

A POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR E A REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE ARARAQUARA¹
THE POLITIC OF SCHOOL INCLUSION
AND THE REALITY OF ARARAQUARA

Rosimeire Maria Orlando ZEPPONE

RESUMO: Sabemos que na atualidade as mudanças que vêm ocorrendo, tanto nacional como internacionalmente, tem atingido a todos os contextos e a escola não tem saído ileso a isto. No presente estudo, dentre as várias reformas educacionais que têm tentado acompanhar essas mudanças, merece destaque a política de inclusão escolar. Assim, procuro trazer a sistematização de algumas referências legais no que diz respeito à inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais no ensino comum, fato que se considerou de grande importância para posteriormente, pesquisar a realidade desta prescrição oficial no município de Araraquara. Como resultado, percebeu-se que a política de inclusão escolar destes alunos no ensino comum é realidade concretizada nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara. Esses dados indicam que a inclusão escolar, enquanto

¹ Agradeço aos professores, coordenadores, diretores das escolas estaduais e funcionários da Diretoria de Ensino do município de Araraquara que gentilmente colaboraram para a coleta de dados e também à Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin por sua valiosa colaboração.

* UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. Licenciatura em Educação Especial. Departamento de Psicologia. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – mzeppone@gmail.com

formalidade, no município e região de Araraquara, já não é apenas uma intenção, mas realidade e aparece incisivamente sobre o contingente denominado de pessoas com deficiência, sejam elas, física, intelectual, auditivo ou visual, na verdade essa nomenclatura é, ainda, predominante para as escolas e para os professores, fato que os deixa inseguros, e aponta para novos rumos em pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Legislação. Necessidades educativas especiais.

Os tempos são outros! A escola já não é mais a mesma.

Repetida e continuamente essas frases chegam aos nossos ouvidos. Atualmente, com certeza, as mudanças que vêm ocorrendo, tanto nacional como internacionalmente, tem atingido todos os contextos e a uma velocidade acelerada.

O campo educacional não tem passado ileso a tudo isso. São várias as reformas educacionais que têm tentado acompanhar essas mudanças ocorridas e efetuar alterações, que venham promover o acesso e a permanência dos alunos no sistema escolar, dentre elas a inclusão escolar que vem sendo debatida e concretizada na contemporaneidade. Esta vem sendo tanto questionada e criticada por uns, como fervorosamente defendida por outros.

Procuro trazer a sistematização de algumas referências legais sobre a inclusão escolar, já que o estudo da legislação e de documentos oficiais sobre a temática que envolve as discussões acerca da inclusão escolar, reveste-se de grande importância inicial para a compreensão da realidade brasileira, sobretudo do município de Araraquara.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As idéias sobre a inclusão escolar não se faziam presentes legalmente nas leis brasileiras anteriores, quais sejam, a 4024 de 1961 e a 5692 de 1971, pelo menos não explicitamente e com a abrangência que possui hoje.

É sabido, como nos aponta Carvalho (1998) que a lei traduz os modelos de desenvolvimento adotados, ou como bem aponta Fernandes (1988) a análise do texto da lei não pode prescindir da análise do contexto.

Resumidamente, na Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) em sua própria época, prevalecia o nacional desenvolvimento, fato que explica a preocupação ali expressa, com o homem de conhecimentos abrangentes. Na Lei 4024/61 constam dois artigos que se referem à Educação Especial.

No Título I, Dos Fins da Educação, no Artigo 1º, é explícita a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, como também a qualquer preconceito de classe ou gênero.

No Título II, Do Direito à Educação, é ressaltado, que esta é de direito de todos e deve ser dada no lar ou na escola.

Chamou também a atenção no Título VI, Cap. II, Do Ensino Primário, o fato do pai de família ou responsável pela criança em idade escolar, estar isento de comprovar matrícula desta em estabelecimento, quando, por exemplo, a criança apresentar doença ou anomalia grave.

Sem explicitar ou esclarecer o termo “doença ou anomalia grave” a lei isenta, assim, muitas crianças de frequentarem a escola comum, fato que me leva aqui, a inferir a exclusão de algumas pessoas com deficiência da escola pública.

Na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 4024/61 houve a garantia às pessoas com necessidades especiais do direito à educação, a fim de integrá-los na comunidade. Assim, já se encontrava embutida, aqui, a questão da socialização das pessoas com necessidades especiais nesse âmbito.

