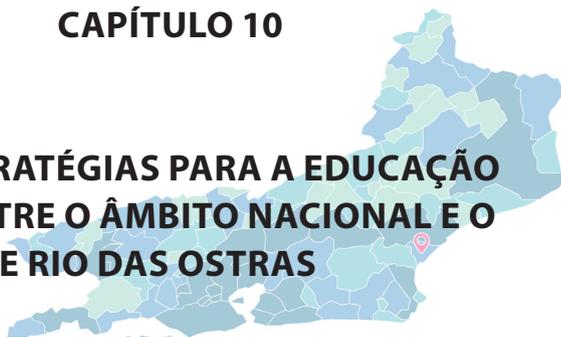


CAPÍTULO 10

METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE O ÂMBITO NACIONAL E O MUNICÍPIO DE RIO DAS OSTRAS



Thiago José Jesus Rebello

Fiocruz, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde.

Rosane Moreira Silva de Meirelles

Fiocruz, orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. UERJ, docente do Departamento de Ensino de Ciências e Biologia.

RESUMO

A educação de pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação têm sido objeto de constante reflexão em espaços acadêmicos, mas, também, no âmbito das políticas públicas. Sabendo da importância do Estado para o acesso ao direito à educação, este trabalho teve o objetivo de analisar convergências e divergências entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação da cidade de Rio das Ostras (PME/RO) no que diz respeito à educação especial. A partir da análise, foi possível perceber que ambos buscam a educação especial inclusiva, prevendo que o aluno tenha acesso ao ensino

especializado (sobretudo em salas de recursos) e ao ensino regular. Acessibilidade física, oferta de materiais adaptados e adequação da escola ao aluno (currículo, terminalidade, métodos) foram temas frequentes. Dentre as divergências, destaca-se a omissão do PME/RO no que diz respeito à meta de universalização expressa no PNE. Conclui-se, então, que o PME/RO está bastante alinhado ao PNE, mas que existem lacunas no plano municipal.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas Públicas; Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui-se enquanto um dos pilares da sociedade ocidental moderna. Em um contexto capitalista, a escola cumpre o papel de formar mão-de-obra, garantindo o nível mínimo de instrução necessária ao trabalho. Diversos documentos curriculares e textos educacionais mencionam a formação para o mundo do trabalho como objetivo da escolarização (BRASIL, 1997, 2017, 2018). Contudo, talvez fruto de um contexto de disputa social, a formação para o exercício da cidadania também alcançou prestígio como finalidade da educação escolar. Em uma sociedade de desigualdade e opressão, é essencial que a escola promova “uma contracultura, calcada nos princípios democráticos de liberdade e de igualdade, nos valores republicanos do bem comum e do bem coletivo”, visando a uma sociedade de “solidariedade e justiça social” (SILVA, 2000, p. 180-181).

Para isso, é essencial que a educação se coloque como espaço e oportunidade de “socialização (...) voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade” (CURY, 2006, p. 685), pois a formação para a cidadania pressupõe que a pessoa seja “confrontada por situações nas quais o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros” (idem). De fato, a socialização é um processo de assimilação e perpetuação da cultura de uma sociedade através do qual a criança passa a conhecer os valores e a adotar as condutas de seu grupo. Na escola, sobretudo, é que “se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, (...) princípios éticos e morais” (BORSA, 2007, p. 2). A socialização, porém, também é uma necessidade afetiva do indivíduo; apego, empatia e amizade se desenvolvem na interação entre as crianças (idem).

Infelizmente, ainda que esteja estabelecida a importância da escolarização para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos (BORSA, 2007), nem toda a população consegue usufruir deste direito. O Brasil é um país de grande desigualdade. Há grupos sociais que historicamente não têm acesso a direitos humanos básicos; são marginalizados pelo Estado e pelas elites que o controlam. Dentro do universo de marginalidade incluem-se aqueles considerados anormais. Em Carneiro Junior (1913, p. 18-19 apud KASSAR, 2012), temos: “crianças (...) de compleição assymetrica, – de crescimento irregular, de craneo mal conformado, – de desenvolvimento intellectual irregular, – de sentimentos moraes pervertidos”. A visão “patologizante” que prevaleceu até o século XX afastava

crianças com deficiências físicas ou intelectuais de espaços educacionais, relegando-as, no máximo, ao acolhimento em instituições médicas ou religiosas (MIRANDA, 2004).

