcional
mental	437869	76,5
física	43405	7,6
visual	69838	12,2
auditiva	21439	3,7
total	572551	100

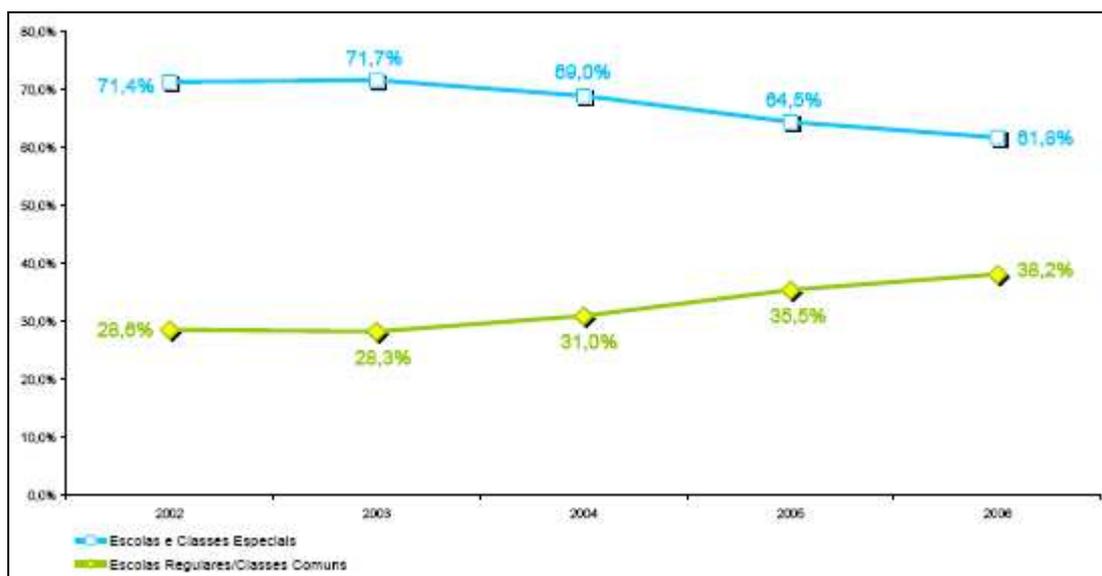
Fonte: Censo Escolar – exclusive def. múltiplas e superdotação

Dentre os mais de 780 mil alunos especiais matriculados em 2006, pouco mais da metade (aproximadamente 465.000) estavam no ensino fundamental.

Das 6532 escolas da rede em 2006, apenas 11% tinha sanitários adequados aos alunos especiais e 10,6% com modificações adequadas para os especiais. Dentre os quase 3.900 professores que trabalham com alunos especiais apenas 2.290 (59%) possuem ensino superior e apenas 915 (23%) possuem cursos para atuar com os especiais.

Como acontece no Brasil como um todo, no Estado do Rio de Janeiro de 2002 para 2006 houve uma redução proporcional das matrículas em turmas especiais e um ganho nas classes regulares. (gráfico 11)

Gráfico 11 – Matrículas da educação especial no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar

Avaliando os municípios em estudo, verificamos que poucos alunos matriculados na rede municipal e estadual são especiais. (quadro 20)

Quadro 20 – Alunos em Unidades Escolares Públicas em São Gonçalo, Niterói, Estado do Rio de Janeiro e Região Sudeste em 2000 e 2002.

<b>Matrículas de alunos especiais em Unidades Escolares Municipais e Estaduais do Ensino Fundamental em 2000 e 2002</b>		
<b>Unidade Educacional</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>
São Gonçalo / estadual	319	171
São Gonçalo / municipal	0	50
Niterói/ estadual	328	189
Niterói / Municipal	0	0
Rio de Janeiro – UF / estadual	2714	2591
Rio de Janeiro – UF / municipal	5085	6654
Sudeste / estadual	26759	25074
Sudeste / municipal	17054	19618

Fonte: Censo Escolar/INEP – Através do EDUDATA (2008)

Houve, na verdade, um decréscimo de alunos especiais que estudam em colégios públicos, do ano de 2000 para 2002, ao menos para os municípios de São Gonçalo e

Niterói. Infelizmente os dados dos anos seguintes não estão disponíveis na base de dados on line.

Uma realidade bastante diferente se dá quando a análise se volta para a Unidade da Federação (Rio de Janeiro), temos na verdade um aumento do quantitativo de alunos especiais matriculados nas redes públicas no mesmo período. Mostrando que a tendência como um todo é de aumento gradual dos alunos especiais estudando nas escolas públicas.

Na grande região do Sudeste houve também um crescimento, mas caracterizado de forma diferenciada, os alunos nas redes estaduais diminuíram de quantidade (cerca de 5%), mas em contra partida os alunos as matrículas das redes municipais cresceram cerca de 10% em dois anos.

Muito destes fatos podem ser justificados pelo fato de que a educação no Ensino Fundamental deve ser prioritariamente concedida pelos municípios, talvez dado a esta condição prevista em lei, seja normal uma redução gradual das matrículas nas Unidades Educacionais das Redes Estaduais no Ensino Fundamental em todo o território nacional e um gradual aumento das redes municipais.

A partir desse quadro geral dos portadores de necessidades especiais buscou-se observar o que acontecia na prática, como as duas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, estariam de fato, praticando a política de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais proposta pela legislação. Apresentamos a seguir como a pesquisa foi estruturada.

## Capítulo 4 – Apresentação da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada nos municípios de São Gonçalo e Niterói, mais precisamente em escolas públicas que estivessem dentro dos limites destes municípios fluminenses.

Para se obter uma melhor visão da atuação de cada município, optou-se por realizar as entrevistas em escolas das redes municipal e estadual em cada um deles, sendo 4 escolas municipais (duas em Niterói e duas em São Gonçalo) e 3 Escolas Estaduais (2 em São Gonçalo e 1 em Niterói).

A escolha destes municípios como alvo de pesquisa foi influenciada pela experiência de pesquisa anterior intitulada “A cartografia e o Ensino: Uma análise do Ensino Fundamental” para conclusão da graduação em geografia na UERJ-FFP. Baseado nesta pesquisa e também em conversas nas secretarias municipais dos municípios ficou claro que a abordagem sobre o ensino especial em São Gonçalo e Niterói, município limítrofe, se dava de forma diferente e também que estas cidades possuíam orçamentos diferenciados voltados para a educação como um todo. Tratam-se de municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e próximos de centros de estudos sobre Portadores de Necessidades Especiais, como o Instituto Benjamin Constant e que, além disso, possuem uma rede de Ensino consolidada que conta com mais de 60 escolas públicas e mais de 5 universidades (públicas ou privadas) com cursos de formação de professores.

Definidos os municípios o próximo passo foi escolher as escolas onde seria realizada a pesquisa. Neste momento foi muito importante a ajuda dos secretários e sub-secretários de educação dos municípios que, juntamente com coordenadores, indicaram alguns colégios da rede para realizar a pesquisa. Os critérios para esta seleção de escolas foram, possuir alunos especiais por obrigatoriedade, mesmo que não tivessem toda a estrutura recomendada para “abrigá-los” e um corpo docente preparado com cursos específicos. Outro critério importante foi encontrar um número suficiente de escolas que permitisse observar todos os tipos de “deficiências” possíveis na amostra final (independente do município ou rede).

Depois de selecionadas as escolas, a etapa seguinte foi entrar em contato com seus diretores para marcar as entrevistas, o que foi particularmente difícil, uma vez que estes estavam quase sempre ocupados e marcavam e desmarcavam muitas vezes esses

encontros e pegá-los de “surpresa” numa visita a escolas foi tarefa praticamente impossível, tentadas sucessivamente sem sucesso.

Com o auxílio, então, dos profissionais das secretarias organizamos uma lista das seguintes escolas para realizar a pesquisa: Escola Portugal Pequeno e Escola Paulo Freire da Rede Municipal de Niterói, Escola Prof. Álvaro Caetano de Oliveira, Ciep 237 e Instituto de Educação Clélia Nanci da Rede Estadual do Rio de Janeiro e Escola Alberto Torres e Prof<sup>a</sup> Maria Amélia Ferreira da Rede Municipal de São Gonçalo.

Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro as escolas estaduais estão organizadas segundo a região. São Gonçalo compreende a Região Metropolitana II, que possui 8 escolas com alunos especiais e Niterói está na Região Metropolitana VIII, que possui 9 escolas com alunos especiais. Ambas as regiões reunidas apresentavam 859 alunos especiais matriculados em 2008.

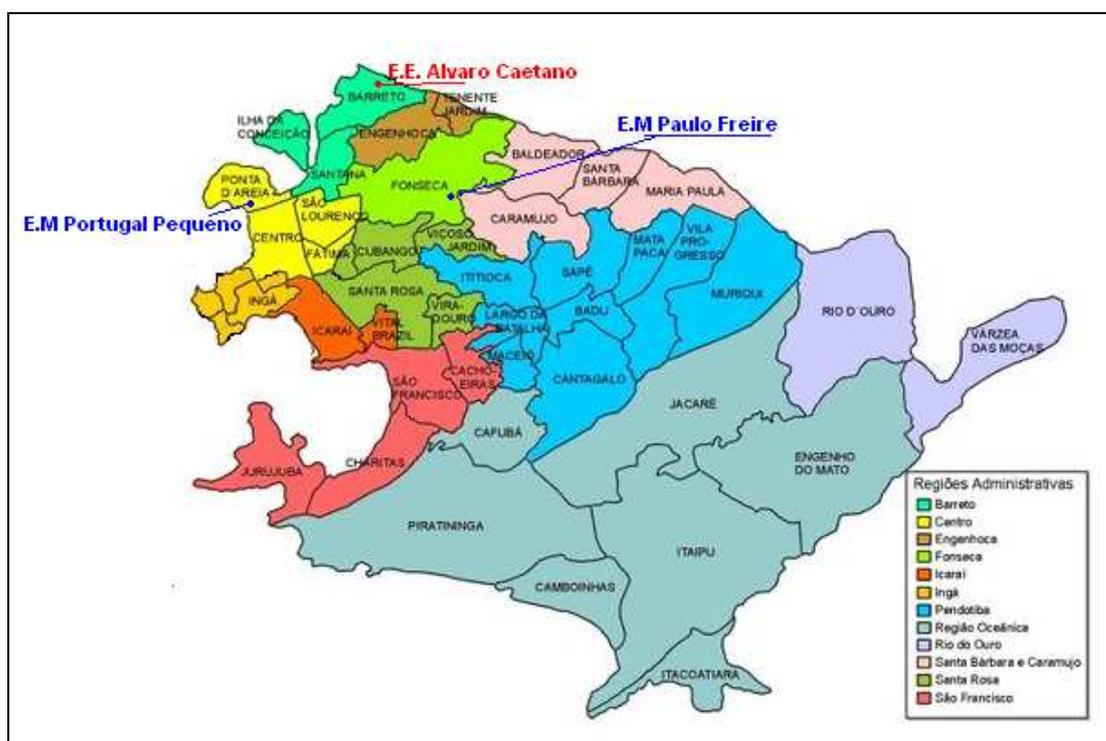
Na rede estadual foi realizada a pesquisa na E.E.E.E. Prof. Álvaro Caetano de Oliveira, da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Niterói no bairro do Barreto, que atende apenas a Alunos Especiais, com capacidade para 150 alunos no total; no Instituto de Educação Clélia Nanci, também da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de São Gonçalo no bairro Brasilândia, uma das maiores escolas da rede estadual, com capacidade para mais de 1500 alunos no total, mas que apesar disso possui poucos alunos especiais e no CIEP 237, localizado também no município de São Gonçalo no bairro do Paraíso, que é um centro de integração para os alunos especiais, e possui turmas regulares, especiais e inclusivas. (ver mapa 1 e mapa 2)