Não se evidenciava ainda, no texto da lei, o fato da educação desse alunado ser a mesma oferecida aos alunos dito normais e o Estado acabava por eximir-se em sua responsabilidade, transferindo-a para a iniciativa privada que, se considerada eficiente, receberia bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) trouxe no seu bojo o interesse pelo mercado de trabalho e conseqüentemente a profissionalização,

devido à internacionalização da economia. Nessa legislação, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, posteriormente alterada pela Lei 7044 de 1982, sem modificar o artigo referente à Educação Especial, foi explicitado no Cap I – Do Ensino de 1º e 2º graus, Art. 9º. Dizia que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais (nomenclatura utilizada na época), ou os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Foi bastante questionado aqui, o fato de se dedicar apenas um artigo para a Educação Especial e também por se incluir como aluno da Educação Especial os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, fato que até hoje provoca os efeitos da má interpretação desses dizeres, com o indevido encaminhamento de alunos defasados na relação idade/série, para as classes especiais, sem necessariamente serem alunos com deficiência, sobretudo intelectual.

Percebe-se nesse artigo, também, a referência aos superdotados e uma mudança de nomenclatura quando refere aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais”, antes tido como excepcionais. Muitas discussões se deram pelo fato de se omitir a presença dos que apresentam as condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, ou também porque os cegos e os surdos foram incluídos na categoria de deficientes físicos.

Foi questionado também o termo “tratamento especial”, por não deixar claro a que se refere. De acordo com Carvalho (1998) este termo foi objeto de pronunciamento do Conselho Federal de Educação, na pessoa do Prof. Walnir Chagas (1972) que, segundo ele:

É o ‘tratamento especial’ do Art. 9º, que de forma alguma dispensa o tratamento regular em tudo que deixe de se referir à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-a frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do

educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no Art. 3º da lei 5692/71. Sua dosagem, por outro lado, será função do grau de 'desvio' para mais ou para menos que o aluno apresente em relação à 'normalidade'. (CARVALHO, 1998, p.68).

Percebe-se aqui a dificuldade de conceituar-se o tratamento especial e a ênfase no ajustamento social do educando enquanto objetivo primordial da educação.

De acordo com Ferreira (1998) as leis 4024/61 e a 5692/71 não davam grande importância para essa modalidade de educação, já que a primeira destacava o descompromisso do ensino público, e a segunda apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação.

O atual dispositivo legal, a LDBEN 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) reafirma, com mais detalhes e mais explicitamente, o referido direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais e prima por seu caráter de flexibilidade. Tal legislação tem 9 títulos e 92 artigos. O Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino – refere-se, no Capítulo V, à Educação Especial. De modo geral, acaba por configurar, de acordo com Ferreira (1998) uma educação especial, vista sob uma perspectiva positiva, mais vinculada à educação escolar e ao ensino público.

Apresenta no seu artigo 58 o entendimento dessa área como uma modalidade da educação escolar que deve situar “preferencialmente” na rede regular de ensino, devendo existir, quando necessário, serviços de apoio especializados e prevê salas de recursos, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns e estabelece que sua oferta se dará a partir da educação fundamental.

Tal regulamentação, para Fernandes (1988) avança na ampliação do atendimento às crianças com deficiência, na rede regular de ensino.

Quando Carvalho (1998) discorre sobre a Lei 9.394/96, vê ainda com mais detalhes o referido direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades educativas especiais, apontando o fato de a educação especial se constituir um capítulo separado, numa certa forma de discriminação (que ela chama de “positiva”), capaz de gerar questionamentos, já que para a autora, a educação escolar de pessoas com deficiência deve fluir nos mesmos níveis da educação comum.

Analisando as diversas leis verifica-se que, de um artigo, o texto legal sobre a Educação Especial evoluiu para todo um capítulo do qual constam três artigos. É dada ênfase e é exposta mais claramente, a mensagem de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, já que a educação especial enquanto modalidade de educação escolar, é apontada como a que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos público alvo da Educação Especial e que quando necessário, deverá oferecer serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades desta clientela.

E, no seu parágrafo único, garante que o “[...] Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.(BRASIL, 1996, p.22).

