

A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: DADOS DE UMA PESQUISA

Maria Francisca de Souza Carvalho Bites¹⁹

Resumo

O trabalho em pauta tem por objetivos, apresentar parte dos dados de uma pesquisa sobre a política educacional de inclusão de alunos com necessidades especiais, realizada no período de agosto de 1999 a junho de 2001, na cidade de Goiânia e colocar estes dados em debate.

Palavras chave: política educacional de inclusão, inclusão escolar.

A homologação da LDB 9394/96 desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi à implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas. Com a aprovação dessa lei, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com necessidades especiais devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei. A educação especial se

¹⁹Professora da Universidade de Goiás.

modifica e a escola de ensino especial ganha outras funções, além daquelas que já exercia.

Antes da promulgação da LDB 9394/96, outros instrumentos legais já preconizavam e subsidiavam essa política, inspirados nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988. Com efeito, a necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar vinha constituindo objeto de debates tanto no âmbito nacional como internacional. No caso brasileiro os resultados desses debates repercutiram na elaboração da LDB/96, que recebeu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca publicada em junho de 1994, na cidade de Salamanca por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

Constatamos também, de outro lado, que esse movimento de luta em defesa da igualdade entre as pessoas, vem de longas datas, conforme comprovam os registros de nossa história da educação, em especial os trabalhos referentes às atividades dos Pioneiros da Educação, como as lutas travadas, entre outros, por Anísio Teixeira em prol da educação democrática como direito de todos. Paulo Freire também defendia a inclusão das pessoas quando lutou em favor da educação popular. Muitos outros abraçaram esta causa. Uma incursão pela literatura referente à educação escolar – sua implantação, política, desenvolvimento e resultados – revela que a dimensão democrática da educação continuamente integrou a pauta das lutas, embora apenas parcialmente, tenha sido conquistada. É possível constatar a defesa da política de inclusão escolar e social,

em sentido amplo, nos diferentes movimentos pela igualdade de condições sociais, entre os quais, o de educação. A permanência da educação escolar como item integrante na luta pela democratização dos direitos sociais evidencia a sua importância na conquista da cidadania. E mais, ela não é uma novidade inaugurada na década de 90 do século XX. Suas raízes encontram-se no passado bastante remoto. Se em alguns países a inclusão escolar²⁰ não é mais problema, no Brasil ainda há muito por concretizar.

A luta em defesa dos direitos sociais iguais vem destacando a importância e importância da educação escolar das pessoas com necessidades especiais e/ou marginalizadas na rede regular de ensino, por considerar que somente dessa forma as pessoas poderão desenvolver-se plenamente como seres humanos que são e assim viverem plenamente como sujeitos sociais. Nesse aspecto, a literatura, que era bastante limitada há dez anos atrás, vem se ampliando aceleradamente, com a publicação de trabalhos de autores renomados, entre os quais, José Silveira Bueno, Júlio Romero Ferreira, Cláudio Roberto Batista, Maria Tereza EglerMantoan, Marcos J. da Silveira Mazzota, Leny Magalhães Mrech, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Mônica Pereira dos Santos, Romeu KazumiSasaki, SadaoOmote. A proliferação de eventos sobre o tema e o *marketing* oficial de suas realizações também merecem ser lembradas.

Nesse contexto, situa-se o movimento de inclusão escolar, de pessoas com necessidades especiais, em escolas da rede de ensino pública municipal e estadual da cidade de Goiânia e no Estado de Goiás.

²⁰ Cf. Marcos J.S. MAZZOTTA (1999, p. 191), alguns segmentos do CFE antes de 1988 já vinham defendendo a idéia da educação das pessoas com necessidades especiais, na rede regular de ensino. Em diversos países, parece ser comum o aluno com necessidades especiais estudar na rede regular de ensino.

Antes de serem apresentados os resultados da pesquisa anunciada no início deste, faremos um breve comentário sobre aspectos legais que subsidiam essa política, incorporando neste algumas contribuições teóricas indispensáveis à análise da questão. Uma nova proposta educacional, fundamentada em recentes teorias educacionais, vem exigindo mudanças nas concepções pedagógicas dos profissionais de educação atuantes nas escolas e interferindo na vida dos próprios sujeitos com necessidades especiais e seus familiares, como na forma de gestão das políticas educacionais, especialmente, a escolar.