A rede municipal de Niterói congrega 90 escolas com 25.900 alunos matriculados. Todas as escolas (100% segundo a Fundação Municipal de Educação de Niterói) possuem alunos especiais, totalizando cerca de 700 alunos especiais matriculados, em 2008. Na rede de Niterói escolhemos a UMEI Portugal Pequeno, localizado no bairro Ponta da Areia, que aceita alunos especiais exceto surdos, possui limitações de espaço, pois trata-se de uma construção tombada pelo patrimônio histórico do município e a E.M. Paulo Freire, localizada no bairro do Fonseca, que aceita alunos especiais em grande quantidade, uma das maiores escolas da rede do município e trabalha com todos os tipos de Necessidades Especiais, atendendo inclusive a alunos de outros municípios. (ver mapa 1)

A rede municipal de São Gonçalo possui 76 escolas com cerca de 90.000 alunos matriculados. Destas escolas cerca de 35 delas atendem alunos especiais e o município

possui cerca de 700 alunos especiais matriculados (dados de 2006). Na rede municipal de São Gonçalo a pesquisa foi realizada na E. M. Alberto Torres, localizada no bairro do Colubandê, uma escola com menos de 20 anos de existência e já projetada para facilitar o acesso a portadores de necessidades especiais, que possui muitas turmas inclusivas e a E. M. Profª Maria Amélia Ferreira, localizada no bairro do Engenho Pequeno, uma escola com muitos alunos especiais, mas ainda não totalmente adaptada para atender todos os tipos de portadores de necessidades especiais. (ver mapa 2)

Mapa 1 - Localização das Escolas Pesquisadas em Niterói



Fonte: Prefeitura de Niterói, [www.niteroi.rj.gov.br](http://www.niteroi.rj.gov.br), Mapa de 2008.



Falar com a direção sempre era um grande problema, porque toda a semana haviam reuniões que tomavam muito tempo dos funcionários o que dificultou o andamento da pesquisa. Muitas vezes marcava-se a entrevista, mas os diretores e coordenadores das escolas estavam em reuniões especiais com as suas secretarias ou mesmo com pais de alunos e não podiam nos atender.

Essa dificuldade de conversar por um período maior de tempo com os diretores levou-nos a necessidade de mudar a estratégia de abordagem e trocar a entrevista mais aprofundada e completa por questionários semi-estruturados que tinham a vantagem de apresentar questões objetivas com possibilidade de respostas mais dissertativas, caso fosse do interesse do entrevistado se estender mais em alguma resposta.

Com os Professores não foi muito diferente. Encontrá-los durante a semana requeria ir constantemente aos colégios para completar o preenchimento de cada questionário, pois estes não dispunham de tempo vago e geralmente estavam sempre assoberbados de trabalho, quase todos trabalhando em mais de uma escola. Com isso, tivemos que modificar o método de entrevista também deles para um questionário pessoal, que o professor poderia responder na medida em que tivesse tempo disponível para tal. É importante frisar que os questionários foram aplicados apenas a professores que trabalhavam com alunos especiais e que estes não eram obrigados a respondê-lo, o que reduziu bastante a amostra, pois muitos alegavam a total falta de tempo para responder um questionário do ponto de vista deles muito extenso, mesmo com a alternativa de leva-lo para casa.

A mudança no instrumento de levantamento dos dados nas escolas permitiu ganhar tempo e agilidade no processo final, apesar de a auto-resposta muitas vezes não ser abrangente o suficiente para se observar tudo o que se desejava a princípio.

Com relação aos alunos, na medida que teriam que ser entrevistados nas escolas, estes foram alvo de um questionário mais objetivo e de rápida resposta para não dificultar o trabalho e tomar tempo de suas aulas. Em virtude do limitado tempo de aula e a não possibilidade de entrevistas individuais fora de sala, buscou-se junto ao professor conseguir o tempo de uma aula para que os alunos de cada turma pudessem responder os questionários. Todo esse procedimento facilitou muito o processo de pesquisa possibilitando a aplicação dos questionários a várias turmas num mesmo dia. O maior desafio a partir daí foi encontrar os alunos especiais em sala. Devido às especificidades de cada um deles, os alunos inclusos precisam realizar atividades fora do ambiente escolar, e também não é raro que falem aulas pela dificuldade dos pais de

os acompanharem até a escola ou de irem buscá-los. Percebe-se claramente um problema de manter a frequência regular desses estudantes.

Inicialmente os alunos entrevistados seriam aqueles dos professores que responderam aos questionários, mas devido à dificuldade de encontrar os alunos em aula, optou-se também por entrevistar alunos cujos professores não foram objeto da pesquisa. Este procedimento foi fundamental para agilizar as entrevistas com os alunos o que permitiu que mais de 200 alunos entre especiais e regulares, inclusos ou não, fossem entrevistados em 2 meses de trabalho.

O levantamento dos dados acabou por se mostrar satisfatório e possibilitou que fosse avaliada in loco a realidade do processo de 12 anos de política inclusiva nos municípios de São Gonçalo e Niterói. A escolha destes municípios também se mostrou muito eficaz, pois as diferenças são grandes de um município para o outro, assim como da esfera municipal para a estadual.

Todas as esferas municipais e estaduais possuem o que eles chamam de centros de inclusão, que seriam escolas que visam capacitar seus profissionais para atuar com alunos especiais e também servem como um local para a realização de projetos extra-classe para os alunos especiais, aplicando cursos e capacitação pessoal aos mesmos.

Não foi difícil ver a importância destas escolas para os alunos especiais. No município de Niterói, por exemplo, foi encontrada uma turma especial de surdos (turma bilíngüe) onde dos 10 alunos presentes no dia da visita, apenas 3 eram do município de Niterói sendo os demais vindos de municípios vizinhos ou até mesmo municípios distantes como Petrópolis e Teresópolis. Isso valoriza o município que acabava se tornando referência para os municípios do interior atraindo uma clientela que extrapola os limites do município pela forma como realiza o trabalho de inclusão do aluno especial e pelo tratamento que estes recebem, nas escolas da rede.

#### **4.1 – A elaboração do questionário**

Para construção de um questionário que atendesse aos objetivos propostos pela pesquisa, buscou-se levantar subsídios nos trabalhos que tivessem realizado uma abordagem semelhante sobre a inclusão escolar avaliando possíveis problemas encontrados nesta metodologia. Infelizmente não foi possível encontrar nenhum trabalho com a mesma abrangência, ou seja, trabalhos que abordassem ao mesmo tempo diretamente os alunos especiais (possuidores de todos os tipos de deficiência) e os

alunos regulares na sua relação em sala de aula e que também envolvessem a visão dos professores e da direção escolar, que era o nosso objetivo.

Leão (2004) em seu trabalho titulado “*O Processo de inclusão: a formação do professores e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*”, realizou uma pesquisa com 16 professores da rede pública e particular na cidade de São José dos Campos, trabalhando apenas com alunos surdos e seus professores. Com os professores ela procurou conhecer a quanto tempo que trabalhavam com os alunos especiais, qual a formação destes professores, e qual opinião deles sobre o aprendizado dos alunos especiais. Seu objetivo também foi pesquisar a visão dos professores sobre o tipo (ou grau) de aprendizagem dos alunos especiais, discutindo a possibilidade destes serem inclusos ou não nas salas regulares.

O Trabalho de Prioste (2006) “*Diversidade e adversidades na escola: Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*”, foi realizado com 26 professores de uma escola pública de São Paulo, através de entrevistas abertas para captar dos professores às impressões sobre a inclusão, procurando observar quais os principais conflitos e questionamentos dentro da escola, entre os professores e a direção.

Luz (2006) em seu trabalho “*Uma educação que é Legal ! É possível a inclusão de todos na escola?*”, pesquisa realizada no Estado do Rio Grande do Sul através de com entrevistas com professores da rede pública e particular, tem como principal objetivo saber como o professor lida com a inclusão e quais as possibilidades que ele vê de melhorias para o modelo adotado.

Almeida (2003) em seu trabalho “*Do Especial ao Inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*”, realizado em Goiânia em 40 salas de aulas de 16 escolas da rede estadual, busca informações dos professores e diretores a partir de um questionário aberto. No questionário dos professores procura saber se este é capacitado, quem o capacitou, se há apoio da direção e secretaria de educação, se este fez uso de avaliações diferenciadas, se a inclusão modificou o ambiente escolar e quais os principais problemas enfrentados. Com os diretores e coordenadores busca perceber se a secretaria dá suporte aos colégio, como e porque o colégio passou a receber alunos especiais, quais os critérios usados para selecionar os professores das salas inclusivas, como é feito o planejamento da escola, se houve mudanças na escola após a inclusão, como os alunos especiais chegaram na escola, quais as dificuldades e quais as propostas de melhorias.

Outra foi a abordagem escolhida por Cordeiro (2000) em seu trabalho “*A educação inclusiva na perspectiva dos professores: a ponta do iceberg*”, realizada em Campo Grande com professores da rede estadual, que realizou entrevistas com professores de duas formas, uma com um questionário de 12 questões a que todos responderiam e depois este selecionou alguns professores para serem entrevistados de forma aberta sobre as últimas 6 questões. Primeiramente Cordeiro investigou a idade, sexo, o tempo que trabalha por semana, quanto tempo tem de formação, qual a sua formação final, quantos alunos especiais tem por turma, quais os tipos de deficiência que este professor trabalha, e o tempo que trabalha com especiais. Nas últimas questões, procurou saber como e porque os professores optaram por atuar com alunos especiais, se estes tem apoio especializado, quais as dificuldades que se apresentam, se estes realizam ou realizaram cursos de atualização, qual a opinião do professor sobre a inclusão e se os professores acham viável a inclusão em escolas regulares.

O que se observa no conjunto das pesquisas e estudos realizados é um foco principal nos professores, que, de fato, são os principais agentes da inclusão, por trabalharem diretamente com o aluno em sala de aula.

A Coordenação/ direção vivia em segundo plano, sendo esta também muito importante para o sucesso da política inclusiva e pela intermediação que faz entre a secretaria de educação e o colégio, bem como a ligação deste com pais e responsáveis dos alunos, além de coordenar o trabalho dos professores.

As análises dos alunos, nas pesquisas citadas, foram realizadas apenas de forma superficial ou indireta, pois quando abordados se transformavam apenas em dados quantitativos ou ainda eram vistos através da visão dos professores sobre seu desempenho ou forma de atuar com os alunos especiais. Para entender todo o processo de inclusão escolar, se faz necessário incluir todos os envolvidos no processo, sendo também fundamental verificar a visão dos próprios alunos, tanto regulares como especiais, sobre a forma como estão percebendo a política inclusiva, na medida que constituem o objetivo final de todo o processo. Este foi o nosso principal objetivo, realizar um estudo que permitisse ter uma visão mais abrangente do processo de inclusão na medida em que abordássemos todos os envolvidos, com exceção da família dos alunos que foi deixada de lado devido a complexidade de se conseguir contatos com a família de todos os alunos da amostra da pesquisa, dentro dos limites de tempo disponíveis para a pesquisa.