Talvez o termo preferencial, da mesma forma que o preferencialmente indicado no parágrafo acima, por um lado aponte para a existência das mais variadas diferenças existentes no âmbito da educação escolar e que não possam ser abarcados pela política de inclusão escolar. Por outro lado, também indica um certo descompasso ou até mesmo um “não sei o que fazer” com o atendimento educacional destinado aos alunos que não se adaptarem ao processo, já que deverão ser encaminhados para “[...] escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996, p.21).

Fica claro que

corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade-anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar. Assim, crianças que não apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, enquanto que crianças com evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem ‘fortes razões’ para não participarem da escola inclusiva. (BUENO, 1999, p.6).

Assim, para Bueno (1999) o texto legal evidencia a distinção entre crianças normais e crianças com deficiência e contribui para a sua perpetuação, da mesma forma que a Declaração de Salamanca normatiza o atendimento aos então denominados, deficientes.

Mas será que esta posição contribui para que na prática permaneça a distinção entre crianças sem deficiência e com deficiência? Como isso tem se concretizado na escola?

De todo modo, é a própria legislação que, legalmente, tenta garantir aos educandos com necessidades educativas especiais a eficácia do processo, quando ressalta no artigo 59, a importância de se priorizar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; de garantir terminalidade específica para aqueles que não puderem atender ao 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; garantir professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Como bem pontua Ferreira (1998) sabemos que o registro legal, por si só, não assegura direitos, principalmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, revelando talvez, a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades educativas especiais, sobretudo as com deficiência, em nossas políticas sociais.

Assim, a nova LDB visando alcançar a democratização do ensino – ainda não alcançada – entendida aqui como a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino comum e sua consequente garantia de acesso e permanência em uma escola de qualidade, trouxe esse novo acréscimo, apontado agora mais claramente. Fica explícita a aceitação dos princípios veiculados nos documentos sintetizados anteriormente.

No âmbito do Estado de São Paulo a Resolução SE – 95 de 21/11/2000 (SÃO PAULO, 2000) dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Por meio dela a Secretaria Estadual da Educação reitera que o atendimento de educandos com necessidades educativas especiais deve ser realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais, assumindo, portanto, parte dos princípios veiculados nos documentos internacionais e na legislação federal.

Acredita que a integração, a permanência, a progressão e o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado.

Afirma que o atendimento a ser oferecido ao aluno com necessidades educativas especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, podendo contar com apoio de profissionais da área de saúde.

Indubitavelmente, a avaliação pedagógica pela equipe da escola é importante, mas ao colocar o termo “podendo contar com apoio de profissionais da área de saúde” tem como pressuposto, por um lado a idéia de que a escola atual não consegue dar conta dela e,

talvez não precise deste apoio. Certo é que a escola não dá conta sozinha dessa nova exigência e nem pode dar, já que sua função é dar conta do pedagógico, ressaltando o apoio dos especialistas da área da saúde. Por outro lado mantém-se atrelada à concepção médica e clínica de atendimento.

Mas, será que os professores contam com esse apoio? Ele está disponível quando a equipe da escola precisar? E de fato, eles precisam disso?

Fica mais claro aqui, o destino dos alunos com deficiências com severo grau de comprometimento, já que, “deverão ser encaminhados às instituições especializadas”.

A resolução propõe a organização de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) na escola, sob a forma sala de recursos ou de classe especial quando houver comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, professor habilitado na área, espaço físico adequado (não segregado), recursos e materiais didáticos específicos.

Destaca no artigo 12 que as unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPEs, poderão contar com o apoio do atendimento itinerante, realizados por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocada em SAPEs regionais.

Será que todos os professores de classe comum estão tendo acesso a esse tipo de apoio? Esse “auxílio” é de fato necessário e traz ajuda efetiva?

De qualquer forma, a Resolução aponta ainda, as funções docentes do professor de Educação Especial, que são:

1. Participação na elaboração da proposta pedagógica da escola.
2. Elaboração de plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região.
3. Integrar os conselhos de classe/ciclos/série e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola.
4. Orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns.

5. Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns.
6. Fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Como se depreende de tais funções, há um destaque para o profissional de Educação Especial que merece considerações. Participar das atividades descritas nos itens 1, 2, e 3 é, de fato, fundamental, considerando que é parte integrante da instituição e que sua participação é imprescindível nas atividades coletivas para a tomada de decisões em relação ao processo educativo. Cabem questões, entretanto, quanto aos itens 4, 5 e 6 considerando as realidades existentes nas escolas. O atendimento feito se dá com base nas concepções e ações vigentes desde há décadas, conforme visto nos itens anteriores e, portanto, o auxílio, orientação e esclarecimentos a serem prestados o serão em bases conflitantes, com o que agora se propõe. Como orientar a equipe escolar e os professores com estratégias, procedimentos e apoio técnico de inclusão que não possuem? Sempre se trabalhou com a segregação! A experiência que têm não é a do ensino dos conteúdos escolares, mas sim, a da superação possível da deficiência.

