

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

PLETSCH, Márcia Denise – UERJ – márcia_pletsch@yahoo.com.br

FONTES, Rejane de Souza – UERJ – rejanefontes@ibest.com.br

GLAT, Rosana – UERJ – rglat@terra.com.br

GT: Educação Especial / n. 15

Agência Financiadora: FAPERJ

Neste texto apresentaremos os resultados obtidos em uma pesquisa sobre a estrutura e funcionamento do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este estudo teve como objetivos primordiais: a) fazer um mapeamento quantitativo e qualitativo da estrutura e funcionamento do atendimento oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nesta rede; b) analisar o papel e ações da Educação Especial no âmbito da proposta de Educação Inclusiva que vigora neste município.

Inicialmente, caracterizaremos as linhas gerais da estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e apresentaremos os procedimentos adotados para a coleta de dados, bem como os critérios que nos motivaram a escolhê-la como objeto de estudo. Depois, faremos uma breve exposição dos aspectos históricos que influenciaram o processo de implantação da política de Educação Inclusiva em nosso país. Em seguida, descreveremos e discutiremos os resultados da pesquisa.

O Rio de Janeiro tem a maior rede municipal de Educação da América Latina, totalizando, em dezembro de 2005, 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.

O órgão responsável pela elaboração e implementação de políticas em Educação Especial é o Instituto Helena Antipoff (IHA), criado em 1974. A ele compete a organização e o desenvolvimento de ações dirigidas aos alunos com necessidades especiais na Rede. O IHA também é responsável pela formação continuada dos professores das classes regulares que recebem alunos especiais, bem como dos que atuam nas modalidades especializadas ou de suporte.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os dez coordenadores das equipes de acompanhamento do IHA (um representante de cada CRE). Após a análise da equipe de pesquisa, os dados foram apresentados aos entrevistados, os quais fizeram apontamentos que ajudaram a elucidar fatos que não estavam claros nos depoimentos analisados. Foram também utilizadas como fontes

complementares as planilhas regularmente elaboradas pelo IHA, que detalham o total de alunos com cada tipo de necessidade especial matriculados nas CREs e as modalidades e o suportes educacionais especializados a eles oferecidos.

A opção pela realização da pesquisa na Rede Municipal de Educação do Rio se deu em função de três critérios. O primeiro é o expressivo número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, o que permite estudar diferentes experiências de inserção educacional. O segundo critério é dado pelo fato da mesma ter um percurso consolidado de políticas e ações no campo da Educação Especial, as quais acompanharam os diversos movimentos da história da Educação Especial em nosso país. Por fim, o terceiro critério diz respeito à flexibilidade do sistema, que oferece simultaneamente várias modalidades de atendimento educacional, desde as de caráter segregado (como a escola ou classe especial) até a inclusão em classe regular (com ou sem suporte especializado).

A Educação Inclusiva consiste na idéia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade. Nesta perspectiva a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo (englobando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Esse processo requer o debate e o envolvimento de todos os profissionais da educação presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à Educação Especial.

Lembramos que no Brasil essa proposta ganhou fôlego a partir de diretrizes internacionais, como da Conferência de Jomtien (1990)¹ e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)². Cumpre ressaltar que a Declaração de Salamanca amplia o significado da expressão “necessidades especiais”, que passa a abranger desde pessoas que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de condições econômicas e socioculturais até pessoas com todo tipo de deficiência. Contudo, nossa análise se restringirá a análise do atendimento oferecido aos alunos que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem – deficiências sensoriais (auditiva e

¹ Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, da qual participaram representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não-governamentais.

² Produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais.

visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (autismo e psicoses), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira), altas habilidades (superdotados), e deficiências físicas.

Para avançarmos nesta discussão, é importante reconhecer que a Educação Inclusiva como hoje a reconhecemos representa a etapa atual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que historicamente vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências.

Outrossim, a adoção deste enfoque faz com que a Educação Especial redimensione o seu papel. Se, durante muito tempo, ela configurou-se como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, agora ela se volta, prioritariamente, para dar suporte à escola regular no recebimento desse alunado.