Na verdade, no século XIX, já existiam estudiosos - Jean Marc Itard, Edward Seguin e Maria Montessori são exemplos notórios - que ensaiavam tentativas de instrução de pessoas com capacidade cognitiva reduzida, chamados, na época, de idiotas. No Brasil, já havia o "Instituto dos Meninos Cegos" (atual "Instituto Benjamin Constant") e o "Instituto dos Surdos-Mudos" (atual "Instituto Nacional de Educação de Surdos"), mas estes eram, no entanto, casos isolados que cobriam uma parcela ínfima da população (MIRANDA, 2004). Mesmo com os esforços de universalização da escola primária ao longo do século XX, somente a partir da década de 1950 o governo começou a discutir o acesso de pessoas com deficiências à educação. Antes, o Estado limitava-se a apoiar iniciativas filantrópicas (ROGALSKI, 2010).

Na década de 1950, por exemplo, o interesse do governo pela escolarização de deficientes pode ser representado pelas Campanhas Nacionais de Educação de surdos (1957), de cegos (1958) e de deficientes mentais (1960). Contudo, foi na década de 1960 que houve uma intensa expansão da rede pública de classes e escolas especiais: "Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960" (MIRANDA, 2004, p. 5). A partir deste momento, há uma clara estruturação da educação especial brasileira - ainda que, por vezes, referida como educação dos excepcionais - nos textos legais (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Constituição Brasileira de 1967) e na

estrutura do governo (e. g., criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - em 1973). Uma das questões que demandava ação do CENESP era a seleção do quem era ou não público da educação especial (ROGALSKI, 2010).

Combinando a visão patológica da deficiência com o tecnicismo da ditadura militar, a educação especial na época ditava que deficientes, superdotados e alunos atrasados deveriam ser educados de forma apartada dos estudantes normais para garantir que, instruídos de acordo com suas particularidades, pudessem se aproximar ao máximo da “normalidade” e, com isso, se tornar pessoas úteis e produtivas à sociedade - favorecendo aos mais talentosos e capazes: “nesse momento histórico havia a defesa de uma homogeneização das singularidades, ao mesmo tempo em que percebemos a defesa de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos”(KUHNNEN, 2016, p. 140). O cenário de promoção dos direitos humanos que emergiu após a 2ª Guerra Mundial, contudo, alimentou críticas ao caráter alienante e até cruel desse paradigma da segregação. O movimento político de intelectuais, deficientes, seus familiares e outros atores sociais culminou em discursos internacionais em defesa do direito de pessoas com deficiências vivenciarem a vida em sociedade (KASSAR, 2012).

Assim, a partir da década de 1980, toma impulso a luta por integração das pessoas com deficiência nos espaços regulares de ensino. Essa filosofia ficou conhecida como “educação inclusiva” e teve seu primeiro marco legal internacional na Declaração de Salamanca (ROGALSKI, 2010). Pela lógica de educação para todos, defende-se que escolas devem acolher crianças independente de condições

intelectuais, físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O documento afirma que os sistemas de educação devem se adequar à diversidade de estudantes. Segue defendendo que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias” (UNESCO, 1998, p. 2).

Concretizar essa filosofia, contudo, não é simples. É necessário investimento e planejamento. No caso de uma federação como o Brasil, é necessário alinhar a ação dos três níveis do poder executivo. Desse modo, o presente trabalho adotou o objetivo de analisar correlações entre metas e estratégias para educação especial elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei N° 13.005/2014) e no Plano Municipal de Educação da cidade de Rio das Ostras (PME/RO - Lei N° 1898/2015).