A formação do professor especialista parece ser colocada à parte da do professor de classe comum, há uma distinção entre ambos, mudam-se as funções tanto do professor especial, quanto do professor comum sem preocupações com as realidades vividas anteriormente.

Posteriormente, ainda, com a repercussão da Declaração de Salamanca, no âmbito nacional, surgiu outra justificativa para a inserção da possibilidade da política de inclusão escolar, em âmbito nacional, com a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Essa Resolução, da mesma forma que a Declaração de Salamanca, pontua no artigo 2º a necessidade das escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, ao afirmar que os sistemas de ensino devem garantir o acesso de todos os alunos, devendo “[...] matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...]” (BRASIL, 1994), passando, assim, a ser responsabilidade da escola e não somente do professor o atendimento a esse novo tipo de alunado.

A sustentação e viabilização do processo de construção da educação inclusiva são reconhecidas com sendo possível somente se o sistema de ensino constituir e fizer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos, tanto humano, quanto materiais e financeiros. A partir daí, um conjunto de prescrições tem que ser garantido, como:

1. Cabe às escolas da rede regular de ensino prever e prover na organização de suas classes comuns, capacitando e especializando professores das classes comuns e especiais, para o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos.
2. A distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais pela várias classes do ano escolar deve beneficiar as classes comuns, de modo que ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.
3. Os serviços de apoio pedagógico especializados, realizado nas classes comuns, devem acontecer mediante uma atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, da atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, também, da atuação de professores e outros profissionais itinerantes e a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

4. Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, onde o professor de classe especial realiza a complementação ou suplementação curricular.
5. A aprendizagem cooperativa em sala de aula, o trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família e de outros agentes e recursos da comunidade, no processo educativo.
6. É estabelecida a temporalidade flexível do ano letivo, para atender aos alunos com deficiência intelectual ou graves deficiências múltiplas.
7. Podem criar, “extraordinariamente” (artigo 9º) classes especiais, para atendimento transitório de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem “ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas” (artigo 9º) dos outros alunos e que necessitem de ajuda e apoio intenso e contínuo.

Os professores de classe comum, que atendem alunos com necessidades educativas especiais, serão considerados capacitados, desde que comprovem em sua formação – nível médio ou superior mantendo-se a “eterna provisoriade”, segundo Bueno (1999) para tal formação – que foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

Uma análise das entrelinhas de tantas prescrições permite que se apontem as bases utilizadas para tanto, sobretudo quando se passa do genérico dos itens 1 e 2 para as especificações maiores do item 3.

Fica bem visível, nessa análise, que tais prescrições se referem ao atendimento às crianças com deficiência, pois fala de professor de educação especial, salas de recursos e outros profissionais de apoio que são voltados às referências deste alunado, até hoje, em atendimentos diferenciados. Nos últimos itens os de número 6 e 7 – são, ainda, mais explícitas as referências a esses alunos, que são de fato os que necessitam de tanto apoio contínuo.

Tais prescrições não fazem referência às demais necessidades educativas especiais praticamente esquecidas na legislação.

Explícita, ainda, que cabe às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, aos professores que já estão exercendo o magistério.

Quanto aos professores especializados em educação especial, serão considerados professores capacitados, aqueles que comprovarem em sua formação – nível médio ou superior – que desenvolveram competências para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e que saibam trabalhar em equipe.

Enfim, nessa Resolução há um apontamento acerca das funções do professor especializado e do professor de classe comum, evidenciando a função de papéis e de formação diferenciada de ambos. Existe, nas escolas, atuação colaborativa do professor especializado em educação especial ou a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, assim como de professores itinerantes, conforme prescrito nessa legislação?

Na sequência, em âmbito estadual a Resolução SE – 61, de 5-4-2002 (SÃO PAULO, 2002) com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei nº 9394, de 20.12.96, na Deliberação CEE-SP 05/2000 e na Resolução SE nº 95/2000, resolve que todas as ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais integrem o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

E entende por Apoio Pedagógico Especializado:

o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino-aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências. (SÃO PAULO, 2002, p.1).

