A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARADIGMA DA INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO[1]

Rosana Glat
(UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Katiuscia C. Vargas Antunes
(UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro / FESO - Fundação Educacional Serra dos Órgãos)
Mércia Cabral de Oliveira
(SME/RJ-Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro/UCAM – Universidade Candido Mendes)
Márcia Pletsch
(UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

A Educação Especial – que tradicionalmente, pautava-se por um modelo de atendimento clínico e segregado – tem se voltado nas últimas duas décadas para a chamada Educação Inclusiva. Esta proposta preconiza que *todos* os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem – deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (autismo e psicoses), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira), altas habilidades (superdotados), e deficiências físicas –devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série.

A Educação Inclusiva consiste na idéia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. Este paradigma rompe com a idéia de "aluno padrão" e a suposição de que existe um único processo de ensino-aprendizagem "normal e saudável" para todos os sujeitos (GLAT & NOGUEIRA, 2002). Marques (2001) denomina esta proposta de "paradigma da acessibilidade", já que o mesmo tem como mote oportunizar a aprendizagem escolar para todos os alunos independentemente de cor, raça, classe social, sexo ou deficiência, enfatizando-se o respeito e a aceitação da diferença como condições constitutivas de uma sociedade plural.

[1] Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE. ISBN 85-373-0068-3.

O avanço do paradigma da Inclusão tem trazido grandes desafios para a Educação em geral e, sobretudo, à Educação Especial, que passa atualmente por um processo de re-significação de seu papel, antes focado no atendimento direto aos educandos com necessidades especiais oriundas de deficiências, transtornos ou atrasos no desenvolvimento, e agora volta-se, cada vez mais, para o suporte a escolas regulares no recebimento deste alunado. O presente trabalho pretende analisar essa nova dimensão da Educação Especial, a partir da experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Para avançarmos nesta discussão, porém, é importante reconhecer que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva -- no que diz respeito aos alunos que apresentam deficiências, transtornos ou atrasos no desenvolvimento – representa a etapa atual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm, historicamente, acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências.

A Educação Especial constituiu-se baseada em um modelo médico ou clínico em que a deficiência era entendida como uma doença crônica. Nessa época a diversidade humana era considerada um traço negativo, e os deficientes, assim como os demais indivíduos que se distanciavam do padrão considerado "ideal" ou "normal", eram ostensivamente estigmatizados e marginalizados da vida social. Assim, todo o atendimento prestado a essa clientela era de natureza segregada, em escolas ou instituições especializadas.

A partir da década de 60, Educação Especial começou a se consolidar. A crescente preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências resultou na criação de escolas e classes especiais nas redes públicas. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo e distanciado, com métodos e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005).

Com a intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos das minorias, sobretudo no final dos anos 60 e início dos 70, os indivíduos considerados "desviantes" começaram a ter maior visibilidade e participação na sociedade. No âmbito da Educação Especial, foi adotado um novo paradigma, denominado de *Integração*, que consistia na preparação de alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem *preferencialmente* integrados no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT & FERNANDES, 2005).

Entretanto, esse modelo (ainda hoje predominante na maioria das redes educacionais) tem sido amplamente questionado por responsabilizar o próprio aluno pela sua preparação e adaptação ao ensino regular. Resultando que a maioria dessas pessoas continua segregada em escolas e classes especiais, por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003).

As críticas ao modelo de Integração, acompanhando as discussões da Sociologia e Antropologia sobre a instituição escolar de modo geral, culminaram na proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada pela legislação em vigor e convertida em diretriz para políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003). A Educação Inclusiva tornou-se referência internacional na área, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, com a difusão da *Declaração de Salamanca*m documento resultante da "*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade",* da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. Esta estabelece que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares**, que a elas devem se adequar**", já que tais escolas "constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 8-9, grifo nosso).

Neste modelo, todos os alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades. No entanto, esse processo não se configura apenas na inserção do aluno com necessidades especiais na classe regular. Para acolher esse aluno e lhe proporcionar uma educação de qualidade, a escola precisa de adaptações *físicas* e *pedagógicas.* Há que se considerar, ainda, que uma proposta efetiva de Educação Inclusiva não elimina o atendimento especializado para alunos que estejam enfrentando dificuldades em acompanhar a classe regular.