Lembramos que a Educação Especial constituiu-se baseada em um modelo médico segundo o qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Nessa perspectiva os deficientes, assim como os demais indivíduos que se distanciavam do padrão reconhecido de “normalidade”, eram estigmatizados e marginalizados da vida social. Assim, todo o atendimento prestado a essa clientela era de natureza segregada, em escolas ou instituições especializadas.

Como lembram Glat e Fernandes (2005), o aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, apesar dos avanços, a Educação Especial ainda funcionava como um serviço paralelo e distanciado, com métodos e profissionais próprios. As escolas e classes especiais, por sua vez, continuaram sendo espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005, entre outros).

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 *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.

Entretanto, esse modelo — ainda hoje predominante na maioria das redes educacionais — centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia apenas educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 2001; MENDES, 2003, GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005). Resultando que, na maioria das vezes, os alunos permaneciam segregados em classes e/ou escolas especiais e regulares.

Conforme pudemos constatar no decorrer da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) propõe uma inclusão escolar que coexista com todas as modalidades de atendimento e suporte educacional da Educação Especial desde a sala de recursos e o ensino itinerante (para o aluno com necessidades educacionais especiais incluído em turma regular) até a classe hospitalar e a classe ou escola especial (para aqueles que necessitam de um atendimento educacional mais individualizado).

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

A partir de agora, apresentaremos uma breve análise da distribuição e dos encaminhamentos dados aos alunos com necessidades especiais na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, ressaltando a diversidade das formas de organização e atendimentos oferecidos a eles. Vale destacar que no segundo semestre de 2005 havia 8.869 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede.

A deficiência mental abrange cerca de 43% dos alunos assistidos pela Educação Especial. A maioria deles estuda em classes especiais em escolas regulares, sendo que há um número crescente de alunos com deficiência mental sendo incluídos em classes regulares. 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 da Rede.

Os alunos com deficiência auditiva constituem 11% , dos quais aproximadamente um terço está incluído em classes regulares, recebendo suporte especializado em salas de recursos. A maioria desses alunos está envolvida em programas de bilingüismo e/ou aprendendo Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Um dado inesperado foi o grande número (12%) de alunos com condutas típicas (autismo, psicoses e outros distúrbios de comportamento). Embora já existam algumas experiências pontuais de inclusão desses alunos em classes regulares, majoritariamente eles ainda são atendidos 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, como apontado pelas entrevistadas, a identificação e a avaliação desses alunos ainda é muito problemática, devendo ser objeto de uma investigação detalhada.

Os portadores de deficiências visuais (cegos ou de baixa visão) compreendem 3% do total de alunos especiais, sendo que 58,85% destes 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 com ou sem suporte da Educação Especial.

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 alunos entre 0 e 3 anos e 11 meses). Por sua vez, os alunos com altas habilidades participam de atividades de enriquecimento em algumas salas de recursos, embora esse serviço seja, no momento, pontual em algumas CREs.

Vimos também que em algumas CREs há classes especiais formadas por alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, denominadas “classes de síndromes diversas”. Esta situação, pelo que foi constatado, é decorrente de circunstâncias concretas, como, por exemplo, número insuficiente de alunos que apresentem “a mesma” necessidade educacional para abertura de uma classe especial (modalidade segregada). Esta modalidade era predominante (específica para cada tipo de necessidade

especial), pois em julho de 2005 atendia cerca de cinco mil alunos (56% do total de alunos especiais matriculados na Rede).

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%) com deficiências físicas “severas” ou múltiplas, que não têm condições de frequentar as escolas regulares. A orientação do IHA é 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 comprometimentos graves, que demandam adaptações significativas no currículo, na infra-estrutura e nos recursos materiais e humanos, que poucas escolas regulares têm condições de oferecer.