O estudo de Dallabrida (2006) foi o único que, além de abordar os professores também, vai abrir espaço para que os alunos especiais (já formados) possam dar suas impressões sobre o que viveram diante do processo inclusivo. No caso de sua pesquisa os alunos pertencem a uma escola particular de alto nível social, que realiza um trabalho diferenciado e de certa forma modelar, o que também lhe permite incluir a visão dos pais dos alunos especiais na análise devido a sua amostra ser relativamente pequena.

Também constatamos estudos focados nos olhares nos responsáveis dos alunos especiais, buscando observar qual o processo que levou o aluno especial a estar numa classe especial ou numa classe inclusiva, quais as dificuldades impostas aos responsáveis devido às limitações de seus filhos/netos/sobrinhos e o que estes acham desta nova abordagem inclusiva na educação.

#### **4.2 - A abordagem da coordenação escolar**

Um dos alvos da pesquisa foram os coordenadores ou diretores das escolas uma vez que são estes os responsáveis por adequar ao nível local à “visão” da rede escolar sobre o ensino regular, especial ou inclusivo. Entre as atividades de direção estão, por exemplo, os encaminhamentos de pedidos de recursos para reformas, a aplicação de projetos educacionais, a aplicação da “visão” da rede sobre a forma de ensinar os alunos e estes seriam também o “elo” de ligação entre a família e a escola.

Em primeiro lugar buscou-se através do olhar da coordenação/direção conhecer a escola, sua capacidade de alocar alunos especiais, quais os tipos de necessidades especiais a escola estaria mais preparada para trabalhar, quando passou a aceitar alunos especiais, que reformas foram feitas para atender estudantes portadores de necessidades especiais e qual modelo de integração a escola adota. Na segunda parte do questionário buscava informações sobre os funcionários da escola, se estes eram capacitados, se realizaram cursos específicos para trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais, se possuíam auxiliares e professores especiais no quadro docente. Também foi perguntado aos diretores sobre as origens dos alunos especiais para eles, se havia provas especiais, materiais adequados de acordo com o tipo de necessidade especial e se a direção percebe integração entre alunos regulares e especiais (questionário em anexo). A seguir o questionário busca levantar a relação da direção com a secretaria de educação procurando identificar a existência ou não de recursos para os materiais

necessários, se eram fornecidos cursos de especialização a funcionários e professores, o grau de autonomia da escola para realização de projetos próprios e, se havia uma preocupação específica por parte da secretaria de educação com os alunos portadores de necessidades especiais. Por último, buscou-se saber sobre os projetos em andamento na escola, se haviam projetos para o futuro e se o projeto pedagógico foi modificado para melhor atender aos alunos especiais (questionário em anexo).

#### 4.2.1 – Os diretores e sua escola

Segundo os diretores das escolas, as mesmas aceitam alunos especiais desde a sua fundação, ou seja, desde sempre. Apenas um colégio da rede municipal começou a aceitar os alunos especiais há 10 anos apenas, depois que passou por reformas necessárias a essa incorporação.

Quanto à capacidade de suporte a alunos especiais, cerca de 40% dos colégios atendem a demanda que chega. Em geral as escolas atendem de 20 a 60 alunos na rede municipal e até 150 alunos na rede estadual.

Nem todos os colégios aceitam os mais variados alunos especiais. Alguns colégios da rede pública não possuem profissionais qualificados para atender a todas as especificidades requeridas pelos alunos portadores de necessidades especiais a partir do tipo de “deficiência” que apresentam, o que não está de acordo com a lei em vigor. Nestes casos os alunos são encaminhados a colégios que possam atendê-los de maneira mais adequada. (quadro 21)

Quadro 21 – Quais os tipos de PNE o colégio aceita

Tipo PNE	Rede					
	estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
DM	1	33,3	-	-	1	14,3
DM, DA e DV	-	-	1	25,0	1	14,3
Todos	2	66,7	3	75,0	5	71,4
Total geral	3	100,0	4	100,0	7	100,0

A rede municipal apresenta apenas turmas inclusivas, ou seja, não foram encontradas escolas com turmas especiais ou mistas na amostra selecionada, exceto o caso de uma escola municipal em Niterói que possui turmas chamadas bilíngües, que

não podem ser consideradas especiais em sentido estrito porque funcionam como turmas de transição para inclusão de alunos surdos. Já na rede estadual encontramos todos os modelos, inclusivo, especial e misto.

Estas diferenças entre o atendimento do Portador de Necessidades Especiais na rede municipal e na rede estadual será explorado mais adiante.

#### **4.2.2 – Os funcionários do ponto de vista dos diretores**

Os funcionários da escola são em geral pessoas qualificadas para atender de forma adequada aos alunos especiais na opinião dos diretores que acreditam que mais de 57% deles são capacitados para lidar com alunos especiais.

As escolas pesquisadas não possuem intérpretes, muitas delas alegando que o motivo seria o de não haver alunos surdos no corpo discente. Assim, não havendo a necessidade momentânea de alocar uma pessoa especializada para este tipo de função, encontramos em apenas 1 escola municipal intérpretes de libras que trabalhavam diariamente no colégio.

Mais de 80% das escolas pesquisadas possuem um corpo docente capacitado, que realizaram cursos para atuar com alunos especiais da forma mais adequada, cursos estes geralmente fornecidos pela própria rede municipal ou estadual de educação. Apenas 1 escola da rede estadual afirmou que seus professores não estavam capacitados especificamente para atuar com os alunos especiais.

As escolas, de uma maneira geral, não trabalham com o português gestual (LIBRAS) para todas as turmas. Apenas 1 escola da rede municipal apresenta turmas em que são trabalhadas o português e a LIBRAS ao mesmo tempo.

Nenhuma das escolas possui professores Portadores de Necessidades Especiais no seu corpo docente.

#### **4.2.3 – A relação com os alunos**

Segundo informado pela direção, mais de 55% dos alunos especiais que estudam nas escolas pesquisadas são da própria comunidade, sendo ainda possível que estes cheguem através do encaminhamento de outras escolas ou ainda da região metropolitana como um todo.

Os alunos especiais, segundo os diretores, estão geralmente fora da série correta para a sua idade; seus pais são presentes ativamente na escola convivendo de forma intensa com professores e direção (70%). Mas houve casos de escolas, em ambas as redes de ensino, em que os pais dos alunos especiais não estão sempre em contato com a escola.

Segundo a direção das escolas os alunos regulares não costumam criar dificuldades com os alunos especiais inclusos ou das classes especiais, sendo as dificuldades relativas aos alunos especiais relatadas como as mesmas encontradas entre os alunos regulares.

Houve equilíbrio nas escolas sobre a assistência diferenciada para os alunos especiais. Algumas escolas contam com especialistas de outras áreas como psicólogos ou psico-pedagogos, mas quando não há este profissional disponível na escola e se faz necessário o seu auxílio para o melhor desenvolvimento de atividades e projetos, o diretor procura encaminhar o aluno ao especialista.

As provas nas escolas da rede municipal, geralmente (75%), não são adaptadas para atender aos seus alunos especiais. Já na rede estadual, existe assistência para realização de provas ou estas são adaptadas quando houver necessidade.

As aulas de educação física para os alunos portadores de necessidades especiais, quando existem, são adaptadas para um melhor aproveitamento dos alunos. Algumas escolas não possuem espaço para tais atividades, apresentando apenas um pequeno espaço para recreação.

Na visão dos diretores, os alunos especiais estão integrados aos alunos regulares e vice-versa, ou seja, eles crêem que em seus colégios existe uma boa interação entre os alunos de forma ampla.

#### **4.2.4 – Projetos e esfera pública**

Os principais projetos implementados nos colégios pesquisados estão ligados às salas de recursos ou vinculados à secretaria de educação. Tratam-se de projetos maiores que nascem nas secretarias e são orientados por elas e não pela direção da escola. Poderíamos dizer que os projetos são unificados dentro da rede ficando a cargo do diretor adequá-los a sua realidade local e colocá-lo em prática de forma mais adequada.

No caso da rede estadual, existe uma maior liberdade para que cada corpo pedagógico, professores e diretores, elaborem um plano a ser executado ao longo do ano letivo.

Regularmente os diretores recebem visitas ou são convidados a comparecerem as reuniões nas secretarias de educação para avaliarem o andamento das atividades com os alunos especiais. Apenas uma escola estadual reclamou de haver muito pouco contato com a secretaria.

A direção informou que todas as escolas recebem materiais especiais para o atendimento aos seus alunos, que variam de materiais para as salas de recursos até livros especiais ou mesmo equipamentos para melhoria de estrutura do colégio para entender aos especiais.

Segundo a informação dos diretores as salas de recursos possuem diversos materiais que podem ser utilizados para diversas atividades com os alunos portadores de necessidades especiais, que vão desde jogos educativos para estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos, até brinquedos educativos para que alunos deficientes visuais possam se tornar independentes (por exemplo, o uso de bonecas para mostrar como colocar roupas), livros em áudio, materiais para recortes, computadores, cartazes, mesas, cadeiras, entre outros.

A grande maioria dos diretores (60%), relatou que regularmente é oferecida capacitação para o corpo docente por parte da secretaria de educação. Segundo eles o que falta é o interesse por parte dos professores.

Os diretores relatam mudanças físicas de curto e longo prazo que as escolas sofreram desde a mudança na lei de inclusão, fato que comprova o crescimento gradativo nos investimentos necessários para melhor atender aos alunos especiais.

Segundo os diretores há certa autonomia para lidarem com os alunos portadores de necessidades especiais, apesar do programa curricular ser único para as redes. Assim como acontece com os projetos especiais, os diretores possuem autonomia para lidar com os casos específicos de seus alunos portadores de necessidades especiais dentro de seus colégios da maneira que consideram mais conveniente e proveitosa, ou seja, sempre que possível, esse atendimento é individualizado a partir das necessidades específicas que cada aluno apresente.

Segundo os diretores, todos os colégios apresentaram projetos a serem implementados e possuem outros ainda em andamento. Geralmente estes projetos são definidos no início do ano letivo em reuniões pedagógicas e vão dar as ênfases que os

profissionais de educação acharem mais viáveis ou de melhor aproveitamento na situação do público que se apresente.

A única escola estadual que declarou que possui todo um projeto pedagógico próprio foi justamente a escola que atende apenas a alunos especiais. As demais possuem projetos que são gerais e atendem tanto aos alunos especiais quanto aos alunos regulares.

### **4.3 - A abordagem dos docentes**

Os professores são, talvez, os mais importantes agentes do processo inclusivo, na medida em que trabalham diretamente com o público alvo, os estudantes portadores de necessidades especiais. Sem o preparo adequado os objetivos propostos pela política de inclusão podem não passar do papel e acabar se tornando apenas uma letra morta. Ser capacitado para atuar com um aluno especial é fundamental para que o processo da inclusão seja efetivamente posto em prática e obtenha êxito no que se propõe. Por outro lado, um professor muito qualificado, graduado, com cursos e participação em congressos no currículo pode não conseguir trabalhar corretamente com um aluno especial se não tiver realizado cursos específicos que o preparem para atuar na prática.

As universidades estão começando a incluir disciplinas que abordam os especiais em seu programa curricular de formação de professores, mas os professores já formados (os que já atuam) devem procurar se capacitar sempre que possível não somente quanto ao conteúdo disciplinar teórico/metodológico/conceitual, mas também com cursos específicos para melhor atuar com seus alunos, sejam estes especiais ou não. Talvez seja lugar comum exigir que os professores se qualifiquem, mas também há de ser observado que estes são submetidos a cargas horárias grandes de trabalho e porque na maioria das vezes precisam lecionar em várias escolas, em contextos às vezes totalmente distintos, o que dificulta achar tempo para investir em qualificação após o ingresso na atividade acadêmica. Ou seja, o papel do professor é muito importante e fundamental, mas não garante por si só que todo o processo inclusivo funcione corretamente.