Em suma, a implantação da Educação Inclusiva implica uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade. O projeto político-pedagógico e o currículo (englobando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) devem incorporar ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Esse processo requer o envolvimento de todos os atores do cenário educacional, e não apenas dos profissionais ligados à Educação Especial. Nesse sentido, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adequada à diversidade dos alunos (OLIVEIRA & GLAT, 2003).

Com o objetivo de conhecer as diversas dimensões que permeiam a implementação da escola inclusiva, foi criada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ a linha de pesquisa ***Educação Inclusiva: ciência e cultura da inclusão escolar.*** Um dos projetos em andamento volta-se para o estudo da inclusão escolar de alunos com deficiência na Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro. A primeira etapa dessa investigação (que se desdobrará em um estudo etnográfico, seguido de uma pesquisa-ação) consiste no mapeamento quantitativo e qualitativo da estrutura e funcionamento do atendimento escolar oferecido aos alunos com necessidades especiais matriculados nesta rede. O trabalho em tela, baseado nos dados preliminares da referida pesquisa, objetiva analisar a atuação da Educação Especial nesse contexto.

O Rio de Janeiro possui a maior rede municipal de Educação da América Latina, perfazendo em julho de 2005 um total de 1054 escolas, com mais de setecentos mil alunos matriculados. A administração desse universo escolar é descentralizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas por todo o município, responsáveis por gerenciar as escolas de uma determinada região.

Integrando a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), desde sua criação em 1974, o Instituto Helena Antipoff (IHA) é o órgão responsável pela elaboração e implementação de políticas em Educação Especial. Também se dedica à formação continuada dos professores das classes regulares que recebem alunos especiais, e daqueles que atuam nas modalidades especializadas ou de suporte. Esses professores especializados são lotados nas CREs e distribuídos pelas diversas escolas que recebem apoio da equipe do IHA. As CREs contam, ainda, com os chamados agentes de Educação Especial, professores encarregados, entre outras funções, da

condução e acompanhamento dos encaminhamentos e programas relativos aos alunos especiais no âmbito de sua região, articulando ações conjuntas com o IHA.

Os dados que serão apresentados foram obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas e discussões em grupo com os dez coordenadores das equipes de acompanhamento do IHA (uma para cada CRE). Foram também utilizadas, como fonte complementar, as planilhas regularmente elaboradas pelo IHA, referentes ao quantitativo de alunos com necessidades especiais. Estas detalham o total de alunos com cada tipo de necessidade especial matriculados nas CRE's, bem como a modalidade educacional especializada a eles oferecida.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi escolhida para esse estudo por sua história consolidada de políticas e ações no campo da Educação Especial, as quais acompanharam os diversos movimentos da área, previamente apontados. Destaca-se, entretanto, pela flexibilidade do sistema, que oferece várias modalidades de atendimento educacional, desde as de caráter segregado como a escola ou classe especial, até inclusão em classe regular, com ou sem suporte especializado.

Também de interesse investigativo é a expressiva representação numérica de alunos com necessidades educacionais especiais, o que permite o estudo das mais diferentes experiências de inserção educacional. No segundo semestre de 2005, estavam matriculados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro 8.869 alunos com necessidades especiais. Cerca de 27% desses estudavam em classes regulares, sendo que a maioria (82%) recebia atendimento especializado paralelo. Descreveremos brevemente como a distribuição desse alunado em função do tipo de necessidade especial, e posteriormente analisaremos as modalidades de atendimento.

Deste universo, a deficiência mental é a condição mais prevalente, abrangendo cerca de 43% dos alunos assistidos pela Educação Especial. A maioria deles estuda em escolas regulares, porém em classes especiais, mas há um número crescente de alunos com deficiência mental sendo incluídos no ensino regular. Cabe ressaltar que não se incluem nesse grupo alunos com deficiência mental leve ou com "dificuldades de aprendizagem", os quais devem ter suas demandas de aprendizagem respondidas pela Educação Regular, incluindo-se os suportes oferecidos a qualquer aluno em programas e projetos complementares.