Testemunhamos a emergência de inúmeros conceitos e ideias sobre a inclusão social e educacional, como parte de um movimento, do nosso ponto de vista, comparado a uma nova onda no horizonte educacional. No momento atual, as palavras inclusão, cidadania e outras têm se destacado. Na análise da sociedade (sociedade inclusiva, cidadã), das políticas (de inclusão), das concepções pedagógicas (inclusivas), das instituições educativas (escola cidadã), dos professores e demais profissionais de educação e dos espaços, as ações. Enfim, tudo o que diz respeito à valorização das pessoas, da vida, das relações sociais tem sido defendido visando a alterar os rumos das políticas sociais e das relações pessoais.

As propostas de inclusão e cidadania têm permeado as discussões ocorrentes na sociedade e contribuído para a compreensão do processo educativo das pessoas que apresentam alguma necessidade educacional especial, a exemplo do que registram os documentos e os autores: Declaração de Salamanca, 1994; Batista, 2000a e b; Ferreira, 1995 e 1998; Kassar, 1999; Mantoan, 1997 e Mantoan e colaboradores, s/d; Mrech 2000; Santos 2000 e 2001;

Sasaki 1996 a, b, c; Stainback e Stainback 1999; Azevedo, 2000; Silva, 2000; Doré, Wagner e Brunet, 1997; entre inúmeros outros, fontes teóricas de nosso trabalho.

Em sentido geral, a política educacional inclusiva propõe metas e garante recursos que possibilitam a educação completa de todas as pessoas independente de suas condições bio-psico-física e sócio-culturais. A esse respeito as contribuições apresentadas pelos autores anteriormente citados são elucidativas.

Reafirmamos a importância da Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) especialmente desta última na formulação da proposta brasileira de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (D.S.) subsidia vários documentos e iniciativas brasileiras, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais, desde conceitos até as formas de ação e gestão educacional. A D.S. mostra e defende a importância de uma educação de boa qualidade, para todos, especialmente, para aqueles que apresentam algum comprometimento na capacidade de aprender. Inspirada nas experiências de inúmeros países do mundo inteiro, reafirma o direito de TODOS à educação e conclama os diversos países a implementarem uma política educacional que integre efetivamente as pessoas com necessidades educativas especiais à escola. Deixa evidente o direito dos pais em escolher a forma de educação mais adequada a seus filhos e de acordo com suas condições.

O princípio norteador desta declaração é o de que cabe às escolas adaptarem-se, criarem as condições materiais e de aprendizagem para que “todas as crianças” independente de suas

condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras” (p.6) possam se educar. Dessa forma, cabe à escola preparar-se adequadamente, bem como a seus professores, para educar todas as crianças, sejam quais forem suas condições físicas, pessoais ou sociais. A D. S. propõe como medida pedagógica a adoção da pedagogia centrada na criança/no estudante, evitando-se as reprovações e evasões escolares que causam transtornos humanos e duplicação de recursos materiais. O documento sugere como forma de garantir a integração da pessoa com necessidades especiais mudanças na própria sociedade. “As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças quer a dignidade de todos os seres humanos” (p.7)

A Constituição Federal brasileira prevê em seu capítulo III, artigo 208 que a educação escolar das pessoas com necessidades especiais se realize na rede regular de ensino e garante “o acesso obrigatório e gratuito” como “direito público e subjetivo” a todos os níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um”.No artigo 227 desse mesmo capítulo, a Carta Magna determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado de acordo com cada pessoa e a preparação para o trabalho. Prevê também a adequação dos espaços com a remoção dos obstáculos arquitetônicos ou outros e prescreve outras medidas que facilitem o acesso e a circulação das pessoas com necessidades especiais. Anuncia ainda alterações nos “veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A LDB 9394/96 incorpora os princípios da Constituição Federal que já tinham sido promulgados e que estavam previstos em outros textos legais. Dedicar todo um capítulo à educação

especial, prescrevendo uma versão democrática e inclusiva de ensino-aprendizagem para as pessoas com necessidades especiais. Entretanto, na lei supracitada, a educação especial não integra a estrutura didática da educação básica, uma vez que é apresentada, separadamente, em capítulo próprio (MOREIRA, 1998, p. 171-172). Constitui, portanto, uma modalidade educativa paralela à educação básica. Prova disso é o artigo 58 que conceitua a educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino àquelas pessoas com necessidades educativas especiais. Isso garante o funcionamento das escolas especiais. A educação especial recebeu tratamento mais enfático nesta LDB do que nas que a precederam: Lei 4.024/61 e Lei 5.692/. Opinião semelhante à de Moreira é a de Saviani (2001, p. 217-218) para quem a educação especial ganhou mais destaque nesta do que nas leis anteriores.