O município de Rio das Ostras (RJ)

Rio das Ostras é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na Região dos Lagos ou Costa do Sol. Desde sua emancipação em 1992, seu crescimento populacional é considerado o maior do estado. A população, que em 2020 deve ultrapassar 155 mil pessoas, está distribuída em 229,044 Km² de território, sendo mais de 90% zona urbana. Seu Índice de Desenvolvimento Humano, considerado alto (0,773), cresceu nas últimas décadas, sobretudo, por conta dos avanços na educação. Estima-se que, em 2010, 98% da população local entre 6 a 14 anos estava matriculada na escola. Em 2019, a cidade possuía 35.585 alunos, sendo 900

de educação especial - todos em classe comum¹ .

A EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE O PNE E O PME/RO

A educação especial é abordada, exclusivamente, pela meta 4 do PNE. Em sua redação, estabelece o objetivo de universalizar o acesso de crianças e adolescentes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades a uma educação básica especializada e de caráter inclusivo. De acordo com Martins e Leite (2014, p. 198), trata-se de uma educação “que atenda às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, que os levem ao desenvolvimento acadêmico e emancipação social”. Preferencialmente, isso implica em escolas regulares preparadas para integrar esses alunos aos demais estudantes e que, ao mesmo tempo, possam oferecer atendimento especializado - sala de recursos, classes, escolas e serviços especializados (Tabela 01).

Já no PME/RO, existem quatro metas dedicadas à educação especial: (i) a meta 13 aborda a questão da acessibilidade, prevendo a adequação da infraestrutura e a oferta de transporte acessível, materiais didáticos apropriados e tecnologia assistiva; (ii) a meta 14 fala da integração entre as instituições que assistem esse estudante para fortalecer o relacionamento com a família e melhorar a qualidade de vida do aluno; (iii) a meta 15 traz a necessidade de profissionais especializados; e (iv) a meta 16 indica o fortalecimento do acompanhamento pedagógico desses estudantes, além de falar genericamente da necessidade de

1 Dados da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras (<https://www.riodasostras.rj.gov.br/dados-municipais/>) e do INEP (<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>)

ampliação da política educacional para a educação especial inclusiva.

Enquanto o PNE apresenta apenas uma meta (universalizar o acesso) e se restringe a especificar público e caráter (especializado e inclusivo) da educação a ser oferecida, o PME/RO apresenta quatro metas que versam sobre aspectos particulares da educação especial inclusiva (acessibilidade, vínculo com a família, acompanhamento pedagógico e demanda de profissionais especializados). Parece coerente com o sistema federativo que o município estabeleça metas específicas, dada as particularidades de sua área de atuação e sua proximidade institucional com escolas e famílias. Chama atenção, contudo, o fato do PME/RO não mencionar a intenção de universalizar o acesso, preferindo os termos “ampliar” e “fortalecer”.

A seguir, o Quadro 01:

Quadro 01: Comparação entre as metas do PNE e do PME/RO para educação especial.

METAS	
PNE	PME/RO
<p>Meta 04 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados</p>	<p>Meta 13 - Manter e ampliar programas suplementares que pro-movam a acessibilidade nas instituições educacionais públicas, para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.</p> <p>Meta 14 - Integrar as diversas instituições que fazem atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, no sentido de fortalecer os vínculos familiares e criar expectativas de melhoria na qualidade de vida dos alunos.</p> <p>Meta 15 - Manter e ampliar o atendimento educacional com profissionais especializados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>Meta 16 - Ampliar a política educacional para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e fortalecer o acompanhamento pedagógico das unidades escolares a perspectiva da educação inclusiva.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que diz respeito às estratégias (Quadro 02), no PNE, podemos identificar a reafirmação do modelo educacional traçado na meta 04. Assim, enquanto a estratégia 4.4 fala de garantir o atendimento especializado de acordo com as necessidades do aluno, a estratégia 4.8 define que esse atendimento deve se integrar ao ensino regular, visando à educação inclusiva. Para consolidar esse modelo, ainda é prevista a implementação de salas de recursos (4.3), de programas de acessibilidade (4.6), do ensino de Libras e Braille (4.17), além, é claro, da oferta de professores, auxiliares e intérpretes qualificados (4.13). O plano aponta, ainda, para a necessidade de formação continuada (4.3). Com efeito, Silva et al. (2020) indicam que a formação docente para a educação inclusiva é um dos principais pontos do PNE, pois “não basta apenas crescer em números de professores sem antes oferecer qualidade formativa para àqueles que já atuam na área” (p. 9).