As questões apresentadas aos professores foram também na forma de um questionário aberto com a possibilidade de que pudessem fazer quaisquer comentários que achassem necessário. Buscou-se num primeiro momento saber sobre a formação

acadêmica do professor, quando se formou, se cursou disciplinas que abordavam os alunos especiais na universidade, se fez cursos extras, se frequentemente vai a congressos, quando começou a trabalhar com alunos especiais e o que os motivou.

Após o levantamento destes dados preliminares o foco muda para aquilo que o professor percebe sobre o seu aluno especial, se ele o trata diferente em sala, se elabora avaliações diferenciadas, qual o modelo ideal de atuação, qual modelo seria o melhor para o aprendizado e para o convívio social.

Em se tratando do relacionamento com a direção, procuramos saber se esta se faz presente junto ao professor, se a escola faz avaliações dos docentes regularmente, se a direção resolve os problemas que por ventura o professor encaminha a ela e se há liberdade (com incentivo) para que o professor faça cursos fora.

A última parte do questionário pergunta sobre projetos dos professores, se eles percebem mudanças na escola antes e depois das leis de inclusão e se eles acham a formação que tiveram suficiente para trabalhar com alunos especiais.

#### **4.3.1 – A qualificação do profissional de educação**

No total foram entregues mais de 140 questionários à direção das escolas para serem encaminhados aos professores e, deste total obtivemos 23 respostas. Destes, 9 trabalham na rede estadual e 14 na rede municipal, a maioria se formou (3/4) na rede particular de ensino e o restante na rede federal.

Sobre o ano de formação, aqueles que trabalham na rede municipal apresentaram uma formação mais recente, concentrando mais de 70% dos professores pesquisados com formação recente (entre 1990 e 2000). No geral, a maior concentração se deu na década de 80 onde 39% dos professores se formou nesse período, na rede estadual corresponde a mais da metade dos professores e na rede municipal a maior concentração ocorreu na década de 90 (42%).

Nos currículos das universidades, os professores observaram que não obtiveram nenhuma capacitação para atuar com alunos portadores de necessidades especiais. Apenas 2 professores indicaram que tiveram contato com teorias para trabalhar com alunos especiais dentro da universidade.

A maioria dos professores fizeram cursos extra-faculdade que os capacitaram para atender a alunos especiais de forma mais adequada. (Quadro 22)

Quadro 22– Cursos extra curriculares para Professores

Cursos	Rede					
	estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não	2	22,2	7	50,0	9	39,1
sim	7	77,8	7	50,0	14	60,9
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Outra forma de se capacitar ou ao menos de despertar o interesse sobre o trabalho mais qualificado seria a participação em congressos, palestras ou grupos de estudo sobre educação. Quando perguntados se participam freqüentemente destes eventos, cerca de 70% dos professores de ambas as redes declararam que participam freqüentemente, muitas vezes realizados dentro da própria escola.

Apesar de terem se formado, em maioria, na década de 80, os professores pesquisados começaram a trabalhar com especiais a partir da década de 90, não havendo relatos de trabalho com especiais nas redes municipais antes da década de 90 – o que denota a importância da legislação no processo de formação acadêmica. (quadro 23)

Quadro 23 – Quando começou a trabalhar com PNE

Trabalha com PNE	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
dec. 70	1	11,1	-	-	1	4,3
Dec. 80	2	22,2	-	-	2	8,7
dec. 90	1	11,1	8	57,1	9	39,1
2000+	5	55,6	6	42,9	11	47,8
Total	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Em geral os professores acham que trabalhar com especiais requer muito da prática, embora a teoria também seja considerada de muita importância, pois apenas 1 professor da rede estadual e outro da rede municipal acham que apenas a prática leva a um melhor atendimento dos alunos especiais.

### 4.3.2 – Os alunos segundo os professores

O aluno especial precisa receber atendimento especializado, mas dentro de sala apenas 2 professores da rede municipal acham que estes alunos não devem receber um tratamento diferenciado. Os demais crêem que mesmo dentro de sala de aula os alunos especiais devem ter tratamento diferenciado.

*“As vezes há essa necessidade, mas não o torna um aluno com maiores atenções”*. (prof. F. da Rede estadual)

Quando questionados sobre qual seria o modelo ideal de inclusão, mais de 60% dos professores optam pelo modelo inclusivo, embora um número expressivo de professores pensem que o ideal seria trabalhar com ambos os modelos (17%). É interessante observar que 9% dos professores ainda não possuem opinião formada a respeito. (Quadro 24).

Quadro 24 – Qual o modelo ideal para os alunos especiais?

Modelo ideal	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
ambos	4	44,4	-	-	4	17,4
especiais	-	-	1	7,1	1	4,3
inclusão	2	22,2	13	92,9	15	65,2
não sabe	2	22,2	-	-	2	8,7
turma especial	1	11,1	-	-	1	4,3
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Na opinião de 17 dos 23 dos professores que responderam o questionário todos os tipos de alunos especiais requerem uma atenção diferenciada. Ou seja, na opinião de grau de autonomia não existe um tipo que requeira atenção mais específica que outra. Para os que pensam que sim, o autismo (um tipo de Deficiência Mental) foi a mais citada individualmente. (Quadro 25)

Quadro 25 – Que tipo de aluno especial requer maior atenção?

Qual PNE precisa de mais atenção	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
autismo	2	22,2	-	-	2	8,7
múltiplas	-	-	1	7,1	1	4,3
paralisia cerebral	1	11,1	-	-	1	4,3
surdos	1	11,1	-	-	1	4,3
todos	5	55,6	12	85,7	17	73,9
visual	-	-	1	7,1	1	4,3
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Segundo 8 dos 9 professores da rede estadual que preencheram o questionário acreditam que, os alunos especiais tem dificuldades de adaptação em turmas regulares, mas uma vez adaptados são mais estimulados ao aprendizado neste tipo de modelo de inclusão. Na rede municipal os professores crêem que seus alunos não sentem dificuldades e se adaptam bem ao modelo inclusivo (ver quadro 26). Esta visão diferenciada entre uma rede e outra muito possivelmente está ligada ao modelo de inclusão adotado nas escolas ou, numa outra hipótese, ao discurso pouco verídico de alguns dos professores, restando saber qual grupo estaria revelando exatamente o que pensa sobre o assunto.

Quadro 26 – Os alunos especiais sentem dificuldades ou receios nas turmas inclusivas?

Aluno PNE tem Dificuldade Inclusiva	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	1	11,1	10	71,4	11	47,8
sim	8	88,9	4	28,6	12	52,2
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Em se tratando de avaliar os alunos especiais, todos os professores chegam ao consenso de que eles devem ter uma avaliação diferenciada, segundo o tipo de deficiência que manifestam, que por sua vez deveria ser diferente da forma de avaliar os alunos regulares. No entanto, os professores também enfatizam o fato de que, ainda que a avaliação deva ser diferenciada, o currículo deve conter os mesmos conteúdos de

todos os alunos regulares, apenas sendo adaptados para o melhor aproveitamento dos alunos portadores de necessidades especiais.

Quando perguntados se já trabalharam em turmas inclusivas e especiais, para serem capazes de realizar uma melhor avaliação de modelos, a maioria dos professores revela que não trabalharam nos dois modelos (48%). Dos professores que trabalharam em ambos os modelos a maioria acha que o modelo inclusivo é o modelo que os alunos portadores de necessidades especiais melhor se desenvolvem social e intelectualmente (quadro 27).

Quadro 27 – Qual melhor modelo que você já trabalhou

Já trabalhou em Ambos modelos	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
ambas	2	22,2	-	-	2	8,7
especiais	1	11,1	-	-	1	4,3
inclusivas	4	44,4	5	35,7	9	39,1
Não trabalhou	2	22,2	9	64,3	11	47,8
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

Quando questionados sobre o que falta para um melhor aproveitamento dos alunos especiais, os próprios professores confessam que uma melhor capacitação docente seria o principal problema (35%) seguido da falta de materiais específicos necessários ao processo de ensino aprendizagem dos especiais (22%). (Quadro 28)

Quadro 28 – O que falta para melhorar o aproveitamento dos alunos especiais

O que falta para melhorar	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
ambiente	-	-	1	7,1	1	4,3
apoio familiar	1	11,1	1	7,1	2	8,7
atendimento individual	1	11,1	-	-	1	4,3
capacitação docente	2	22,2	6	42,9	8	34,8
coletividade	1	11,1	-	-	1	4,3
dedicação profissional	1	11,1	-	-	1	4,3
infra-estrutura	-	-	1	7,1	1	4,3
material	2	22,2	3	21,4	5	21,7
muito	-	-	2	14,3	2	8,7
política	1	11,1	-	-	1	4,3
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

O aproveitamento acadêmico dos alunos especiais está equilibrado com o de alunos regulares segundo os professores de ambas as redes. Quase a metade acredita que ambos os alunos têm aproveitamento considerado bom, 26% acham que os estudantes regulares têm melhor rendimento e 13% acham que os especiais têm melhor rendimento, 13% dos professores não souberam ou não quiseram opinar sobre o assunto. (quadro 29)

Quadro 29 – Qual aluno tem melhor rendimento

Aprov.	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não opinaram	1	11,1	2	14,3	3	13,0
ambos	2	22,2	9	64,3	11	47,8
especiais	2	22,2	1	7,1	3	13,0
regulares	4	44,4	2	14,3	6	26,1
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

### 4.3.3 – Relacionando-se para melhorar

Na visão dos professores, a direção das escolas pesquisadas realiza uma boa parceria com eles, pois mais de 90% deles demonstraram que seus diretores e coordenadores estão presentes no seu dia-a-dia da escola e auxiliando no que acharem necessário ou quando procurados por eles. Em sua opinião, os diretores também estão preocupados em saber como anda o desenvolvimento dos alunos especiais (87%), da mesma maneira os problemas que por ventura apareçam também são resolvidos pela direção ou encaminhados a profissionais que possam dar uma solução melhor a cada caso.

Mais de 60% dos professores dizem que são avaliados regularmente sobre o seu trabalho com os alunos, e cerca de 40% não recebem nenhum tipo de avaliação. Na rede municipal o índice de não avaliação foi superior a 42%. (quadro 30)

Quadro 30 – Há avaliação regular dos professores?

Avaliação dos professores	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
conselho	1	11,1	-	-	1	4,3
grupo	-	-	1	7,1	1	4,3
não	3	33,3	6	42,9	9	39,1
provas	1	11,1	-	-	1	4,3
sim	4	44,4	7	50,0	11	47,8
Total geral	9	100,0	14	100,0	23	100,0

A opção por uma melhor qualificação, aparentemente, está a cargo do professor, pois segundo eles mesmos (91%) a direção oferece todo o apoio para que possam realizar cursos de capacitação, obviamente respeitando horários de trabalho e quantidade de docentes de licença para esse objetivo.

Quando questionados se consideram a formação que obtiveram até o momento suficiente para atuar com qualidade, apenas 1 professor da rede estadual crê estar plenamente qualificado para trabalhar com alunos especiais. Os demais acham que poderiam fazer mais cursos para atender de forma mais adequada seus alunos.

De maneira geral os professores vêem que os novos projetos inclusivos têm modificado o ambiente escolar. Mais de 80% dos professores perceberam mudanças na escola em que trabalham, tanto na parte física como no ambiente de trabalho.