É interessante observar que seis dessas escolas especiais foram alvo de um processo de “inclusão inversa”, recebendo nas turmas de educação infantil alunos que não têm deficiências. Segundo informações extra-oficiais, essa estratégia vem alterando positivamente a configuração das práticas pedagógica da escola especial.

A SME/RJ oferece, ainda, a modalidade de classe hospitalar — pouco disseminada no Brasil —, destinada ao atendimento pedagógico de crianças e jovens internados em hospitais com deficiências ou doenças graves e/ou crônicas. Em média 190 alunos por mês são atendidos em hospitais conveniados com a SME/RJ. Em outras palavras, podemos dizer que este serviço também é disponibilizado para crianças que não possuem deficiência, mas, que apresentam temporariamente necessidades educacionais especiais, em função de sua hospitalização (FONTES, 2005).

Para facilitar e apoiar a inclusão do maior número possível de alunos com necessidades especiais em classes regulares, a Rede conta com duas modalidades principais de suporte especializado: a sala de recursos e o professor itinerante. A primeira abarca cerca de 1300 alunos (15%). Para ela são encaminhados, em horário alternativo, duas ou três vezes na semana, alunos que apresentem dificuldades em acompanhar a turma regular e/ou que necessitem de recursos pedagógicos específicos.

Já os professores itinerantes prestam apoio a 7% dos alunos com necessidades especiais (660). São chamados de itinerantes por não estarem lotados em uma escola específica. Seu papel é auxiliar e orientar os professores do ensino regular que recebe alunos especiais incluídos. De acordo com dados obtidos em um estudo anterior nesta

mesma rede escolar (PLETSCH, 2005), os professores itinerantes atuam como agentes de “mediação”, “sensibilização” e “mobilização” pró-inclusão junto aos demais profissionais escolares. Ao nosso ver, essa modalidade de suporte pode ser considerada a menos restritiva, uma vez que tem flexibilidade para atuar em toda escola. Caso seja necessário, o atendimento especializado (individual) é realizado na própria sala de aula do aluno. No entanto, devido a questões estruturais de distribuição de recursos humanos, a inclusão com suporte de professor itinerante ainda não é predominante no sistema.

O professor itinerante é também responsável pelo atendimento domiciliar de alunos que, em função de seu quadro clínico de saúde, não têm condições (temporárias ou permanentes) de freqüentar a escola. Infelizmente, há carência de profissionais disponíveis para esse serviço, e muitos alunos ficam sem o atendimento necessário.

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

Como já mencionado, a orientação oferecida às CREs é que os alunos com necessidades especiais sejam diretamente matriculados na rede regular, de acordo com a faixa etária, na escola mais próxima de sua residência. Sobre esse aspecto, as entrevistas apontaram que, após um período na turma de ensino regular, “quando o professor tiver elementos reais para afirmar ou suspeitar da necessidade de alterações no programa curricular do aluno”, o IHA, por meio de um “Agente de Educação Especial”³ da CRE, é acionado para auxiliar a escola no encaminhamento do aluno para o suporte mais adequado.

Embora tal política seja, ao nosso ver, acertada, pois oferece a escola a “chance” 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

³ Profissional encarregado de articular as ações da Educação Especial em todas as divisões da CRE.

os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades do aluno. Assim, alunos que precisariam de adaptações 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 experencie esse período “probatório”. Por fim, confirmando estudos anteriores (GLAT & OLIVEIRA, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCHE, 2005), algumas entrevistas ressaltaram 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”.

É importante destacar que, conforme os dados obtidos, existe um grupo crescente de alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares que não recebem qualquer tipo de suporte especializado. Entretanto, os dados quantitativos das planilhas e as entrevistas analisadas não permitiram precisar se o professor regente (por si só, ou com apoio da equipe pedagógica) 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 e será alvo de nossa próxima pesquisa.