Com a criação do Centro de Apoio Especializado, parece que se demarcou a diferenciação entre a escolarização dos alunos sem deficiência e de outra parcela considerada agora, alunos com deficiência. Nesse apoio estão incluídos os alunos “excepcionais para cima” como eram referidos anteriormente, aqueles que podem acelerar seus estudos ou ter outros atendimentos por suas condições.

Enfim, percebemos que o debate vem se efetivando tanto nacional como internacionalmente e o seu cumprimento já é realidade parcial nos sistemas de educação, em diferentes países, inclusive no Brasil. Há assim a necessidade de se pesquisar a realidade escolar brasileira, sobretudo neste trabalho a do município de Araraquara, no início de século XXI, quando se começou propalar o movimento de inclusão escolar.

Faço algumas considerações, a seguir, acerca do que representa na visão oficial a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, como uma das grandes mudanças que ocorreu no sistema educacional nos últimos anos.

A legislação determina, então, preceitos que refletem a discussão atual – e as ações dos sistemas concretizam – em que, de um lado estamos presenciando a fase de transição entre os conceitos de integração e de inclusão, em que é fundamental a equiparação de oportunidades para que todos – inclusive dos com deficiência – possam ter acesso a tudo, em busca da concretização de seus objetivos, e de outro lado, paradoxalmente, continuamos vivenciando momentos de exclusão social e escolar.

As políticas públicas enfrentam na atualidade um grande desafio, que é o de situar a perspectiva de uma educação inclusiva em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada. Será que em suas condições de funcionamento a escola pública brasileira é inclusiva? Há o acesso a uma escola pública de qualidade? Esse acesso é mascarado pelo estar na classe comum ou em atendimento na educação especial?

Foram traçados aqui inicialmente alguns apontamentos e todo esse material aponta que as políticas públicas ou os grandes movimentos, ainda não conseguiram resolver dilemas e ambiguidades, sobretudo no que se refere à realidade interna das escolas em sua

organização e no que diz respeito, especificamente, ao interior das salas de aulas.

Algumas idéias e alguns caminhos foram apontados, já que

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades educativas especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança, e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas. (SCHWARTZMAN, 1997, p.65).

Analisando-se o conjunto da legislação, aponto que, a questão que se coloca, não é somente sobre a importância de se garantir a universalização ao acesso à educação desse alunado, que com o tempo tem sido tão excluída do sistema escolar, alcançando a tão sonhada democratização do ensino brasileiro, mas sim questionarmos as reais condições de acesso e permanência.

Assim, sabemos que a bandeira em defesa da inclusão escolar, em consonância com os ideais de uma escolarização para todos, é acenada, mas torna-se de relevante importância nos apercebermos de que maneira é proposta e, principalmente, como ela se concretizou no município de Araraquara no início do século XXI, no que diz respeito à localização física deste alunado.

A CONCRETIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

O início do trabalho se deu com a preocupação de pesquisar quantas e quais escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara estavam incluindo alunos com necessidades educacionais especiais no seu sistema de ensino regular. Tal preocupação foi apontada pelas escolas dando destaque quase que exclusivamente às crianças com deficiência. Daí, pelo fato de as principais prescrições

oficiais e movimentos internacionais que trataram das necessidades educativas especiais terem priorizado nessa política o atendimento às pessoas com deficiência, fato que repercutiu nas escolas pesquisadas.

O primeiro contato, portanto, foi com a Diretoria de Ensino (DE) do município de Araraquara, solicitando uma relação das escolas estaduais, pertencentes a ela, especificando os níveis de ensino, a série e a modalidade de deficiência do aluno incluído no município e na região, com o intuito de se fazer um primeiro mapeamento e sondagem da realidade a ser estudada.

Os itens destacados abaixo apresentam os principais passos do estudo que possibilitou mapear o terreno e subsidiar pistas para esse trabalho.

O LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS

O início do processo se deu, assim, com o levantamento das escolas estaduais, com a modalidade de deficiência e série de inclusão, pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara. Iniciou-se com a entrega de um ofício à referida DE, solicitando uma relação das escolas do município e região com os dados assinalados acima, já que não se tinha disponível de imediato, esse tipo de mapeamento.