Grande parte dos professores pretende aprimorar seus conhecimentos sobre os alunos portadores de necessidades especiais com cursos ou especializações (82%), o que demonstra interesse na melhoria da qualidade do trabalho que realizam com estes estudantes.

Os professores aparentemente não participam ativamente dos projetos pedagógicos das escolas. Mais de 60% deles não possuem projetos próprios para os especiais, o que poder indicar uma forma de trabalho mais vinculado à direção pedagógica com pouca independência e iniciativa.

#### **4.4 – Entrevistando os estudantes**

Para uma análise mais completa sobre o processo inclusivo é fundamental que ela agregue a visão dos alunos que são, na verdade, os alvos finais de todo o movimento educacional que busca a inclusão.

Antes das leis e dos movimentos internacionais (Capítulo1) que passaram a priorizar o modelo de sala de aula com alunos inclusos, os alunos especiais eram separados dos alunos regulares, seja em escolas diferentes ou numa mesma escola. Hoje, depois de uma considerável experiência no tratamento da questão, fica evidente que o tratamento anterior era um processo no mínimo segregador e que terminava por comprometer a aceitação e o convívio das pessoas “diferentes” com a sociedade em geral por terem necessidades especiais. Assim, a política de inclusão em linhas gerais e em várias áreas em que atua vem tentando “quebrar” esta barreira que se formava, neste caso na escola, entre os alunos especiais e regulares na busca de envolver toda a sociedade nesse processo.

##### **4.4.1 – Alunos Especiais**

Para, então, compreender melhor a visão do próprio aluno objeto de pesquisa sobre a aplicação da política na prática, foram aplicadas 18 questões em um questionário de múltipla escolha em que o aluno tinha liberdade de acrescentar comentários pessoais (questionário em anexo).

Ao todo obtivemos 52 respostas de estudantes especiais de redes estaduais (3 colégios) e municipais (4 colégios). As idades destes alunos variaram entre 8 e 14 anos

na rede municipal e entre 8 e 30 anos na rede estadual enquanto a série freqüentada variou do 3º Jardim até a 4ª série.

Considerando os tipos de deficiências encontradas, verificamos que 75% eram deficientes mentais ou foram classificados com déficit de aprendizagem; apenas 2 eram deficientes visuais, 10 eram deficientes auditivos e 2 possuíam deficiências múltiplas. (quadro 31)

Quadro 31 – Tipos de Necessidades Especiais

Tipo de NE	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Auditiva	-	-	10	35,7	10	19,2
Auditiva / DM	1	4,2	-	-	1	1,9
Motora / DM	1	4,2	-	-	1	1,9
outra/mental	21	87,5	17	60,7	38	73,1
Visual	1	4,2	1	3,6	2	3,8
Total Global	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Quando questionados sobre a escola que estudam, em geral os alunos percebem que o ambiente escolar é bom (86%) e pouco mais de 10% o consideram regular (quadro 32). A opção ruim não foi citada.

Quadro 32 – O Ambiente Escolar segundo Alunos Especiais

Colégio	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Bom	21	87,5	24	85,7	45	86,5
péssimo	-	-	1	3,6	1	1,9
Regular	3	12,5	3	10,7	6	11,5
Total Global	24	100,0	28	100,0	52	100,0

A relação com amigos de sala, professores e funcionários da escola se mostrou boa em todos os níveis com mais de 80% de respostas positivas, indicando um preparo adequado dos funcionários e profissionais da educação e um bom trabalho com os alunos regulares que convivem diretamente com os especiais. (quadro 33, 34 e 35)

Quadro 33 – Professores são presentes em sala, ajudam

Professores	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
sim	24	100,0	19	67,9	43	82,7
um pouco	-	-	9	32,1	9	17,3
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Quadro 34 – Relação com amigos da escola

Relação com Amigos	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
boa	23	95,8	21	75,0	44	84,6
regular	1	4,2	7	25,0	8	15,4
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Quadro 35 – Relação com os funcionários

Relação com Funcionários	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
boa	24	100,0	21	75,0	45	86,5
péssima	-	-	5	17,9	5	9,6
regular	-	-	1	3,6	1	1,9
ruim	-	-	1	3,6	1	1,9
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Sobre a disponibilidade de materiais específicos para os alunos especiais, quase todos responderam que dispõem de materiais especiais para estudo, como régua especial para deficientes visuais, livros ampliados, materiais diversos das salas de recursos, recebidos gratuitamente do governo. De fato, apenas os alunos com dificuldades motoras e surdos não recebem nenhum material especial, na medida em que não necessitam.(quadro 36)

Quadro 36 – Materiais Especiais

Materiais	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	2	8,3	12	42,9	14	26,9
sim	22	91,7	16	57,1	38	73,1
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Um resultado interessante foi a resposta à pergunta sobre o relacionamento dos alunos especiais com os colegas de escola fora da sala de aula. Na rede estadual 80% dos alunos são tratados normalmente fora de aula pelos demais estudantes e na rede municipal pouco mais da metade assinalou que as vezes são tratados de forma diferente pelos amigos de escola. Isso demonstra que apesar do projeto inclusivo aparentar estar mais avançado na rede municipal, parece que a rede estadual está conseguindo atuar de forma mais eficaz sobre os alunos regulares no que se refere a socialização destes com os colegas PNE. (quadro 37)

Quadro 37 – Tratamento dos amigos da escola

Tratamento diferente dos Amigos	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
as vezes	3	12,5	15	53,6	18	34,6
não	17	70,8	6	21,4	23	44,2
sim	4	16,7	7	25,0	11	21,2
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Quando perguntados se já haviam estudado em turmas especiais, os estudantes Portadores de Necessidades Especiais da rede estadual dizem que sim em 90% dos casos, enquanto os da rede municipal pouco mais da metade nunca havia estudado em turmas especiais. (Quadro 38)

Quadro 38 – Estudou em turmas especiais

Estudou em Turma Especial	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	2	8,3	16	57,1	18	34,6
sim	22	91,7	12	42,9	34	65,4
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Para os alunos que estudaram em outro tipo de turma, especial ou inclusiva, antes da turma que estavam no momento, poucos opinaram sobre ser melhor ou pior, muito devido ao fato de alguns nunca terem estudado em turmas de ambos os tipos. (quadro 39)

Quadro 39 – Turma especial é melhor ou pior que a turma inclusiva?

Melhor / pior	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não opinou	24	100,0	25	89,3	49	94,2
melhor	-	-	2	7,1	2	3,8
pior	-	-	1	3,6	1	1,9
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

A escolha da escola está praticamente vinculada aos responsáveis. Mais de 80% dos alunos estavam na escola por escolha de seus pais, o que pode ser um indicador da aplicação real da lei sobre inclusão, que determina que todo aluno especial deve ser aceito pela escola para qual pleiteia a vaga, não devendo ser encaminhado a nenhuma outra e que a escola deve fazer todas as adaptações que se fizerem necessárias para receber todo e qualquer aluno nesta nova realidade. Devemos lembrar que as escolas que se apresentaram melhor preparadas para atuar com alunos especiais correspondiam, de fato, àquelas que possuíam grande porcentagem de alunos especiais e as escolas menos preparadas eram aquelas que tinham poucos alunos, o que comprova a seleção natural dos pais que escolhem as escolas que melhor atendem seus filhos. (quadro 40)

Quadro 40 – Quem escolheu a escola que você estuda

Quem escolheu a escola	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
município	-	-	1	3,6	1	1,9
outro	5	20,8	-	-	5	9,6
responsável	17	70,8	26	92,9	43	82,7
você	2	8,3	1	3,6	3	5,8
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Quando perguntados a quanto tempo estudam, poucos são os que estudam em escolas regulares a mais de 4 anos, o que talvez seja um reflexo da atual política inclusiva, onde os pais perceberam que poderiam matricular seus filhos como outro

aluno qualquer e assim estes estudantes tiveram finalmente o acesso a educação regular (quadro 41).

Quadro 41 – Quanto tempo estuda na escola atual

tempo/estuda	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não sabe	5	20,8	1	3,6	6	11,5
1 ano	3	12,5	1	3,6	4	7,7
10 anos	1	4,2	-	-	1	1,9
2 anos	3	12,5	7	25,0	10	19,2
3 anos	5	20,8	6	21,4	11	21,2
4 anos	-	-	4	14,3	4	7,7
5 anos	4	16,7	9	32,1	13	25,0
6 anos	2	8,3	-	-	2	3,8
8 anos	1	4,2	-	-	1	1,9
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

A Grande maioria dos alunos especiais já passou por muitas escolas antes de estar na escola em que se encontram no momento, e muito provavelmente uma boa parte deles deve mudar de escola no próximo ano letivo. Segundo relato dos professores, a dificuldade deles se fixarem em uma escola se deve à condição precária de vida, levados que são à constantes mudanças de domicílio pela natureza também precária de seu trabalho, e também devido as dificuldades de adaptação de alguns alunos.

Quadro 42 – Já estudou em outras escolas antes?

Estudou em outras escolas antes	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	5	20,8	7	25,0	12	23,1
sim	19	79,2	21	75,0	40	76,9
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

A maioria dos alunos também diz que não tem grandes dificuldades para chegar na escola, à exceção dos alunos com problemas motores, que não encontram ônibus especiais e dependem da ajuda de estranhos quando não podem ser acompanhados pelos próprios responsáveis. A escola geralmente não oferece o transporte, mas disponibiliza

os cartões de acesso à rede RioCard para todos os alunos, o que facilita bastante a vida de todos eles.

Quadro 43– Dificuldade de chegar a escola

Dificuldade de Chegar a Escola	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	17	70,8	21	75,0	38	73,1
sim	7	29,2	7	25,0	14	26,9
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Outro resultado interessante foi a grande aceitação dos pais da educação proposta pelas escolas. Os alunos especiais crêem que seus pais gostam das escolas em que estudam, pois “aqui eu aprendo coisas boas e não fico à toa em casa”, como foi relatado por um aluno especial do estado. Além disso, a escola não deixa de ser um local “protegido” do mundo que discrimina as pessoas portadoras de necessidades especiais ou onde pode contar com apoio e ajuda de profissionais qualificados o que possibilita aos pais trabalharem sem preocupações maiores.

Quadro 44 – Pais gostam da escola

Pais Gostam Escola	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	1	4,2	1	3,6	2	3,8
sim	23	95,8	27	96,4	50	96,2
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Os alunos especiais em geral possuem atividades extras fora de sala de aula, como esportes, cursos e tratamentos de saúde dos mais diversos. Muitas vezes estes programas fora de sala estão vinculados aos próprios colégios em seus centros de inclusão ou são encaminhamentos da própria direção. Em se tratando de alunos com deficiências mentais geralmente estes possuem atividades na APAE.

Quadro 45 – Há atividades extras

Atividades Extra	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	12	50,0	10	35,7	22	42,3
sim	12	50,0	18	64,3	30	57,7
Total geral	24	100,0	28	100,0	52	100,0

Comparando as redes estadual e municipal, quando se pergunta: “Você já repetiu alguma série?”, observa-se que os alunos especiais apresentam maior índice de repetência na rede estadual que na rede municipal (quadro 46).

Quadro 46 – Questão sobre repetência

Já repetiu	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	3	17,6	14	82,4	17	32,7
sim	21	60,0	14	40,0	35	67,3
Total geral	24	46,2	28	53,8	52	100,0

Esta reprovação em maior quantidade na rede estadual pode ser devido a ainda existirem classes especiais na rede, e muitas vezes estas classes especiais, de fato, não trabalham no sentido de promover o aluno a uma nova turma, estando este aluno sempre vinculado a uma mesma série do processo educacional regular.