De acordo com a LDB, a exemplo do que registra a Declaração de Salamanca, compete à escola e aos profissionais de educação prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, os sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais de educação se preparem adequadamente para esta tarefa.

Para o que aqui nos interessa sobre a inclusão educacional, merece destaque o inciso I do § 1.º do artigo 5.º [...], que prescreve “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” [...].

Consideramos o recenseamento uma precondição imprescindível para que conheçamos o perfil da população estudantil, seja ela caracterizada como portadora de necessidades

especiais ou não e, ainda, para que se destinem recursos humanos e materiais, pedagógicos de acordo com as demandas. O recenseamento, todavia, não pode restringir-se às informações gerais, tampouco às macroestruturais. Para funcionar como instrumento auxiliar de desenvolvimento, o censo educacional tem de retratar as microestruturas, as populações localizadas em cada Estado, município, região urbana ou rural. Enfim, o recenseamento tem de oferecer uma cartografia completa sobre a realidade escolar e as pessoas que demandam a educação, sobretudo, aquelas que apresentam necessidades especiais.

O artigo 58 do capítulo 5.º, em seu § 2.º, determina que o atendimento educacional em classes especiais, sala de recursos, escolas especiais deve acontecer “[...] em função das condições específicas dos alunos [...]”. Isso contradiz o que vem sendo defendido: a educação como direito da pessoa e dever do Estado. Julgamos que o atendimento deve ocorrer não “em função das condições” pessoais, mas sim, por uma questão de igualdade de direitos humanos.

Com base na Constituição Federal, outros documentos legais foram emitidos, antes e depois da promulgação da LDB 9394/96, visando à concretização dos objetivos propostos para a educação inclusiva. A legislação anterior à Lei 9394/96, assegura os direitos das pessoas com necessidades especiais e promove a transição da educação institucionalmente segregada para a rede regular de ensino, bem como garante outros direitos sociais às pessoas com necessidades especiais. A garantia dos direitos sociais constitui, também, o objetivo da legislação publicada posteriormente à LDB. Anteriormente foram publicados: a) a Lei n. 7.853 em 24 de outubro

de 1989, que assegura “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social” e b) a Lei n. 8.069 em 13 de julho de 1990, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, que dispõe, entre outros assuntos, sobre a educação especial às crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Posteriormente à promulgação da LDB, o governo emitiu os seguintes documentos visando à democratização das oportunidades sociais e educacionais às pessoas com necessidades especiais: a) o Decreto Presidencial n. 3.298, em 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.7.853 de 24/10/1999, conhecida como “lei da integração”; b) a Portaria Ministerial n. 1.679 em 2 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”; c) Lei 10.098 em 19 de dezembro de 2000, que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”; d) o Plano Nacional de Educação e e) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em Goiás, a Constituição Estadual repete *ipsis litteris* o que está prescrito na Constituição Federal e detalhado na LDB sobre a Educação Especial. O Plano Estadual de Educação goiano encontra-se em discussão, não tendo sido aprovado até o presente momento.

Feitas estas considerações apresentaremos os dados de nossa pesquisa que se intitula A Política Educacional e a Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto de 1999 a junho de 2001, em escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal e

estadual. Inicialmente integrava uma ampla proposta de pesquisa da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação e Cultura²¹. O principal objetivo de nossa investigação era conhecer como vinha ocorrendo a inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais na rede pública de ensino e as condições da escola, do aluno e do professor.