O ofício foi entregue e protocolado no primeiro semestre de 2001. A partir de então, foram feitos vários contatos pessoais para se obter um retorno do ofício que fora enviado. Ora informaram que a pessoa responsável estava viajando, ora que precisava ligar para todas as escolas e que seria difícil fazer uma previsão exata de quando terminariam de executar a referida relação.

Do total de 57 escolas pertencentes a essa DE, no início do século XXI, 30 eram do município de Araraquara e 27 da região (Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju). Havia tido o retorno de 39 escolas, tendo faltado 11 do município e 07 da região, para se concluir o levantamento.

A partir de então, iniciou-se o levantamento das 18 escolas que faltavam, via contato pessoal e/ou telefônico, dialogando

sempre com a coordenadora, a diretora e/ou os professores, o que pareceu proveitoso, pois foi possível um diálogo mais próximo com a unidade escolar, já que até o momento não tinha sido possível.

Antes de iniciar o quadro que apontava o levantamento solicitado, com o levantamento da DE, algumas dificuldades foram encontradas e merecem destaque.

Ao todo, faltavam 18 escolas para entrar em contato. De todas, apenas uma escola do município soube responder de imediato e com exatidão o número de crianças incluídas no seu ensino comum e o tipo de deficiência.

Para o restante das escolas foram retornadas as visitas e ligações telefônicas durante mais alguns dias, sendo que faltou apenas uma escola rural, já que devido à sua localização foi dificultado o contato.

De imediato, foi possível verificar certa dificuldade das unidades escolares em retornar a informação com os dados. Tal fato propiciou levantar algumas questões: será que a escola já tinha se atentado para a questão da inclusão escolar? Ou, o fato ter aluno incluído não modificou de maneira significativa a dinâmica escolar? Ou ainda, simplesmente a escola não tinha tido tempo para realizar tal levantamento, em detrimento de outras tarefas que considerou mais importante?

Foi possível, assim, construir, a partir do levantamento realizado por meio do contato com a DE e as Unidades Escolares, uma relação das escolas estaduais, com as modalidades de deficiência e as séries de inclusão.

Do rol de escolas averiguadas, iniciou-se uma seleção prévia para saber quais pertenciam ao ciclo I do ensino. Tal levantamento possibilitou o encadeamento de algumas ideias que resultaram nos tópicos abaixo relacionados.

NA REGIÃO

O levantamento fora realizado em 9 municípios pertencentes à região, num total de 27 escolas estaduais.

O quadro de inclusão por séries, na distribuição regional, apontou nas séries iniciais, um maior número de alunos com deficiência intelectual (7) seguidos pelos com deficiência auditiva (6) e com deficiência física (4) sendo que não foi apontado nenhum com deficiência visual incluído nestas séries.

Das escolas pertencentes à região, uma única escola mencionou a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, não apontando modalidades de deficiências, tal escola responsável pelas séries iniciais do ciclo I, apontou na 4ª série a inclusão de 3 alunos, na 1ª série 1 aluno e na 2ª série também 1.

Assim, no Ensino Fundamental (ciclo I), do total regional de escolas pertencentes à DE de Araraquara, de acordo com o levantamento realizado, foi possível perceber que o maior número delas se dedicavam ao ciclo I do ensino fundamental, num total de 18 escolas, sendo que no ano letivo de 2001 foram incluídos um total de 22 alunos com algum tipo de deficiência no seu ensino comum.

INDÍCIOS PRELIMINARES NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Da relação de escolas estaduais fornecidas pela DE, no município, havia um total de 30 escolas, sendo uma rural, sobre a qual não foi possível incorporar os possíveis resultados de sua inclusão. Vou trabalhar a partir daqui, então, com um total de 29 escolas estaduais situadas no município de Araraquara.

Dessas 29 escolas, 12 eram destinadas somente para as séries iniciais do ensino fundamental. Houve um trabalho exaustivo de tentativas de contato pessoal ou por telefone com essas escolas estaduais. Ocorreu uma circulação por essas escolas, na busca de depoimentos que possibilitassem, nesse primeiro momento, a realização de uma sondagem e um mapeamento das escolas estaduais que tinham alunos incluídos, havendo assim, uma aproximação o que resultou no quadro 1.