Com base nas informações colhidas com a equipe do IHA, podemos afirmar que ainda há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica e encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino regular, sobretudo nos casos de deficiência mental, deficiências múltiplas e condutas típicas. De modo geral, esses critérios passam pelo domínio de conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno (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 alguns 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 —, observamos 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 a prática dos professores e demais profissionais, que ainda consideram a avaliação

clínica como seu principal referencial. Em algumas CREs, por exemplo, se o aluno chegar na escola com um diagnóstico já definido, ele é encaminhado diretamente para a classe especial correspondente. Na falta do diagnóstico, a escola, auxiliada pelo agente de Educação Especial indica um lugar para ele fazer a avaliação clínica. Este tipo de distorção ocorre, segundo as entrevistas, porque “não está claro para a maioria dos professores como se dá essa avaliação no processo educacional”.

A acessibilidade das escolas para recebimento de alunos com deficiências é outro grave entrave, que não se restringe 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 infraestrutura 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 frequência 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 a inclusão escolar. Muitos pais acreditam que a inserção de seu filho na turma regular poderia levar a uma situação de discriminação ainda maior, ao passo que junto aos seus pares “iguais”, sob atenção direta da professora especializada, ele teria melhores condições de desenvolvimento. Pelo que foi exposto anteriormente, sabemos que, embora plausível, nem sempre essa avaliação corresponde à realidade. Nesses casos, a necessidade de um diálogo maior entre a escola e a família é urgente. Algumas CREs têm desenvolvido com sucesso ações nesse sentido como, por exemplo, o trabalho realizado por professores itinerantes da 7ª CRE que esclarece os pais sobre as possibilidades de desenvolvimento dos seus filhos (PLETSCH, 2005). Entretanto, trata-se ainda de ações isoladas.

A idade é outro fator que interfere na inclusão de alunos, uma vez que um grande número já ultrapassou a faixa etária escolar. Para estes é oferecido o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Contudo, esse programa funciona em horário noturno e nem sempre está situado em local de fácil acesso para pessoas com dificuldades de locomoção e/ou orientação. Esse aspecto reforça a permanência de muitos alunos nas classes especiais. Nesse sentido, novas alternativas vem sendo criadas, como por exemplo, e implementação de cursos de aperfeiçoamento de gerentes

de trabalho que dão suporte e encaminham jovens e adultos com necessidades especiais para o mercado de trabalho.

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

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

Pelo exposto, podemos dizer, 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 distanciamento entre a formulação e orientação dessa política a nível central e a sua implementação descentralizada nas CREs e nas 1054 escolas municipais, em nível local.

Evidentemente, não podemos deixar de ressaltar que as medidas até então tomadas por esta Rede, apesar dos entraves ainda enfrentados têm contribuído muito para um atendimento mais inclusivo deste alunado. 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 para os que se escolarizam na classe regular.

Nesse sentido, 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 das pessoas com necessidades especiais no sistema regular e ensino.

Sob este aspecto, a equipe de Educação Especial do IHA tem clareza de que a viabilização da Educação Inclusiva não se resume a um sistema bem organizado e eficaz de suportes especializados. Ao contrário, essa estrutura pouco pode acrescentar

ao cotidiano escolar sem uma revisão radical das práticas educacionais tradicionais, que, como apontado pelas coordenadoras, resultará na melhoria da qualidade de ensino para **todos** os alunos.

Portanto, para que a proposta inclusiva aconteça, parece-nos necessária a sua articulação estreita com a Educação Especial e todas as demais áreas da Educação. Essa “interdisciplinariedade” pode ser a “chave” para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades.

Para finalizar, ressaltamos que a realização da pesquisa citada permitiu a formação de um trabalho integrado entre pesquisadores da universidade e da rede pública de ensino. Investindo nesse diálogo e no trabalho coletivo, acreditamos que seja possível não só refletir criticamente sobre as políticas educacionais e a formação de professores, mas também construir estratégias de ação que tornem as escolas mais inclusivas.

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. nº 5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular*. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

FERREIRA, J. R. & 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.

FONTES, R. de S. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, p. 119-138, 2005.

GLAT, R. & 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.

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

_____ & 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.

_____; 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>. Acesso em: 30 jan. 2005.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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