Para coletar os dados, elaboramos três roteiros: um destinado a conhecer a escola (localização, espaço físico, estrutura e recursos materiais e humanos adequados à educação de pessoas com necessidades especiais, n. de alunos, tipos de necessidades especiais, etc.), outro para conhecer o perfil do aluno e outro para conhecer o professor. A coleta de dados foi realizada por auxiliares de pesquisa, acadêmicas do curso de Pedagogia e Fonoaudiologia. O procedimento de pesquisa empregado foi a entrevista e os informantes foram os gestores (diretores, coordenadores) e os professores. A pesquisa contou inicialmente com a ajuda de uma professora de nosso Departamento. A colaboração de auxiliares de pesquisa por sua vez se deu durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Foram pesquisadas ao todo 45 escolas: 28 escolas da rede municipal de ensino, no período do segundo semestre de 1999 ao primeiro semestre de 2000. Nestas, entrevistamos 43 professores e obtivemos informações de 67 alunos. Na rede estadual, os dados foram coletados no segundo semestre do ano de 2000, em 17 escolas, “referências de inclusão”²². Obtivemos informações de trezentos e dezesseis alunos e 144 professores.

²¹ O projeto, da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação e Cultura, tem por título: “Uma Nova Proposta Educacional Com Base nos Princípios da Inclusão”. Goiânia, dezembro de 1998. Versão preliminar.

²² Escolas “referências de inclusão” são as instituições escolhidas pela administração estadual para receber alunos com necessidades especiais.

As escolas municipais localizam-se em setores mais distantes do centro da cidade, são de pequeno porte, a maioria tem 10 salas de aulas. Seis delas possuem entre 11 e 20 salas de aula. No geral, as pessoas encarregadas pela gestão escolar demonstraram falta de conhecimento sobre a escola em que trabalham, sua clientela, seus professores e comunidade escolar. Na rede estadual o quadro das escolas não difere muito das municipais, no que se refere à área construída, localização, etc. Percebemos, no entanto, naquela rede de ensino a existência de informações mais detalhadas, embora não suficientes, sobre a escola, seus alunos, professores e comunidade escolar. Pareceu-nos na época, que havia uma certa indisposição da gestão das escolas, especialmente da rede municipal e dos professores das duas redes, em nos fornecer os dados de que precisávamos para o nosso trabalho.

Os 67 alunos em fase de inclusão escolar da rede municipal foram caracterizados pelos informantes, como²³: DM (24), DA (13), DF (10), DV (7), outras deficiências 13. Na rede estadual os 316 alunos informados encontram-se identificados:DM (145), síndrome de Down (33), DA (31), DV (11), DF (9), D Mu (DM e DF, 15), problemas de aprendizagem 8, sem diagnóstico 9, comprometimento da fala 2, outros 10, sem informação 5 e os demais (29) caracterizados como portadores de deficiência múltipla (em geral DM, DA ou DV associadas a outro tipo de comprometimento).

Com relação aos professores, na rede municipal, em 1999, mais da metade possuía curso superior na área da educação. Na rede estadual, a maioria era dos que possuíam qualificação de nível médio, havendo um percentual de 16,5% realizando curso superior e 38% com formação superior completa.

²³ DM = Deficiência Mental; DA = Deficiência Auditiva; DF = Deficiência Física; DV = Deficiência Visual; DMu = Deficiência Múltipla.

Os dados coletados sobre o processo educacional inclusivo nas escolas municipais de Goiânia autorizam-nos a fazer as seguintes observações: em geral, havia uma certa desinformação sobre a escola, seus alunos e professores, por parte das pessoas que atuavam no setor administrativo: diretores e auxiliares (parecia que faltavam informações completas também à S.M.E.). A maioria dos gestores desconhecia os dados da área física, construída e ocupada pela própria escola e sobre os alunos e professores. O número de alunos por sala variava de 21 a 30 alunos em 05 escolas e de 31 a 40 em 13 escolas. Duas escolas possuíam de 41 a 50 alunos por sala e 8 não forneceram esse dado. As escolas, na maioria, contam apenas com sala de aula e quadra esportiva, conseqüentemente, a preocupação da escola, na época, era com o ensino e a prática esportiva. Notamos que existia em algumas instituições um espaço reservado ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, todavia, não contava com recursos apropriados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, como, cegos e surdos, tampouco contavam com estrutura física adequada ao acesso e à permanência dessas e de outras pessoas que apresentassem algum comprometimento físico. Cinquenta por cento das escolas contavam com pessoal de apoio para o trabalho com educação de pessoas com necessidades especiais, ao passo que em 17,8% isso não acontece e 25% não prestaram essa informação.