Os alunos com deficiência auditiva constituem 11%, e aproximadamente um terço deste total estão incluídos em classes regulares, recebendo suporte especializado em

salas de recursos em horário paralelo. Grande parte desses alunos está envolvida em programas de bilingüismo e/ou aprendendo Língua Brasileira de Sinais.

Um dado inesperado foi o grande número de alunos com condutas típicas (autismo, psicoses, e outros distúrbios graves de comportamento), que constituem mais de 12% dos alunos especiais. Embora já haja algumas experiências pontuais de inclusão desses alunos em classes regulares, eles são atendidos primordialmente em classes especiais. Considerando que até recentemente esses indivíduos eram isolados do sistema escolar, sua inserção nas escolas públicas do Rio de Janeiro representa um avanço significativo em relação a outras redes. No entanto, a identificação e a avaliação desses alunos ainda é problemática.

Os portadores de deficiências visuais (cegos ou de baixa visão) compreendem 3% do total de alunos especiais, sendo que 58,85% estudam em classes regulares, com suporte da sala de recursos. A classe especial para esse grupo geralmente está voltada para a alfabetização, após a qual o aluno é inserido no ensino regular.

Os portadores de deficiências físicas (paralisia cerebral e /ou outras limitações ligadas ao desenvolvimento motor) totalizam cerca de 3% do alunado especial. Esses alunos estudam em classes regulares, recebendo suporte de um professor itinerante. Entretanto, aqueles que têm deficiências múltiplas e/ou severas estudam em classes ou escolas especiais ou, dependendo da faixa etária, em pólos especializados de Educação Infantil (que compreende os alunos na faixa etária entre 0 e 3 anos e 11 meses).

Também fazem parte do conjunto de alunos com necessidades especiais, crianças e jovens com doenças graves ou crônicas internados em hospitais, que estudam nas chamadas classes hospitalares. Incluem-se, ainda alunos com altas habilidades, que participam de atividades de enriquecimento em algumas salas de recursos, embora esse serviço esteja, no momento, muito limitado. Além das classificações acima apresentadas, existem alguns alunos matriculados na Rede que não têm um diagnóstico definitivo, sendo classificados como “sem etiologia”.

A determinação da SME/RJ, é que os alunos com necessidades especiais sejam matriculados preferencialmente em turmas regulares e recebam suporte paralelo da Educação Especial, quando apropriado. Entretanto, essa diretriz ainda está longe de ser amplamente concretizada. De acordo com os dados analisados, verifica-se que a modalidade predominante ainda é a classe especial (específica para cada tipo de necessidade especial), que em julho de 2005 atendia cerca de cinco mil alunos (56%).

Foi visto, também, que em algumas CREs há classes especiais formadas por alunos portadores de diferentes tipos de necessidades especiais, denominadas de "classes de síndromes diversas". Pelo que foi averiguado, essa situação atípica é decorrente de circunstâncias concretas, como, por exemplo, número insuficiente de alunos com a mesma condição na escola para abertura de uma classe especial.

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

É interessante observar que seis dessas escolas especiais, foram alvo de um processo denominado de "inclusão inversa", recebendo nas turmas de Educação Infantil alunos que não têm deficiências. Segundo informações informais obtidas, essa estratégia vem alterando positivamente a configuração da escola especial.

Como mencionado, a diretriz da SME/RJ é de facilitar e apoiar a inclusão do maior número possível de alunos com necessidades especiais em classes regulares, contando para isso com duas modalidades principais de suporte especializado, sendo mais predominante a sala de recursos, onde são atendidos aproximadamente 1300 alunos (15%). Para lá são encaminhados, em horário alternativo, duas ou três vezes na semana, alunos que estejam apresentando dificuldades para acompanhar a turma regular e /ou que necessitem de recursos pedagógicos específicos. Algumas CREs também oferecem programas de enriquecimento para alunos com altas habilidades.