#### 4.4.2 – Alunos Regulares

Para compreender melhor a visão do aluno regular sobre a existência de um aluno especial em sala, foram aplicadas 17 questões em um questionário de múltipla escolha em que o aluno tinha liberdade de acrescentar comentários pessoais (questionário em anexo).

Ao todo obtivemos 152 respostas de estudantes regulares de redes estaduais (3 colégios) e municipais (4 colégios). As idades destes alunos variaram entre 4 a 14 anos na rede municipal e entre 6 e 16 anos na rede estadual enquanto a série freqüentada variou do 3º Jardim até a 4ª série.

Todos os alunos regulares afirmam que possuem alunos especiais dentro de sala de aula, mas apesar disso cerca de 30% dizem que não se relacionam com estes alunos de forma direta, tanto dentro quanto fora de sala. (quadro 47)

Quadro 47 – Questão sobre relacionamento entre o Aluno Regular e o Aluno Especial

Relação com PNE	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	13	22,8	32	33,7	45	29,6
sim	44	77,2	63	66,3	107	70,4
Total geral	57	100,0	95	100,0	152	100,0

Quando os alunos regulares são perguntados se percebem o professor tratando o aluno especial de forma diferente de que trata os alunos regulares as opiniões estão divididas, mas mais da metade deles afirma que há um tratamento diferenciado. (quadro 48)

Quadro 48 – Questão sobre o tratamento dos professores com os Especiais

Tratamento do Professor	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	29	50,9	34	35,8	63	41,4
sim	18	31,6	34	35,8	52	34,2
um pouco	10	17,5	27	28,4	37	24,3
Total geral	57	100,0	95	100,0	152	100,0

Perguntados se estes ajudam os alunos especiais, mais de 70% deles responderam que ajudam, demonstrando que há participação de grande parte das turmas no processo de aprendizagem dos alunos especiais.

Os alunos regulares crêem, em sua maioria, que as dificuldades nas matérias lecionadas não é grande, mas não há concordância sobre o nível de atraso no andamento da matéria por causa da presença de alunos especiais na classe e os alunos possuem opiniões diferentes sobre o assunto. (quadro 49)

Quadro 49 – Questão sobre andamento da matéria

PNE Atrasa	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	19	33,3	37	38,9	56	36,8
nunca	14	24,6	10	10,5	24	15,8
sempre	7	12,3	16	16,8	23	15,1
sim	17	29,8	32	33,7	49	32,2
Total geral	57	100,0	95	100,0	152	100,0

Grande parte dos alunos regulares nunca tiveram problemas com alunos especiais e se relacionam bem com estes tanto dentro quanto fora de sala de aula. Mais

de 60% dos alunos pesquisados crêm que a turma está melhor com a presença do aluno especial. (quadro 50)

Quadro 50 – Questão se acha melhor ou pior estudar com especiais

melhor/pior	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Nunca estudou em turmas sem especiais	5	8,8	20	21,1	25	16,4
melhor	38	66,7	57	60,0	95	62,5
pior	14	24,6	18	18,9	32	21,1
Total geral	57	100,0	95	100,0	152	100,0

Como acontece com os alunos especiais também com os regulares em geral, são os responsáveis que escolhem as escolas para estes estudarem e a grande maioria estuda no colégio a menos de 5 anos e já estudou em outra escola da rede anteriormente. (quadro 51)

Quadro 51 – Questão se estudou em outras escolas antes de estudar na atual

estudou em outras	Rede					
	Estadual		Municipal		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
não	9	15,8	30	31,6	39	25,7
sim	48	84,2	65	68,4	113	74,3
Total geral	57	100,0	95	100,0	152	100,0

Segundo os alunos regulares, seus pais, em geral, sabem que há alunos especiais na mesma sala de aula que a deles e na opinião deles gostam da convivência dos filhos com os especiais (mais de 60%). E quase todos os alunos crêm que seus pais gostam do colégio em que estudam.

## Considerações finais

Este trabalho buscou discutir como está a aplicação da política inclusiva educacional voltada aos alunos portadores de necessidades especiais em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Niterói e São Gonçalo. Partindo-se da apresentação dos marcos legais, procurou-se fazer um levantamento dos dados censitários do IBGE e do MEC, balizando-os com os dados obtidos nas secretarias de educação dos dois municípios, e a partir desse pano de fundo, realizar uma investigação em algumas escolas da rede pública para levantar a visão de diretores, professores e dos próprios alunos sobre o processo de inclusão.

A população “deficiente” foi levantada nos Censos Demográficos de 1991 e 2000 de forma um pouco diferente e foram necessários alguns ajustes para proceder à comparação dos dados. Através dessa análise foi possível verificar que a população declarada deficiente cresceu muito nos últimos 10 anos passando de cerca de 1% da população total em 1991 para cerca de 2,5% em 2000, um crescimento de 150% e bem acima da taxa regular de crescimento populacional. Uma característica dessa população é que, ao contrário do que ocorre na população com um todo, entre os deficientes temos uma maioria de homens, o que acontece em todas as unidades geográficas avaliadas (Brasil, Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo). O tipo de deficiência mais comum é a “deficiência mental” – em torno de 40%, seguida da “deficiência físico/motora” – em torno de 30% e das deficiências “auditiva” e “visual” – ambas representando cada uma em torno de 10% do total da população declarada deficiente.

No que se refere à cor ou raça dos deficientes verificou-se que não há grandes diferenças nos padrões encontrados para a população total e de cada unidade geográfica avaliada, onde uma maioria, mais de 50% (percentual ainda mais elevado em Niterói) se auto-declara de cor branca, seguida de pardos e pretos. Quando às faixas etárias constatou-se que algumas deficiências são mais características de faixa etárias mais jovens (como a deficiência mental e a surdez) enquanto outras são mais expressivas nas faixas etárias mais elevadas (como a deficiência visual e a físico/motora).

As análises dos dados do Censo Escolar de 1998 até 2006 apontaram para uma tendência de crescimento constante do modelo inclusivo que permite gerar uma expectativa de que em pouco tempo as matrículas de alunos especiais em classes regulares superem as matrículas de alunos especiais em classes especiais, tendência que se apresenta para todos os estados brasileiros.

A política educacional inclusiva parece estar caminhando bem desde a sua implementação, pelo menos no que se refere à imposição do modelo, pois as taxas de matrículas de alunos especiais em classes regulares subiram mais de 200% em menos de 10 anos (1998 à 2006) e os dados também apontam que uma parte expressiva destas matrículas se deu em escolas da rede pública de ensino. Este dado muito provavelmente é reflexo das garantias legais, estruturadas pela Nova LDB, de acesso dos alunos especiais a escolas regulares.

É preciso salientar, contudo, que apesar da taxa de matrícula se mostrar crescente nos últimos 10 anos, os dados do INEP também são capazes de revelar que muitos alunos especiais matriculados em classes regulares não recebem o apoio especializado de que necessitam. Ainda segundo os mesmos dados, cerca de 80% dos professores que atuam com alunos especiais possuem algum curso de especialização na área, mas, infelizmente, estes professores, em sua maioria, estão trabalhando em escolas privadas que atendem, portanto, a um número muito mais reduzido de alunos especiais. Por outro lado, apesar de ter crescido quase 200% em 4 anos, ainda é muito baixa a quantidade de escolas que fizeram adaptações necessárias em suas instalações na arquitetura para prestar este atendimento especializado (5% em 2002 e 13% em 2006).

A avaliação desses dados nos conduz a indagar sobre a qualidade do atendimento que está sendo oferecido a estes alunos e sobre os níveis de prioridade que o sistema educacional trabalha. A respeito da qualidade, o que se pode constatar é que, de fato, existe uma inclusão ela mesma, ainda “deficiente”, onde o aluno está ocupando uma sala regular de ensino, mas recebe pouco apoio especializado de que precisa para o seu melhor aproveitamento dos estudos, como um intérprete de Libras ou um auxiliar para trabalhar com os deficientes visuais. Como foi visto na bibliografia especializada abordada, não se pode esperar na prática, sobretudo no ensino fundamental, em que a formação do professor é mais precária, que exista o professor perfeito, capaz de trabalhar de forma especializada com todos os tipos de deficientes e nem mesmo que ele saia formado com esta capacidade das universidades. Exatamente por isso, faz-se necessário o auxílio destes funcionários de apoio especializado nas escolas. No que se refere à questão das prioridades do sistema educacional para este atendimento ao aluno especial, verifica-se uma contradição exposta pelos próprios dados levantados onde, ao avaliar o censo demográfico, observa-se que grande parte dos deficientes possuem limitações motoras e físicas, e justamente neste quesito de adaptação das escolas – o que

seria fundamental para dar o atendimento adequado a estes alunos - houve pouco avanço no período estudado.

Avaliando os tipos de deficiências dos alunos especiais atendidos pelo sistema segundo o INEP, observa-se que os dados condizem com os encontrados para a população como um todo a partir do Censo Demográfico. Ou seja, pelo Censo Escolar se pode constatar que a maioria dos alunos portadores de necessidades especiais atendidos possui “deficiência mental” seguida de “deficiência visual” e “físico/motora”. Importante lembrar que o Censo Demográfico não aborda questões sobre superdotação (altas habilidades) e nem classifica os diferentes tipos de deficiência mental.

Observando ainda os dados do INEP no que se refere especificamente à categoria de Ensino Fundamental, justamente onde foi realizada a pesquisa de campo, verificou-se que a situação neste nível de ensino se apresenta um pouco pior que a situação geral para o ensino como um todo. Isto porque menos de 15% das escolas possuía estrutura adequada para atender corretamente alunos deficientes físicos/motores em 2006, dos professores que trabalhavam com especiais cerca de 60% possuíam ensino superior e menos de 30% tinham cursos específicos para atuar com estudantes especiais.

Estes dados são ainda mais preocupantes na medida em que nem mesmo o contingente de professores com formação superior se apresenta num percentual que poderíamos considerar aceitável e pouco menos de 1/3 dos professores que atuam com os especiais nesta fase do ensino possuem cursos ou especialidades que poderiam de fato incluir o aluno especial no ensino regular.

Os dados apresentados nos remetem à discussão apresentada por Picchi (2002) sobre integração e inclusão. Onde o que se observa é na verdade a existência de um esforço grande de se completar o processo de integração dos alunos especiais colocando-os nas escolas junto a alunos regulares. Tudo indica, e os dados comprovam, que este processo de integração está caminhando a passos largos e poderíamos até dizer que realmente está em pleno funcionamento. Já a inclusão, que seria uma fase para além da integração, estaria, de fato, ainda em processo de implementação, já que poucos são os professores que possuem capacitação, grande parte das escolas ainda não está corretamente adaptada e os funcionários de apoio especializado parecem ainda não ser uma realidade na grande maioria das escolas.

A política inclusiva de educação não é de simples implementação e requer não somente disponibilidade financeira para realizá-la, mas depende dos administradores e não somente das secretarias de educação ou do ministério da educação. Depende

também da vontade de cada um dos diretores, professores e funcionários de cada escola, além dos alunos especiais, regulares e seus pais.

A pesquisa de campo realizada selecionou os municípios de Niterói e São Gonçalo para observar, mas de perto o processo inclusivo, envolveu diretores, professores e alunos.