Com relação aos recursos pedagógicos²⁴, constatamos que apenas duas escolas não contavam com TV, vídeo e filmes. Em três

²⁴ Os recursos existentes em geral são em número insuficiente, um exemplar de cada aparelho ou outro. Em geral há uma TV, um vídeo, etc. para toda uma instituição. Se mais de um professor quiser utilizar um aparelho ou consultar uma mesma fonte bibliográfica ao mesmo tempo, haverá problemas.

não havia aparelho de som e um pouco mais da metade contava com biblioteca e equipamento destinado à Educação Física. Duas escolas contavam com recursos financeiros. Uma instituição possuía boa parte desses recursos, mas “raramente” podia utilizá-los conforme suas necessidades. As demais escolas informaram não possuir tais recursos. A maioria dos profissionais atuantes nas escolas era formada de pessoas habilitadas em nível superior, como: pedagogos, professores de Educação Física, assistente social, fonoaudiólogo, professor de artes, psicólogo, psicopedagogo e um pouco menos da metade, 20 professores, possuía formação de nível médio. Havia também os voluntários, sobre os quais não obtivemos informações do grau de escolaridade. O trabalho dos profissionais nas escolas em processo de inclusão, segundo os informantes, acontecia de forma integrada e articulada, caracterizando-se como multidisciplinar.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, na maioria das escolas (24), a proposta de ensino era a mesma para todos os alunos e em duas ocorria de modo diferenciado. A avaliação acontecia de forma contínua, priorizando-se o aspecto qualitativo. Não foi possível saber, todavia, como ocorria em cinco escolas pesquisadas. O processo de inclusão estava acontecendo regularmente em nove estabelecimentos e com dificuldades em 12 deles. Sete escolas não informaram sobre este dado. Em algumas escolas, os informantes declararam receber apoio de outras instituições.

Uma análise geral de todas as respostas dadas a esta parte da pesquisa possibilita-nos dizer que a implementação da política de inclusão escolar desenvolvia-se de modo improvisado, antevendo-se resultados incertos, dadas as condições de funcionamento das escolas, tais como: recursos humanos despreparados, falta de recursos

materiais, financeiros e pedagógicos. Sobre a inclusão escolar nas escolas públicas estaduais, podemos afirmar, de acordo com os dados levantados, que as escolas estaduais de Goiânia, “referência de inclusão,” caracterizam-se como pequeno e médio porte e a maioria delas funciona nos três turnos; possuem até 10 salas aula, com 31 a 40 alunos por sala de aula (8 escolas informaram esse dado); a proporção aluno/sala de aula é de 1,48 m² por aluno em salas; onde há alunos com necessidades especiais é de 2,97 m². As escolas não possuem estrutura adequada para o acesso e permanência desses alunos, bem como ambiente especializado. Atividades educativas são restringidas às de sala de aula. A maioria das escolas conta com pessoal de apoio, pedagogos, assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, professor de Educação Física, entre outros, mas, não forneceu informações sobre a adequação do seu espaço para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em dois terços dessas escolas os informantes disseram haver preocupação em realizar atividades integradas entre os diferentes profissionais ali atuantes. Nessas instituições os recursos materiais e pedagógicos existentes não contemplam, na maior parte, a educação dos alunos com necessidades especiais. Em três delas há material educativo destinado a alunos cegos. Os recursos de ensino, a exemplo do que ocorre na rede municipal, quando existem, são colocados à disposição dos professores. Faltam recursos financeiros para treze das dezesseis escolas que informaram esta questão e, em duas, esses recursos estão disponíveis apenas em parte, o que configura uma situação problemática.

Treze escolas apresentam proposta única de ensino destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais e os “normais”.

A avaliação é contínua, qualitativa, quantitativa, descritiva, leva em conta, em muitos casos, o grau de deficiência do aluno²⁵. O processo de educação inclusiva vem se desenvolvendo com dificuldade, em sete escolas. Em três delas, tem sido muito lento. Em três outras tem alcançado progresso. Conforme os dados, um terço das escolas, no momento da coleta de dados, estavam preparadas para desenvolver a educação inclusiva. Levando em conta as escolas que informaram “não” estar preparadas e as que estão se preparando (11), podemos considerar essa realidade como incerta e os resultados do trabalho aí realizados na dependência das condições futuras e das circunstâncias. Das dezessete escolas estaduais de Goiânia, referências de inclusão, dez recebem algum tipo de apoio de instituições da comunidade²⁶.