Outro tipo de suporte são os professores itinerantes, que prestam apoio a 7% dos alunos com necessidades especiais (660). São, assim, denominados por não estarem lotados em uma escola específica, e sim atenderem a alunos incluídos em classes regulares, auxiliando e orientando também o professor da turma nas adaptações pertinentes. Os professores itinerantes atuam como agentes de "mediação", "sensibilização" e "mobilização" pró-inclusão junto aos demais profissionais escolares (PLETSCH, 2005). Essa modalidade de suporte pode ser considerada a menos restritiva,

uma vez que objetiva interferir em todos os processos da escola; e o atendimento especializado, quando indispensável, é dado na própria sala de aula do aluno. Entretanto, devido a questões estruturais de distribuição de recursos humanos, a inclusão com suporte de professor itinerante ainda não é predominante na Rede.

Além de acompanhar alunos especiais incluídos em classes regulares, o professor itinerante, em algumas CREs, é também direcionado para atendimento domiciliar de alunos que, em função de seu quadro clínico de saúde, não têm condições (temporárias ou permanentes) de freqüentar a escola. Infelizmente, há carência de profissionais disponíveis para esse serviço, e muitos alunos ficam sem o atendimento necessário.

As entrevistas realizadas com a equipe do IHA permitiram uma visão de aspectos não aparentes na análise dos dados quantitativos. Um deles diz respeito à determinação feita por cada CRE sobre as prioridades de alocação dos professores especializados nas diversas modalidades de suporte. Devido às dificuldades de suprir uma sistema tão vasto e heterogêneo, segundo os informantes do IHA, nem sempre é possível se seguir um critério puramente pedagógico. Questões como o quantitativo de alunos com um tipo de necessidade especial na escola, distância e dificuldade de locomoção entre as escolas, violência urbana, falta de professores, entre outras, acabam interferindo na organização do atendimento especializado em algumas regiões.

Outra modalidade de Educação Especial, relativamente pouco disseminada no Brasil, é a das classes hospitalares. Estas atendem em média 190 alunos por mês e são instituídas em hospitais conveniados com a SME/RJ. Seu objetivo é promover ações pedagógicas com crianças internadas por curto, médio ou longo espaço de tempo.

Uma das questões focais de nossa investigação é a forma como se efetiva a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares. A orientação dada às CREs é que ao se matricular pela primeira vez na Rede, o aluno seja encaminhado a uma classe regular, de acordo com sua faixa etária, na escola mais próxima de sua residência. De acordo com as entrevistadas, após um período nessa turma, "quando o professor tiver elementos reais para afirmar ou suspeitar da necessidade de alterações no programa curricular do aluno", o IHA, através do agente de Educação Especial da CRE, é acionado para auxiliar na determinação do suporte mais adequado.

Embora tal política seja ao nosso ver acertada, pois dá a "chance" à escola de refletir sobre suas práticas e tentar se estruturar para acolher todos os alunos, a implementação desse processo nem sempre ocorre de maneira tão linear. Além de

entraves operacionais, certamente esperados em uma rede dessa magnitude, nem todos os professores têm condições de adequar sua forma de ensinar às características e necessidades do aluno, buscando os apoios de que precisa. Assim, alunos que precisariam de adequações curriculares e / ou receber suporte imediato não são logo atendidos, prejudicando ainda mais seu entrosamento na dinâmica da turma. Por outro lado, sobretudo no caso das condições mais severas ou facilmente identificadas, alguns alunos são diretamente encaminhados para o ensino especial, sem que a escola tente esse período "probatório". Por fim, confirmando estudos anteriores (GLAT & OLIVEIRA, 2003; GLAT et al., 2003), foi apontado que mesmo nos casos em que o aluno permanece na classe regular, "muitas vezes a professora regente não assume a responsabilidade por seu aprendizado, já que ele é aluno da Educação Especial".

Embora a classe especial seja a modalidade predominante, há um esforço do IHA para que os alunos com necessidades especiais retornem ou ingressem (conforme for o caso) na escolarização regular. Esse processo é acompanhado pelo agente de Educação Especial da CRE, e as equipes do IHA auxiliam para a escolha, dentro da disponibilidade, do suporte mais adequado: sala de recursos ou professor itinerante.