Na opinião dos diretores das sete escolas pesquisadas, estas escolas aceitam matriculas de alunos especiais de qualquer tipo, mas alguns reconhecem que não possuem em seu quadro funcionários capazes de lidar com todos os tipos de deficiências. Neste sentido quando há algum aluno com uma necessidade que a escola não está preparada para atender de forma adequada, estes são encaminhados para outros a colégios da rede que possam atender-los no momento. O que se observa é que o atendimento é feito segundo as demandas e que, em média as escolas municipais atendem a 40 alunos e as estaduais chegam a atender 150 alunos especiais por unidade.

Nas redes municipais, segundo os diretores, só existem alunos especiais em classes regulares, já na rede estadual foram encontrados alunos especiais tanto em classes regulares quanto turmas de classes especiais, ou seja, ainda existe na rede estadual o modelo das turmas especiais.

Avaliando os resultados podemos perceber que as escolas tanto estaduais como municipais realizam esforços para aceitar o aluno especial, mesmo que esta escola não seja a escola ideal para o tipo de necessidade especial do aluno. Este esforço, no entanto, talvez pela falta de recursos, ainda não atende plenamente as exigências da legislação, mas o fato de existir o esforço de encaminhar o aluno a outra escola da rede parece indicar o interesse por oferecer o atendimento de qualidade ao aluno portador de necessidade especial. Outro fato interessante é a existência de turmas especiais apenas na rede estadual de ensino, o que revela que o Rio de Janeiro ainda se encontra em uma fase de transição para a inclusão plena. Vale lembrar que a lei esclarece que o aluno especial deve preferencialmente ser matriculado em classes regulares e que alguns diretores das escolas estaduais, para justificar a existência de classes especiais, alegam que os alunos que freqüentam as classes especiais já passaram pelas turmas regulares e não se adaptaram de forma adequada.

O que se observa de maneira geral é que os colégios aceitam, de fato, os alunos especiais de qualquer tipo, encaminhando-o à a outra escola caso os profissionais da escola não sejam capacitados para lidar com as necessidades do aluno. Mas em caso de insistência do responsável em matricular filho na escola, o aluno realiza algumas aulas

nos centros de inclusão da rede, que são colégios totalmente adaptados, com profissionais capacitados nos diversos tipos de necessidades especiais e servem como escola modelo que também oferece cursos de capacitação para professores e funcionários.

O que podemos observar no questionário dos professores são confirmações e conflitos com o apresentado pelos diretores. Confirmamos que o ambiente da escola aparenta estar melhor, que os alunos especiais apresentam um bom desempenho, que boa parte dos professores possuem cursos para atuar com especiais, que a direção parece estar presente e tenta ajudar no que está a seu alcance e que realmente, são oferecidos a eles regularmente cursos de atualização.

Os conflitos estariam no próprio reconhecimento de que apesar de possuírem cursos de capacitação para trabalhar com os especiais no seu currículo, os professores não acham que estes cursos foram suficientes e muitos se dizem preparados plenamente para atuar com alunos especiais.

Apesar de a maioria deles não trabalhar em ambos os modelos, acreditam que a inclusão é o melhor caminho, muito possivelmente esta decisão foi tomada com a prática ou através dos cursos de capacitação.

Importante reconhecer que foi detectado tanto um esforço das redes em oferecer cursos de capacitação aos professores, uma das formas mais eficientes de inclusão do aluno especial, quanto o grande interesse por parte dos professores nessa capacitação.

Na pesquisa realizada com os alunos especiais as constatações mais importantes se referem ao fato de que estes se mostram satisfeitos tanto na classe especial quanto na classe regular, percebendo que professores, funcionários e demais alunos das escolas que freqüentam se relacionam bem com ele. O que faz com que gostem da escola e considerem o ambiente agradável. Ou seja, esta preocupação positiva por parte do aluno portador de necessidade especiais nos dois modelos nos leva a concluir que cada um está onde deveria estar e que um único modelo não dá conta do adequado atendimento a todos os tipos e modalidade de necessidades especiais.

A investigação dos alunos regulares demonstrou que estes são participativos do processo inclusivo, uma vez que não declaram ter problemas com os alunos especiais, se relacionam normalmente com estes e acham a turma melhor devido à presença dos alunos especiais. Interessante foi constatar que os pais dos alunos regulares sabem que estes alunos possuem colegas especiais dentro de sala e que a maioria gosta desta convivência.

Contudo, o que se pode concluir é que o processo da inclusão educacional está sendo implementado apesar de ainda não ser o ideal. Observando os dados do INEP associado aos dados obtidos na pesquisa verificamos que os esforços estão surtindo efeitos positivos sobre os alunos, tanto regulares quanto especiais. Apesar dos professores alegarem não estarem preparados, os alunos demonstram que é possível uma inclusão que melhore as relações entre especiais e regulares, que estes convivam e aprendam em um mesmo ambiente e que este ambiente escolar seja acolhedor para o estudante portador de necessidade especial.

Mais importante que colocar os alunos em uma mesma sala é mostrar que as secretarias municipais e estaduais estão se esforçando para garantir uma educação inclusiva a estes alunos especiais, no cumprimento do que está previsto na lei, esforços estes que vão desde adaptações como rampas de acesso, elevadores ou banheiros adaptados até uma grande quantidade de cursos oferecidos aos professores, salas de recursos, centros de inclusão e escolas “modelo” que tornam, por exemplo, o município de Niterói referencia para a região já que alguns dos alunos especiais matriculados na rede municipal são de outros municípios.

O que se pode constatar no estudo realizado foram iniciativas eficazes de implementação do processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais pela rede pública de ensino no Rio de Janeiro. Certamente que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão seja uma realidade em cada escola. Os municípios de Niterói e São Gonçalo são bons exemplos concretos dos avanços que tem sido feitos no sentido da implementação de uma política inclusiva no país.

## Bibliografia

- AFONSO, António José. **O ensino especial: pais, deficientes e organizações**. Vila Nova de Gaia: Editora Estratégias Criativas, 1997.
- ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. *In: Alonso, Myrtes (Organização) e Queluz, Ana Gracinda (Orientação). O trabalho docente*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALMEIDA, Dulce Barros. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. UNICAMP, Tese de doutorado, 2003.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo ; PINTO, Elizabeth; GHIRARDI, Maria; MASINI, Elcie; PASQUALIN, Luiz. *Conceituando Deficiência*. Revista de Saúde Pública – V.34 – Nº1, USP, Fev/2000.
- ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta).
- Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – Niterói, in: <http://www.apada.org.br> (ultimo acesso em 13/10/2008)
- BECK, Fabiana Lasta. A informática na educação especial: interatividade e representações sociais. *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 175 – 196, 2007.*
- BOLONHINI, Roberto Junior. *Portadores de Necessidades Especiais – principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira*. Editora ARX, São Paulo – 2004.
- BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.
- CÂNDIDO, Amélia Fernandes. *Para ser: a literatura promovendo a inclusão*. Projeto Igualdade na Diferença, Editora Scipione. In: [http://www.scipione.com.br/igualdade/artigos/artigos\\_01.asp](http://www.scipione.com.br/igualdade/artigos/artigos_01.asp) - ultimo acesso 27/03/2008.
- CARMO, A. A. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robel Editorial, 1995.
- Constituição da República Federativa do Brasil – 1988, in: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) (ultimo acesso em 20/10/2008)

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. A educação inclusiva na perspectiva dos professores: a ponta do iceberg. USP, tese de doutorado, 2003.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco, As famílias e a classe especial em um colégio de elite. PUC-SP, Tese de Doutorado, 2006.

\_\_\_\_\_. O Portador de Deficiência Mental Profunda na Concepção da Mãe. UFSCAR, Dissertação de mestrado, 1996.

\_\_\_\_\_. *As Famílias e a Classe Especial em um Colégio de Elite*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília – Set-Dez/2007 v.13 n3.

Declaração de Salamanca. Nações Unidas, 1996. In: <http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm> (ultimo acesso em 10/05/2009)

Declaração do Milênio. Nações Unidas, Setembro de 2000. In: <http://www.pnud.org.br/odm/index.php?lay=odmi&id=odmi#> (ultimo acesso em 09/05/2009)

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (ultimo acesso em 03/03/2009)

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas, 1948. in: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm) (ultimo acesso em 10/05/2009)

Decreto N° 3298-1999, in: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf> (ultimo acesso em 20/10/2008)

Fundação Municipal de Educação – Niterói, in: [http://www.educacaoniteroi.com.br/dados\\_estatisticos/index.php](http://www.educacaoniteroi.com.br/dados_estatisticos/index.php) (ultimo acesso em 20/02/2009)

GALASSO, Lô. *Inclusão: respeito às diferenças, igualdade de direitos e equidade*. Projeto Igualdade na Diferença, Editora Scipione. In: [http://www.scipione.com.br/igualdade/artigos/artigos\\_02.asp](http://www.scipione.com.br/igualdade/artigos/artigos_02.asp) - ultimo acesso 27/03/2008.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. São Paulo, Editora LTC, 2003.

\_\_\_\_\_. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo, Editora Perspectiva, 2005.

- Instituto Benjamin Constant, in:  
<http://www.ibc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396> (ultimo acesso em 10/07/2009)
- Instituto Nacional de Educação de Surdos, in:  
<http://www.ines.gov.br/Paginas/oquefazemos.asp> (ultimo acesso em 06/04/2009)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, in:  
[http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU\\_final\\_2008.htm](http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm)
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo, Editora Autores Associados, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LEÃO, Andresa Marques de Castro. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. Universidade Federal de São Carlos, dissertação de mestrado, 2004.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in:  
[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope\\_web/lei\\_n9394\\_20121996.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf) (ultimo acesso em 07/11/2008)
- Lei Nº7853-1989, in: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> (ultimo acesso em 20/10/2008)
- LUZ, Arisa Araújo da. *Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?* UNISINOS, dissertação de mestrado, 2006.
- MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. *Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social*. São Paulo em Perspectiva, 2000.
- MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. *Incluindo os excluídos da escola*. FE/UNICAMP: 2000. (mimeo).
- MARANHÃO, Magno de Aguiar. *Escola e Portadores de deficiências: a difícil lição da inclusão*. Psicopedagogia, 2005. In:  
<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=325> – ultimo acesso em: 27/03/2008.
- MASSINI, Elcie F. Salsano. *Inclusão do aluno com deficiência visual: saber requerido*. Projeto Igualdade na Diferença, Editora Scipione. In:

<http://www.scipione.com.br/igualdade/artigos/artigos.asp> - ultimo acesso 27/03/2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. e SOUZA, Sandra M.Z.L. *Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira*. São Paulo: Revista Estilos da Clínica/Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MORAES, Maria Cândida *O paradigma educacional emergente*. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1999. (Coleção Práxis).

PICCHI, Magali Bussab. *Parceiros da inclusão escolar*. São Paulo, UNICID Editora, 2002.

Prefeitura de São Gonçalo, in [www.saogoncalo.rj.gov.br/catalogo\\_enderecos.php](http://www.saogoncalo.rj.gov.br/catalogo_enderecos.php) (ultimo acesso em 10/01/2009)

PRIETO, Rosângela G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli C. R. C. e SEMEGHINI, Idméa (Organizadoras). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998.

PRIOSTE, Claudia Dias. *Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente a inclusão*. UPS, dissertação de mestrado, 2006.

Questionário do Censo 1991, retirado do banco de dados do IBGE.