Quadro 02: Comparação entre as estratégias do PNE e do PME/RO para educação especial.

METAS	
PNE	PME/RO
4.1 - Contabilizar atendimento em instituições parceiras para repasse.	Não mencionado
4.2 - Universalizar atendimento educacional de 0-3 anos.	Não mencionado

<p>4.3 - Implementar sala de recursos e fomentar formação continuada.</p>	<p>13.5 - Articular, junto aos órgãos governamentais, à aquisição de recursos adaptados para utilização dos alunos em classe regular, na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e nas demais dependências das UEs.</p> <p>14.4 - Promover orientação à comunidade escolar sobre temáticas, voltadas à discussão da Educação Especial na perspectiva da inclusão, legislação, políticas públicas e características de cada deficiência.</p>
<p>4.4 - Garantir atendimento especializado (sala de recursos; classes, escolas e serviços especiais); avaliar necessidades ouvindo família e aluno.</p>	<p>15.1 - Ofertar Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo a atuação de profissionais qualificados.</p> <p>14.5 - Proporcionar avaliação diagnóstica, através de equipe multiprofissional, para alunos com indícios de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda com necessidades educacionais especiais.</p> <p>14.6 - Garantir equipe multiprofissional na SEMED, visando avaliação, orientação e encaminhamento para atendimento dos alunos para profissionais nas áreas específicas.</p>
<p>4.5 - Estimular centros multidisciplinares para apoio ao trabalho educacional.</p>	<p>15.3 - Oferecer suporte técnico-pedagógico para os profissionais qualificados nas diversas deficiências em turmas com alunos incluídos.</p>

<p>4.6 - Manter e ampliar programas de acessibilidade (arquitetônica, transporte, materiais, tecnológica e identificação).</p>	<p>13.1 - Promover acessibilidade aos prédios escolares e aos eventos educacionais de âmbito municipal às pessoas com deficiência, inclusive com sinalização em libras e brai-le.</p> <p>13.2 - Adaptar as instalações físicas escolares e garantir que as futuras construções assegurem acessibilidade e mobilidade, em todos os seus espaços, mediante eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas edificações, para atender a alunos que apresentem mobilidade reduzida, em caráter permanente ou transitório.</p> <p>13.3 - Manter e ampliar, gradativamente, o quantitativo de veículos adaptados, com motoristas e monitores de transporte capacitados, para a condução de alunos com deficiência.</p> <p>13.4 - Oferecer materiais didáticos específicos, para atendimento aos alunos e professores.</p> <p>13.6 - Promover acesso à Tecnologia Assistiva aos alunos que apresentam dificuldades na comunicação oral.</p>
<p>4.7 - Garantir educação bilíngue (Libras para surdos e Braille para cegos e surdos-cegos).</p>	<p>16.4 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva.</p> <p>16.5 - Ofertar escrita braile e a utilização do soroban para alunos cegos em todas as etapas e níveis da educação.</p>

<p>4.8 - Oferecer educação inclusiva (articulação de ensino regular e atendimento especializado).</p>	<p>16.1 - Organizar a enturmação dos alunos nas classes regulares, com observância às peculiaridades das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de garantir o desenvolvimento de suas potencialidades.</p> <p>16.2 - Possibilitar a organização a flexibilização das adaptações curriculares, dos métodos, das técnicas e dos recursos educativos que forem necessários, respeitando a individualidade do aluno</p> <p>16.3 - Assegurar terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados, promovendo educação para a vida, através de encaminhamentos destes alunos, sempre que possível, a projetos/ programas específicos nas áreas de formação para o trabalho, de esporte e de assistência social.</p>
<p>4.9 - Acompanhamento de alunos especiais beneficiários de programas sociais; combate ao bullying.</p>	<p>Não mencionado</p>
<p>4.10 - Fomentar pesquisas em ensino-aprendizagem voltadas para a educação inclusiva</p>	<p>Não mencionado</p>
<p>4.11 - Promover pesquisas interdisciplinares que subsidiem o atendimento especializado em suas especificidades educacionais.</p>	<p>Não mencionado</p>