Quadro 1 – Relação escolas estaduais, no município de Araraquara, com níveis de ensino, modalidade de deficiência e série de inclusão

ESCOLA	CLASSE ESPECIAL	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
01	NÃO	01 DI	01 DI	06 DI	06 DI	14
02	SIM	-	-	-	01 DF	01
03	NÃO	-	-	-	01 DF	01
04	NÃO	-	01 DA	-	-	01
05	SIM	01 DF	01 DF 01DA 01 DI	-	-	04
06	SIM	01 DA	-	-	01 DA	02
07	NÃO	-	-	01 DV	-	01
08	NÃO	-	-	01 DA 01 DI	01 DF	03
09	NÃO	-	-	-	01 DF	01
10	SIM	01 DA	01 DV	01 DA	08 DA 01 DV	12
11	NÃO	-	-	-	-	00
12	NÃO	-	-	-	-	00
TOTAL	04	04	06	10	20	40

Legenda: DI – Deficiência Intelectual DA – Deficiência Auditiva DV – Deficiência Visual DF – Deficiência Física.

Fonte: Zeppone (2005).

A partir desse quadro e do levantamento realizado, é possível neste momento, extrair alguns elementos para análise. Do total de 12 escolas que se dedicam ao ciclo I do ensino fundamental, 10 indicaram que possuíam em seu ensino regular, alunos com deficiência incluídos em seu ensino comum.

Assim, das 12 escolas estaduais (indicadas no quadro 1) que se dedicam às séries iniciais do ensino fundamental, as de nº 01 a 10 possuíam alunos com deficiência incluídos em classe comum. Do conjunto dessas escolas, as de número 2 e 5 tinham classe especial de DI, a escola 6 tinha classe especial de DI e DA e a escola 10 tinha classe especial de DI, DA e DV. Marcando a presença das classes especiais. A presença do professor especialista nessas escolas era apontada, de forma geral, como um apoio para a prática docente dos professores que estavam recebendo alunos com deficiência em sua sala de aula comum. Foi possível presenciar os seguintes depoimentos das professoras e o último de uma diretora:

“Sem ela (professora especialista) seria difícil.”

“Ela (professora especialista) dá uma mãozona.”

“Se aqui tivesse um professor de classe especial, seria mais fácil. A gente tem que ir pelo bom senso.”

Havia concentração maior de alunos DI (16) e DA (15), sendo atendidos no ensino comum, tendo menor ênfase os DF (06) seguidos dos DV (03). Tal fato talvez pudesse ser explicado pelo número maior de classe especial de DI e DA no município, já que de acordo com depoimentos de algumas diretoras, a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais, encaminhados para a classe comum tinham como origem a classe especial.

Cabe destacar que a escola número dois possuía classe especial DI e esta era vista, mesmo antes da implantação da política de inclusão, tendo como fim último o processo de inclusão escolar de seus alunos.

A maior concentração de sujeitos incluídos no ensino comum, nas séries iniciais do ensino fundamental, se dava nas 3ª e 4ª séries, os com deficiência intelectual (13) e os com deficiência auditiva (11) são os mais frequentes, seguidos pelos com deficiência física (4) e por último os com deficiência visual (2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há época, a política de inclusão escolar era uma realidade física quanto à localização das crianças, concretizada nas escolas pesquisadas, mas não tão visível assim quando o contato é com a Diretoria de Ensino, já que não tinham atentado, naquele ano, para a importância desse levantamento, ou seja, a política no âmbito do sistema estava bem incipientemente cuidada.

Assim, no ano de 2001, foi possível obter dados referentes ao processo de inclusão escolar, no município de Araraquara e região, em classes de I ciclo do Ensino Fundamental, que resultaram no quadro 1. Conforme já mencionado, foi obtido por meio de visitas e telefonemas às 57 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara, com a coleta de depoimentos de professores, coordenadores e diretores. No geral, do número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular, a maior concentração era dos com deficiência intelectual (23), tendo pouca diferença em relação aos com deficiência auditiva (21). Aglutinando os com deficiência física, deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem (18), não ultrapassava os com deficiência intelectual e auditiva (44), nem se igualam aos com deficiência intelectual (23). Perfazia um total de 62 alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum.

No total geral tínhamos 62 alunos com necessidades educativas especiais incluídos no ensino comum, no ano letivo de 2001, nas escolas estaduais do município e região. Deste total, 23 eram com deficiência intelectual, 21 com deficiência auditiva, 10 com deficiência física, 03 com deficiência visual e 5 foram indicados com problemas de aprendizagem. Cabe destacar que a inclusão de alunos com superdotação não foi mencionada em nenhuma das escolas pesquisadas.