Questionário do Censo 2000, in: [http://www.ibge.gov.br/censo/quest\\_amostra.pdf](http://www.ibge.gov.br/censo/quest_amostra.pdf) (ultimo acesso 12/07/2009)

RODRIGUES, David. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, in: <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=376&idsecao=10&spid=1> (ultimo acesso em 20/02/2009)

Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, in:  
[http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo\\_palestras/visita\\_monitorada/Estatistica.pdf](http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo_palestras/visita_monitorada/Estatistica.pdf) (ultimo acesso em 03/03/2009)

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

Sociedade Pestalozzi – São Paulo, in: <http://www.pestalozzisp.org.br/> (ultimo acesso em 07/08/2008)

ZILMER, Patrícia. *Porque queremos manter as escolas especiais em Porto Alegre*. Psicopedagogia, 2006. In: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=478> – ultimo acesso em: 27/03/2008.

## Anexos

### Questionários para alunos regulares

- 1 - Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_
- 2 - Com que idade você começou a estudar? \_\_\_\_\_
- 3 – Você tem amigos dentro de sua classe que são especiais?  
( ) sim ( ) Não
- 4 – Você tem o costume de se relacionar com os amigos especiais fora de sala?  
( ) Sim ( ) Não
- 5 – Os professores tratam de forma diferente os alunos especiais durante a aula?  
( ) sim ( ) não ( ) um pouco
- 6 – Você ajuda sempre que pode os seus amigos especiais com deveres ou mesmo em alguma outra coisa?  
( ) sim ( ) não ( ) não é necessário
- 7 – Como você vê as dificuldades das lições e matérias escolares?  
( ) Fáceis ( ) Regulares ( ) Difíceis
- 8 – Você acha que o aluno especial acaba por atrasar o andar da matéria em alguns momentos?  
( ) sim ( ) não ( ) nunca ( ) sempre
- 9 – Já ouviu problemas entre você e algum aluno especial devido às limitações deste?  
( ) sim ( ) não
- 10 – Você já estudou antes em turmas onde não existia nenhum aluno especial?  
( ) sim ( ) não
- 11 – Se sim, era melhor ou pior que uma turma com colegas especiais?  
( ) melhor ( ) pior  
Porque? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12 – Quem fez a escolha deste colégio para você estudar?

seus responsáveis       você       o município

outro

Se outro Quem? \_\_\_\_\_

Porque? \_\_\_\_\_

13 – Há quanto tempo você estuda neste colégio?

R: \_\_\_\_\_

14 – Você já estudou em outras escolas antes?

sim       Não

Se sim, quantas? \_\_\_\_\_

15 - Você já repetiu alguma série? \_\_\_\_\_

16 – Seus responsáveis acham bom que você esteja em uma turma com alunos especiais?

sim       não       as vezes       não sabe

17 – Seus pais gostam da escola em que você estuda?

sim       não

Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Questionários para alunos especiais

- 1 - Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_
- 2 - Com que idade você começou a estudar? \_\_\_\_\_
- 3 – Qual o seu tipo de necessidade especial?  
( ) Visual ( ) Auditiva ( ) Motora ( ) Outra
- 4 – O que você acha do seu colégio em relação ao ambiente?  
( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
- 5 – Os professores são presentes? Eles o ajudam e ensinam de forma que você compreende bem as matérias?  
( ) sim ( ) não ( ) um pouco
- 6 – Os seus amigos de escola costumam relacionar-se com você de que maneira?  
( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima
- 7 – Os funcionários da escola se relacionam de que maneira com você?  
( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima
- 8 – Você recebe materiais especiais para estudar, como livros especiais?  
( ) sim ( ) não  
Quais? \_\_\_\_\_
- 9 – Você acha que os seus amigos de escola o tratam de forma diferente dos demais colegas?  
( ) sim ( ) não ( ) as vezes
- 10 – Você já estudou em turmas onde todos os alunos eram portadores de necessidades especiais?  
( ) sim ( ) não

11 – Se já estudou, era melhor ou pior que uma turma com colegas que não possuem nenhuma necessidade especial?

melhor                       pior

Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12 – Quem fez a escolha deste colégio para você estudar?

seus pais               você               o município

outro

Se outro Quem? \_\_\_\_\_

Porque? \_\_\_\_\_

13 – Há quanto tempo você estuda neste colégio?

R: \_\_\_\_\_

14 – Você já estudou em outras escolas antes?

sim                       Não

Se sim, quantas? \_\_\_\_\_

15 – Você encontra dificuldades para chegar ao colégio?

sim                       não

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16 – Seus pais gostam da escola em que você estuda?

sim                       não

Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17 – Há atividades extras para você?

sim                       não

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18 - Você já repetiu alguma série? \_\_\_\_\_

# Questionário

## *Coordenação/ direção*

- 1 – Informações sobre a Unidade Escolar
- 2 – Informações sobre os funcionários
- 3 – Informações sobre a relação com os alunos
- 4 – Informações sobre a relação com a esfera pública
- 5 – Projetos

OBS: Por favor, tente ser o mais abrangente possível

## **Parte 1 – A unidade Escolar**

- 1 – A unidade escolar sempre aceitou estudantes portadores de necessidades especiais? Se não desde quando passou a aceitar? Porque razão passou a aceitar?
- 2 – Qual a Capacidade da unidade escolar, para alocar alunos deficientes? (números)
- 3 – Qual são os tipos de alunos portadores de necessidades especiais que o colégio aceita? (qual/quais está mais preparado)
- 4 – Quais os projetos já implementados que possibilitam aceitar os alunos portadores de necessidades especiais?
- 5 – Qual a política da unidade escolar, inclusiva ou turmas especiais para alunos com necessidades especiais?

## **Parte 2 – Os Funcionários**

- 6 – Qual a quantidade de funcionários que a unidade escolar possui? Quantos são capacitados especialmente para atender a alunos portadores de deficiências?
- 7 – Há interpretes para cada aluno com necessidade deles? Como são alocados os interpretes?
- 8 – Os professores são capacitados para lidar com os alunos com necessidades especiais? Para todos os tipos ou há grupos específicos para lidar com alunos com necessidades específicas?
- 9 – Os funcionários administrativos, de auxilio geral, entre outros (fora direção e professores) possuem algum treinamento especial para lidar com os alunos portadores de necessidades especiais?
- 10 – Há o ensino de português diferenciado no colégio? LIBRAS e BRAILE? Se existe é para todos os alunos ou apenas para os deficientes auditivos e visuais?
- 11 – Há dentro do quadro de professores, algum ou alguns que tenham deficiências?

### **Parte 3 – Os alunos**

12 – De onde vem os alunos com necessidades especiais? (município)

13 – Os alunos com necessidades especiais estão, geralmente, em níveis seriais corretos? Se não, qual o motivo em sua opinião?

14 – Os pais dos alunos com necessidades especiais são mais presentes na unidade escolar?

15 – Há dificuldades na relação dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos ditos “normais”?

16 – Há assistência diferenciada para os alunos com necessidades especiais? Eles possuem especialistas como, por exemplo, psicólogos diferenciados?

17 – Há provas para deficientes visuais são em BRAILE? Como o professor às corrige?

18 – As aulas de Educação Física possuem elementos diferenciados para os alunos com necessidades especiais?

19 – Na sua opinião existe integração dos alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar, tanto entre eles como entre os alunos regulares?

### **Parte 4 – Relação com o poder público**

20 – Há preocupação com parte da secretaria sobre o andamento dos alunos com necessidades especiais? Eles se preocupam em saber se estão sendo bem atendidos?

21 – O material especial é fornecido pelo poder público? Que tipos? Há algum que este não consegue oferecer gratuitamente de forma regular?

22 – O poder público capacita o profissional da educação com cursos não só de BRAILE ou LIBRAS, mas também de como lidar com o aluno portador de necessidade especial?

23 – As mudanças físicas na unidade escolar que permitiram aceitar o aluno deficiente, ocorreram naturalmente ou foi fruto de intensa discussão entre a direção escolar e a secretaria para se obter as mudanças?

24 – Há autonomia da direção com os assuntos ligados aos alunos especiais ou a secretaria dita as regras de uma maneira mais geral, como, por exemplo, aceitar ou não um aluno ou mesmo ter de encaminhá-lo a outra unidade?

### **Parte 5 – Projetos**

25 – Há projetos a serem implementados?

26 – Há projetos em andamento?

27 – A escola possui algum projeto pedagógico especial?

# Questionário

## *Professores*

- 1 – Informações sobre a formação acadêmica
- 2 – Informações sobre os alunos especiais
- 3 – Informações sobre a relação com a direção
- 4 – Projetos

OBS: Por favor tente ser o mais abrangente possível

### **1 Parte – A Formação Acadêmica**

- 1 – Onde se formou? Em que se formou?(colégio, faculdade)
- 2 – Quando se formou? (apenas ano da conclusão do curso de graduação/colégio)
- 3 – A universidade/faculdade tinha um programa que abrangesse os portadores de necessidades especiais, com disciplinas específicas que auxiliassem o profissional em sala?
- 4 – Fez cursos extras (inclusive pós, mestrado, doutorado) que possibilitaram atender a algum tipo de aluno com necessidades especiais? Quais? Quando? Onde? Quem incentivou?
- 5 – Participou e/ou participa freqüentemente de congressos ou palestras sobre o ensino para alunos portadores de necessidades especiais?
- 6 – Desde quando passou a trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais? O que o motivou a isso?
- 7 – O que você aprendeu em cursos, faculdades e palestras ajudaram na prática ou não havia necessidade dos cursos, pois a prática é muito diferente e é a verdadeira escola?

### **2 Parte – Sobre alunos especiais**

- 8 – Há tratamentos especiais para cada tipo de aluno, ou deve-se estimular o aluno portador de necessidades especiais de modo a este melhor encarar a realidade, começando pela sala de aula? Ou seja, o fato dele ser deficiente o torna um aluno com maiores atenções? Porque?
- 9 – Qual a sua visão de modelo ideal, o inclusivo ou o com turmas especiais? Porque?
- 10 – Que tipo de aluno com necessidade especial requer mais dedicação, porque?
- 11 – Os alunos especiais sentem dificuldades ou demonstram algum receio em turmas inclusivas? Se sim, qual seria na sua opinião o motivo?

12 – Como é a forma de avaliação? Diferenciada ou de mesma forma?

13 – O currículo é diferente? Ele se faz suficiente para que o aluno aprenda de forma semelhante?

14 – Você já trabalhou em ambos os tipos de turmas (inclusiva e especiais)? Se sim, qual delas você acha que os alunos se desenvolviam socialmente melhor? Qual delas o aluno se desenvolvia melhor em termos do aprendizado?

15 – O que falta para melhorar o aproveitamento dos alunos especiais?

16 – Comparando os alunos regulares e especiais, qual deles na sua opinião tem, em média, o melhor aproveitamento acadêmico?

### **3 Parte – A direção**

17 – A direção se faz presente para saber sobre o desenvolvimento do aluno especial?

18 – Ela dá o suporte quando existe alguma dificuldade que você, professor, não consegue ou não está apto a resolver?

19 – Há algum tipo de avaliação regular dos professores? Como ele se realiza?

20 – Caso o professor identifique algum problema com alunos, a direção se prontifica em tentar resolver? Se isso já ocorreu, ela chegou a uma solução adequada?

21 – Quando o professor resolve se qualificar mais para melhor atender aos alunos, a direção dá total apoio e tenta agilizar o processo ou apóia, mas dificulta o processo?

### **4 Parte – Projetos**

22 – Você acha sua formação suficiente? Se não, porque?

23 – Que mudanças a projeto de inclusão realizou na realidade escolar?

24 – Você pretende dentro de alguns anos aprimorar seus conhecimentos na área para alunos especiais?

25 – Possui e/ou conhece algum projeto especial para melhoria do ensino de qualidade para algum tipo de aluno com necessidades especiais?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)