As planilhas também mostram que há um grupo de alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares que não recebem qualquer tipo de suporte especializado. Entretanto, os dados quantitativos não permitem determinar se o professor regente (por si só, ou com apoio da equipe pedagógica) dá conta do aprendizado desse aluno, ou se é o caso de uma carência estrutural ou pontual de recursos da CRE. Sem dúvida, este aspecto merece uma investigação mais detalhada.

Com base nas informações colhidas com a equipe do IHA, podemos afirmar que ainda há controvérsias quanto aos critérios de avaliação e encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino regular, sobretudo nos casos de deficiência mental, deficiências múltiplas, ou condutas típicas. De modo geral, esses critérios passam pelo domínio de conhecimentos básicos (próprio nome, algumas palavras, conteúdos acadêmicos), a observação do comportamento do aluno em sala de aula e o diagnóstico (até mesmo se o aluno tem ou não "acompanhamento clínico"). Embora a diretriz da SME-RJ afirme os preceitos da proposta de Educação Inclusiva -- segundo os quais não exige que o aluno esteja "preparado" ou "dominando um certo conteúdo curricular" para ingressar na classe regular -- observa-se que as práticas avaliativas ainda seguem, predominantemente, o modelo da Integração.

Fica claro, neste aspecto, a discrepância entre o discurso "oficial"-- que rejeita o diagnóstico clínico como fator determinante para o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de ensino, privilegiando a "avaliação do processo educacional do aluno" -- e os professores e demais profissionais "da ponta", que ainda consideram a classificação diagnóstica como seu principal referencial. Em algumas CREs, por exemplo, se o aluno chegar na escola com um diagnóstico já definido, ele é encaminhado diretamente para a classe especial correspondente. Na falta do diagnóstico, a escola, auxiliada pelo agente de Educação Especial, indica um lugar para ele fazer a avaliação clínica. Este tipo de distorção ocorre, segundo as entrevistadas, porque "não é claro para a maioria dos professores como se dá essa avaliação do processo educacional".

A acessibilidade das escolas para recebimento de alunos com deficiências é outro grave entrave, que não se restringe ao Rio de Janeiro. Embora nos últimos anos tenha havido um investimento substancial do Município em obras, mobiliário, recursos pedagógicos, informatização e até mesmo transporte adaptado, há problemas de infra-estrutura dos prédios que são de difícil solução em médio prazo. O livre acesso também é prejudicado por conta de situações do entorno das escolas, como barreiras físicas ditadas pela própria constituição geográfica do terreno. Além disso, a violência urbana dificulta a freqüência dos alunos em muitas regiões da cidade, já que o fato de residir e/ou estudar em bairros disputados por facções criminosas rivais impede o remanejamento de alunos para escolas que tenham recursos mais adequados para eles.

Além das questões estruturais e organizacionais já citadas, a resistência familiar, também foi apontada como uma dificuldade para o processo de inclusão. Pois muitos pais acreditam que a inserção de seu filho na turma regular poderia levar a uma situação de discriminação e exclusão ainda maior. Já com os seus "pares", sob atenção direta da professora especializada, ele teria melhores condições de desenvolvimento. Pelo que foi exposto anteriormente, sabemos que, embora justificada, essa avaliação da eficácia da classe especial não corresponde à realidade. Fica clara a importância de um diálogo mais estreito entre a família e escola. Algumas CREs têm desenvolvido com sucesso ações nesse campo; estas, porém, ainda não foram disseminadas para toda a rede.

A idade é outro fator que interfere na transferência de alunos da classe especial para a classe regular, visto que a maioria das escolas que oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos o faz no turno noturno, e nem sempre está situada em local de fácil acesso para pessoas com dificuldades de locomoção e/ou orientação.

Como esses alunos já ultrapassaram a faixa etária de ingresso nas classes regulares de sua escola, isso é mais um aspecto que reforça a sua permanência na classe especial.

Atravessando todas essas questões, a insuficiente capacitação e preparação dos professores para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais é talvez o maior entrave ao processo de inclusão. Este é um problema presente em todos os sistemas, e não há dúvida de que sem um programa de capacitação contínuo, permanente e eficaz que permita aos professores rever suas práticas pedagógicas, nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar.