<p>4.12 - Articulação intersetorial para atenção integral ao longo da vida (fora da idade escolar).</p>	<p>14.1 - Ampliar e fortalecer as parcerias intersetoriais com a Secretaria de Saúde; de Bem-Estar Social; de Esporte e Lazer; de Ciência, Tecnologia e Inovação; de Comunicação Social; a Fundação Rio das Ostras de Cultura, entre outras, objetivando o desenvolvimento de projetos integrados e oferta de atividades extracurriculares, que promovam a inclusão dos alunos e a sensibilização efetiva da sociedade.</p> <p>16.6 - Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento, voltados aos alunos da educação básica e suas modalidades, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.</p>
<p>4.13 - Oferta de pessoal especializado (professores, auxiliares, intérpretes).</p>	<p>13.7 - Oferecer nos eventos educacionais o profissional intérprete de libras.</p> <p>15.4 - Assegurar professores de sala de recursos nas várias áreas de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, além de intérpretes de libras e professores de apoio para atuarem nas UEs.</p>
<p>4.14 - Definir indicadores de qualidade para avaliação/supervisão.</p>	<p>Não mencionado</p>
<p>4.15 - Realizar levantamentos para estabelecer perfil do público</p>	<p>Não mencionado</p>

4.16 - Inserir o estudo de teorias e práticas da educação inclusiva na graduação e pós-graduação.	Não mencionado
4.17 - Fazer parceria para ampliar o atendimento especializado.	Não mencionado
4.18 - Fazer parceria para ampliar formação continuada, materiais e serviços de acessibilidade.	15.2 - Promover parcerias com órgãos/instituições para a oferta de qualificação profissional inicial e continuada.
4.19 - Fazer parcerias para favorecer participação da família e da sociedade.	14.2 - Elaborar projetos para fortalecer o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, extensivos aos membros cuidadores das suas famílias, promovendo encontros/atividades com os pais ou responsáveis, na proposta de integração família/escola. 14.3 - Oferecer curso de libras e/ou braille para os responsáveis pelos alunos com surdez e cegueira. 14.4 - Promover orientação à comunidade escolar sobre temáticas, voltadas à discussão da Educação Especial na perspectiva da inclusão, legislação, políticas públicas e características de cada deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Todos esses pontos são mencionados pelo PME/RO. Fala-se de acessibilidade através de menções a adaptação física e sinalização para garantir o acesso de quem tem mobilidade reduzida a prédios e eventos educacionais (13.1 e 13.2) e à necessidade de contratar veículos e profissionais para o transporte adaptado (13.3). A acessibilidade física é um aspecto central, sobretudo a partir do momento em que

Moraes (2017) aponta crianças com deficiência motora como aquelas menos escolarizadas. Para garantir o atendimento especializado, o plano preconiza ainda a manutenção de uma equipe multiprofissional na Secretaria de Educação que avalie, oriente e encaminhe o aluno (14.5 e 14.6), prevê a aquisição e oferta de recursos adaptados (13.4) - como materiais didáticos (13.5) e Tecnologia Assistiva (13.6) - e a contratação de professores qualificados para as salas de recursos (15.4). Ainda é mencionado ensino de libras e braile (16.4 e 16.5).

Apesar de cobrir o que é tratado no PNE, é interessante notar que o PME/RO só faz referência a salas de recursos (15.1) e não a classes e escolas especializadas. Rebelo e Kassar (2017) explicam que salas de recursos ou multifuncionais atuam no atendimento educacional especializado durante o contraturno, visando ao desenvolvimento cognitivo e à autonomia do aluno. Através das entrevistas que Silva (2012) realiza, descobre-se que as salas de recursos com professores especializados foram implementadas em Rio das Ostras por influência do MEC - por meio do programa de Atendimento Educacional Especializado - a partir de 2010, substituindo o projeto de professores itinerantes que “circulavam nas salas em que havia algum deficiente e orientava nas dificuldades para realização de suas tarefas” (p. 51). Desde então, segundo a autora, a sala de recursos vem exercendo papel central na educação inclusiva do município.