Com base nos dados coletados, podemos afirmar que a implantação da política educacional de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em Goiânia, tanto na rede municipal como na estadual de ensino, acontece sem que a instituição escolar tenha as devidas condições (financeiras, estruturais, pedagógico-didáticas); os profissionais são titulados, mas não foram preparados para realizar a inclusão escolar; são mal remunerados, a gestão escolar e a equipe de apoio ao trabalho docente pouco se

²⁵ Com relação aos alunos com síndrome de Down, DM e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, constatamos, em observação de aulas, depoimentos de professores, de estagiários e de algumas mães, o isolamento dos alunos na sala de aula ou a realização de atividades repetitivas pouco significativas, como: cobrir e ligar pontinhos, copiar texto ou desenho, entre outros, como forma de passar e ocupar o tempo. Em outras palavras muitos professores não integram esses alunos nas atividades da classe como um todo.

²⁶ São as seguintes instituições: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Centro de Apoio Pedagógico da Superintendência de Ensino Especial - CAP, Escola Peter Pan, Centro de Reabilitação São Paulo Apóstolo, Escola de Surdos e Mudos Elísio Teixeira, Escola de Surdos e Mudos Maria Luzia, entre outros.

envolvem com trabalho pedagógico em geral e especialmente com os alunos com necessidades especiais. Mantidas essas condições, dificilmente os objetivos registrados nos documentos e textos legais, serão concretizados.

O MEC vem defendendo, de longa data e reforçado ultimamente, a necessidade de qualificação do professor para o trabalho educativo que leva em conta a realidade do aluno e todas as suas circunstâncias, no entanto, essas iniciativas ainda não se fizeram sentir suficientemente nas escolas. Os avanços detectados pelo governo, na educação escolar, entre os quais estão os relacionados à adoção da política de educação inclusiva, defendidos em todas as instâncias educacionais e veiculados na grande mídia não foram constatados no processo educativo da maioria das escolas pesquisadas.

Constatamos que há uma importação de propostas de educação inclusiva de outros Estados, aliás como é feito na educação regular em geral, parece no entanto que essas não correspondem muito bem à realidade goianiense. As pessoas com necessidades educacionais especiais, como os cegos, não contam com fontes bibliográficas em código Braille ou outro material próprio. Igualmente os surdos e surdos/mudos não contam com recursos específicos nem com intérpretes, leitor em sala de aula, nem com professores devidamente preparados²⁷. De igual modo, as pessoas com comprometimento motor parcial ou severo, não contam com um acompanhante na escola que possa favorecer-lhe a aprendizagem e locomoção. Essas falhas atentam contra os direitos da pessoa e contra os princípios da inclusão social e escolar.

²⁷ Alguns professores procuram por conta própria o preparo para o trabalho. Isso, no entanto, é muito raro constituindo exceção.

Os professores, por sua vez, ressentem-se de não ser informados com a devida antecedência sobre seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Grande parte, senão a maioria, das escolas não possui quaisquer informações,²⁸ por mais elementares que sejam, sobre esses alunos tais como: tipos de deficiência, história de vida pessoal e familiar, seu desempenho anterior, entre outras. Faltam critérios para definir se um aluno apresenta alguma necessidade especial ou não. Esta definição fica a cargo do professor, que em muitos casos não sabe como agir, ou de outro profissional, nem sempre preparado para realizar tal tarefa. Muitos alunos são considerados deficientes mentais dadas as suas dificuldades de aprendizagem decorrentes de desajustes comportamentais, defasagem entre a idade e a série ou outra dificuldade circunstancial ou em virtude da ausência de informações sobre suas reais condições e não propriamente por comprometimento mental.

A implantação da política de inclusão escolar, conforme constatamos, vem acontecendo de cima para baixo. O professor em geral é despreparado, age de forma solitária, sem o devido acompanhamento, sem orientação e controle do processo ensino-aprendizagem e dos resultados de seu trabalho, a não ser os de registro escolar exigidos pelas secretarias de Educação. O envolvimento das famílias no processo educativo denota, de um lado, sua inserção no processo educativo escolar, o que é bastante positivo na educação de crianças e jovens e, de outro, a delegação de uma função que em princípio e em primeiro lugar caberia ao Estado

²⁸ É grande o número de escolas que não possui qualquer registro sobre o aluno, a escola e os professores, etc. Em muitos casos, o professor sabe somente o primeiro nome do estudante ou o apelido.

que é o de oferecer condições, implantar, acompanhar, controlar, enfim, fiscalizar os serviços prestados à população. O número de alunos com necessidades especiais integrantes da rede regular de ensino oficial é pouco significativo e parece não corresponder à realidade. Na verdade, a estatística escolar atende aos objetivos dos gestores das administrações centralizadas e nem sempre é fidedigna. Assim sendo, as iniciativas adotadas nestas instâncias carecem de sentido aos professores e seus alunos e à comunidade escolar e não se efetivam.