Verifica-se, pelo exposto, que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda se depara com dificuldades reais para a efetivação, em grande escala, da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Embora a estrutura da Educação Especial ofereça uma gama de possibilidades de suporte, existe um certo distanciamento entre a formulação e orientação dessa política a nível central e a sua implementação na prática cotidiana das 1054 escolas municipais.

Durante nossa investigação, identificamos alguns problemas que merecem um estudo mais aprofundado. Entre eles destacamos a acessibilidade, o aproveitamento e a alocação dos recursos humanos e materiais disponíveis nas CREs, a avaliação e o encaminhamento dos alunos especiais para as diferentes modalidades, a relação escola-família e, principalmente, a preparação e o envolvimento de todo o universo escolar no acolhimento e inclusão desses alunos especiais.

Sobre este último aspecto, a capacitação contínua dos professores e demais agentes educacionais (incluindo a equipe de gestão de cada escola) é, sem dúvida, requisito básico para o sucesso dessa política. Embora não tenha sido enfatizado pelas entrevistadas, sabemos que o IHA tem feito, nos últimos anos, um grande investimento em programas e reuniões de sensibilização e capacitação com os professores do ensino regular. Entretanto, acreditamos que é preciso rever a forma como esse processo está sendo desenvolvido, para que reverta em uma transformação real das práticas docentes.

Também nos pareceu ainda difusa — e será alvo de uma próxima investigação — a relação institucional entre o IHA, através de equipes de acompanhamento, e as Divisões de Educação (DED) das CREs, onde estão lotados os agentes de Educação Especial. Pois, a principio parece haver, em alguns casos, superposição de ações; e em outros, pouco entrosamento entre essas diferentes instâncias.

Entretanto, apesar dos entraves, não se pode deixar de ressaltar que as medidas até então tomadas por esta rede têm contribuído muito para um atendimento menos

segregado deste alunado, sobretudo se comparado com outras realidades em nosso país. O projeto político pedagógico da SME/RJ é efetivamente direcionado para uma proposta de Educação Inclusiva: os alunos com deficiências ou outras necessidades especiais têm matrícula assegurada em qualquer escola, e o IHA acompanha e orienta diferentes modalidades de suporte apoio para os que se escolarizam na classe regular.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Educação Especial nesta rede não se constitui como um sistema educacional paralelo, nem apenas como serviço especializado. Tampouco é considerada a única instância responsável por promover a inclusão dos portadores de necessidades especiais. O papel da Educação Especial vem se transformando gradativamente em um conjunto de suportes e recursos materiais e humanos voltados para apoiar o Ensino Regular nesse processo.

No entanto, a equipe do IHA tem clareza de que a viabilização da Educação Inclusiva não se resume a um sistema bem organizado e eficaz de suportes especializados. Ao contrário, essa estrutura pouco pode acrescentar ao cotidiano escolar sem uma revisão radical das práticas educacionais tradicionais, que, como apontado pelas coordenadoras, resultará na melhoria da qualidade de ensino para **todos** os alunos.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que, talvez mais importante do que os dados aqui apresentados, este estudo -- assim como os demais trabalhos que constituem o presente painel -- representa a concretização de uma demanda há muito identificada: a formação de grupos integrados de pesquisa constituídos por pesquisadores da universidade e da rede de ensino. Como lembram Glat e Pletsch (2004), somente investindo nessa direção é possível superar a falsa dicotomia entre “teoria e prática” ou “academia e campo”, cujo corolário é a visão de que cabe à universidade o papel da pesquisa, enquanto os agentes do sistema educacional (escola, professores e gestores) figuram tão somente como sujeitos passivos ou objetos de estudo das investigações.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais pa a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial,* vol. 3. nº5, 7-25, 1999.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. *Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB*. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*: MEC / SEESP, vol. 1, nº 1, 2005, no prelo.

_____; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva , acessado em 30/01/2005.

_____. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

_____. & PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

MARQUES, C, A.. *A imagem da alteridade na mídia*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, E. da S. G. & GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R., NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. S.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental*. Curitiba: IESDE, 2003.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

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