Há indicações que tratam da necessidade de adaptações nos programas curriculares, nos métodos, nas técnicas, nos recursos (16.2), na formação das turmas (16.1) e na terminalidade. Neste último aspecto, o texto menciona: “terminalidade específica para aqueles que não

puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (16.3). Essas adaptações são essenciais para garantir que a educação especial vá além do acesso e da permanência, alcançando um ensino efetivo e de qualidade (SOUSA; NASCIMENTO, 2018). A grande maioria de crianças cegas e surdas, por exemplo, frequentam a escola; contudo, sem as devidas adaptações educacionais, sua inserção em salas regulares não representará um ensino de qualidade com igualdade de oportunidades (MORAES, 2017).

Há quase uma década, Silva (2012, p 57) apontou que os “professores da rede de ensino regular do município de Rio das Ostras, não estão capacitados para lidar com a inclusão dos alunos especiais”. Tal afirmação se baseia, inclusive, na entrevista de uma professora especializada que atua em sala de recursos, segundo a qual a maior dificuldade dos professores é saber como realizar as adaptações pedagógicas: “a maioria não sabem como vão lidar com essa diferença” (p. 52). A fala de outra entrevistada, uma gestora, corrobora a fala anterior e indica a dificuldade dos professores romperem com o estilo de aula tradicional: “os professores ainda não estão preparados para lidar com a inclusão de deficientes em suas salas de aula, o modelo de aula sempre foi perfeito” (p. 52). Zanato e Gimenez (2017, p. 298) discutem a complexidade da produção de adaptações e afirmam que “não é raro que professores, quando se deparam com contextos de inclusão, (...) argumentam não estarem preparados pelo fato de não se oferecer nenhum curso para a sua qualificação”, ressaltando a formação continuada.

O PME/RO fala, ainda, da necessidade de interpretes

de libras e professores de apoio nas unidades escolares (15.4) e da promoção de orientação à comunidade escolar sobre temas relacionados à educação especial e seu público (14.4). Deve-se destacar a presença da perspectiva de “educação para a vida” quando se fala de encaminhar alunos para “programas específicos nas áreas de formação para o trabalho, de esporte e de assistência social” (16.3). Respeitadas as limitações de cada um, os alunos devem ser estimulados para a aquisição de habilidades que representem avanços na transição para sua vida adulta. A preparação para o mercado de trabalho e para a vida do cotidiano doméstico é importante para qualquer pessoa, mas é essencial na garantia da autonomia pessoal e financeira dos alunos da educação especial (CARVALHO, 2015). A declaração de Salamanca estabeleceu bases para esse debate:

“Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização”. (UNESCO, 1998, p. 13).

A construção da educação especial, contudo, não deve estar restrita à unidade escolar. O PNE preconiza parcerias para ampliar a formação continuada, os materiais e os serviços de acessibilidade (4.18), para favorecer participação da família e da sociedade (4.19) e ampliar o atendimento especializado (4.17). O PNE traz ainda a ideia de centros multidisciplinares para apoio ao trabalho educacional (4.5) e da articulação intersetorial para atenção integral ao longo da vida (4.12). No PME/RO, essa rede ampla de ações, que rompe com as barreiras da escola, aparece como busca por parcerias para formação inicial/continuada (15.2) e, sobretudo, por projetos de orientação e integração de alunos, familiares e comunidade (14.2, 14.3, 14.4). A integração entre setores do próprio governo também aparece como estratégia de Rio das Ostras (14.1 e 16.6) para reforçar as ações para o público da educação especial - inclusive fora da idade escolar. O PME/RO não menciona parcerias para ampliar o atendimento especializado (como na estratégia 4.17 do PNE); fato curioso dado que, segundo Silva (2012), existem instituições filantrópicas na cidade que realizam esse tipo de serviço, como o Instituto Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes.