A deficiência intelectual foi a modalidade de deficiência que, em termos de quantificação, mais foi incluída no ensino comum. Tal fato me levou a questionar, por exemplo, os meios empregados, para diagnosticar, ou simplesmente levantar hipóteses acerca desta deficiência. Que parâmetros utilizam os professores, direto-

res ou coordenadores, para classificarem os alunos como deficiente mental? Será que todo esse contingente, realmente se enquadra no padrão de crianças com deficiência intelectual? Será que estavam todos em classe especial?

Tal fato, também pode ser ilustrado com os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2002². As necessidades educativas especiais consideradas nos levantamentos foram: visual, auditiva, física, intelectual (à época mental) e múltiplas, foram considerados também, os superdotados, portadores de condutas típicas e outras, aponta um aumento de 36% na matrícula desses alunos em classes comuns dos três níveis de ensino. Foram registrados 110.536 alunos com necessidades especiais em classes comuns, ou seja, de cada 100 estudantes com necessidades especiais, 24 já estudavam em classes comuns.

Dado de importância fundamental, que foi possível verificar com este levantamento, foi que o processo de inclusão escolar coloca ênfase sobre os alunos com deficiência, como já havia afirmado anteriormente. No primeiro levantamento realizado (quadro 1), do total de alunos, uma minoria pertencia, por exemplo, ao contingente de alunos com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente estes praticamente desapareceram.

Como se nota, a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum era realidade concretizada nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara, no período pesquisado. Esses dados indicaram que a inclusão escolar, enquanto formalidade, no município e região de Araraquara, já não era apenas uma intenção, mas realidade que aparecia incisivamente sobre o contingente denominado dos com deficiência, sejam eles, físicos, intelectuais, auditivos ou visuais, na verdade essa nomenclatura era, ainda, predominante para as escolas e para os professores, fato que os deixava inseguros, e aponta para novos rumos em pesquisas, como demonstra o seguinte depoimento de uma professora de ensino fundamental:

² Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/noticias/not123.htm>>. Acesso em: 18 out. 2003.

“Eu fico naquela expectativa: será que eu vou conseguir trabalhar da mesma maneira como eu trabalhava nos anos anteriores? Será que vai acontecer algum imprevisto?”

Diante deste quadro que se põe, podemos prosseguir nossos estudos e questionar: Se esta era a realidade no início do século XXI, como está 12 anos depois? Assim, teremos dados para um próximo trabalho.

ABSTRACT: *Nowadays, many national and international changes are occurring. Once it affects everything, schools are not exceptions. In this work, among several educational ways on following these changes, the politic of school inclusion must be highlighted. Thus, my attempt is to bring a systematization of some legal references related to school inclusion of children who have special educational necessities in common classes. This was really important during the research of this reality in Araraquara city in 2001. As a result, it could be noticed that the politic of inclusion of these students on common classes happens on state schools that belong to the teaching network of Araraquara. This data shows that formal school inclusion is a reality for physical, mental, auditory and visual deficient people on Araraquara region. This nomenclature is widely used by schools and teacher causing them insecurity and opening possibilities for new paths on research.*

KEYWORDS: *School inclusion. Legislation. Special educational necessities.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Título V, Cap. V – Da Educação Especial (Artigos 58º a 60º). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p.39-40, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título X – Da educação dos excepcionais (Artigos 88 e 89). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 9 set. 2012.

_____. Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971. Artigo 9º. Fixa diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 9 set. 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n.5, 1999.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1998.

CENSO. **Mostra fortalecimento da educação inclusiva**. <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/noticias/not123.htm>>. Acesso em: 18 out. 2003.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Y Ciencia España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994.

FERNANDES, A.V. M. Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: SILVA, C.S.B.; MACHADO, L.M. (Orgs). **Nova LDB – Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1988. p.59-73.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: _____. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Campinas: UNICAMP, 1998. p.7-35. (Cadernos CEDES, 46).

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE-SP – 95, de 21 novembro 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2000. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm>. Acesso em: 18 out. 2003.

_____. Resolução SE-SP – 61, de 5 de abril de 2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 abr. 2002. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/61_2002.htm>. Acesso em: 18 out. 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. **Legislação de ensino fundamental e médio.** Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, v.45, p.184-203, 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: MEMNON, 1997. p.62-66.

ZEPPONE, R. M. O. **A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente.** 2005. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