Há, no entanto, estratégias do PNE que não são mencionadas pelo PME/RO. Algumas delas (4.10, 4.11 e 4.16) tratam da educação especial no ensino superior e na pesquisa educacional. O PNE fala em inserir a educação inclusiva nos currículos da graduação e da pós-graduação. Também fala em promover pesquisas sobre o ensino-aprendizagem na educação inclusiva e demais estudos que subsidiem o atendimento especializado em suas especificidades

educacionais. Nada sobre isso é mencionado na PME/RO. Ainda que se reconheça a maior competência do governo federal sobre a pesquisa no Brasil, seria salutar que os municípios buscassem parcerias com Instituições Superiores que pudessem compreender suas particularidades. Também não houve menções à produção de dados que permitissem o acompanhamento das parcerias, dos alunos e do próprio serviço prestado - o que no PNE aparece nas estratégias 4.1, 4.9, 4.14 e 4.15. Universalizar atendimento educacional de 0-3 anos (4.2) também não foi citada. O combate ao bullying (4.9) pode estar implícita em 14.4, mas somente isto.

CONCLUSÃO

Estudando período anterior, Silva (2012) já indica que a educação especial em Rio das Ostras estava majoritariamente alinhada às políticas sobre o tema. Através das análises dos Planos de Educação, podemos concluir que este alinhamento - parcial, mas majoritário - permanece. O PME/RO, em suas metas e estratégias, segue o PNE na busca por uma educação especial de caráter inclusivo, prevendo mecanismos para que o aluno deficiente, com TGD ou altas habilidades tenha acesso tanto ao ensino especializado (nas salas de recursos com auxílio de profissionais especializados), quanto ao ensino regular. Questões como a acessibilidade física, a oferta de materiais adaptados e a adequação das condutas escolares (currículo, terminalidade, métodos, etc.) foram bastante mencionadas. Há de se destacar, ainda, a concepção de rede que permeia o espaço da educação inclusiva, na qual profissionais especializados, profissionais

não-especializados, alunos, famílias, comunidade, equipe pedagógica e gestores devem se apoiar.

Dentre as divergências, cabe destacar a omissão do PME/RO no que diz respeito à meta de universalização expressa no PNE. Também parece haver, no documento de Rio das Ostras, uma predileção pela sala de recursos enquanto serviço especializado, em detrimento de classes e escolas especiais. A ausência de menções a possíveis parcerias para ampliar o atendimento especializado pode denotar, ainda, o desinteresse em firmar projetos junto à iniciativa privada. Por fim, destaca-se a falta de estratégias relacionadas ao ensino superior, à pesquisa educacional e à produção de dados sobre os serviços prestados à comunidade.

REFERÊNCIAS

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos, v. 351, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília : MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marcos Tiago de Matos. **Expetativas de alunos com necessidades educativas especiais e seus encarregados de educação na transição da escola para a vida adulta**. 115 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Porto (Portugal), 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educ. Soc., v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil:** desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014).** 367 p. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucía Pereira. **As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras.** Psicologia, Conocimiento y Sociedad, v. 4, n. 2, p. 1-210, 2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR On-line, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Inep/MEC, 2017.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil.** Inc.Soc., v. 11, n. 1, p. 56-66, 2017.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Revista de Educação do IDEAU, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania:** possibilidades e limites. 222 p. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e; SILVA, Lindalva Gomes da; SILVA, Rosuíla dos Santos; PARENTES, Maria Daiane da Silva. **Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024:** desafios e perspectivas. Rev. Pemo, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

SILVA, Maristela Yarochevsky Gomes da. **A inclusão do aluno especial nas escolas municipais de Rio das Ostras:** Uma reflexão crítica frente às dificuldades dos profissionais envolvidos. 60 p. Monografia (Graduação) - Universidade Federal Fluminense. Rio das Ostras, 2012.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. **A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down:** as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. Educação & Formação, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1998. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4jzphs9>. Acesso em 22/11/2020.

Acesso em: 22 nov. 2020.

ZANATO, Carlos Borges; GIMENEZ, Roberto. **Educação inclusiva:** um olhar sobre as adaptações curriculares. Revista @mbienteeducação, v. 10, n. 2, p. 289-303, 2017.