Se levarmos em conta os textos legais, podemos considerar que a educação das pessoas que apresentam necessidades especiais encaminha-se para um futuro promissor, no entanto, quando observamos a realidade da escola, dos professores e alunos, verificamos que a lei, em tese é uma garantia dos direitos humanos, não tem assegurado nem proporcionado condições para tal. Experiências de inclusão escolar, pontuais e individuais, como, por exemplo, a apresentada por Rodrigues (1997) e por outros pesquisadores, muitas das quais divulgadas nas reuniões da ANPED ou em outros eventos, dão testemunho da importância da inserção das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, tendo em conta as possibilidades de desenvolvimento global dessas pessoas. Entretanto, na perspectiva do coletivo, os resultados positivos diluem-se e quase desaparecem. Para reverter esse quadro, há que se rever as questões no âmbito conjuntural e de infra-estrutura das escolas.

Como no estudo que realizamos sobre a política educacional de inclusão em Goiânia constatamos um quadro bastante problemático, embora a lei afirme o direito à educação de qualidade, democrática e

os poderes públicos defendam a “preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania” (Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na E.B., p. 9).

Nossa pesquisa revelou-nos também que os agentes escolares dos órgãos centralizados conhecem a Declaração de Salamanca, sem contudo, considerar seus princípios na prática. É inegável a influência desse documento como conteúdo nas propostas de educação inclusiva. Essa declaração tem funcionado como uma cartilha para os sistemas de ensino que vêm implantando a nova proposta educacional. Preocupa-nos perceber que os diversos sistemas estão implantando a educação inclusiva com base neste documento, sem considerar as suas recomendações mais elementares e relacionadas às condições de funcionamento da escola, preparação dos professores, formas de gestão tanto da política mais ampla como da escolar.

O que nos parece é que o poder público demonstra querer solucionar o problema da exclusão das pessoas com necessidades especiais ou de condutas típicas e dos delinquentes, bem como os preconceitos e estigmas socioculturais construídos historicamente, mediante a pena da lei, com a participação quase exclusiva da escola e de seus professores e demais profissionais. Até o presente momento, torna-se difícil pensar de outro modo.

O cenário delineado com esta pesquisa remete-nos ao país dos contrários onde tudo acontece por oposição, contradizendo autores que defendem as bases de uma escola inclusiva: Mantoan (1997), Mrech (2000), Sasaki (1995, 1997), entre outros e documentos: a Declaração de Salamanca, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. A lei diz “criar condições”,

“estabelecer critérios,” contudo, ocorre o inverso, é permanente a falta de condições e de critérios. Na verdade, a lei prescreve, mas não garante as condições de usufruto dos direitos. No caso da educação, nem dos direitos dos alunos nem dos professores. Dessa forma analisamos, entre outros, os preceitos constitucionais que estabelecem “[...] o acesso obrigatório e gratuito[...]” como “[...] direito público[...]” apenas em tese considerando que de fato isso não acontece. Nesse cenário, são muitas as vozes a defender, criticar ou rejeitar a proposta legal de educação inclusiva.

Muitas dessas vozes vêm sendo incorporadas a textos legislativos ou colocadas em prática diária do cotidiano escolar. Algumas contradições, todavia, parecem persistir. A lei determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado, mas corta ou restringe os recursos destinados às escolas, provocando a desestabilização das instituições e o enfraquecimento da qualidade do trabalho aí realizado. A lei defende a igualdade entre as pessoas e de condições, mas ignora as diferenças ao não prover meios para que as pessoas com necessidades especiais ou mais carentes economicamente possam minimizar ou superar suas dificuldades.

A inserção de crianças e adolescentes infratores ou em situação de risco, por exemplo, na rede regular de ensino, se de um lado representa uma medida necessária, esperada socialmente, por defender os direitos e a dignidade humana, de outro, tem constituído um grande desafio às escolas e a seus professores, dada a ausência de condições para tal. Uma criança ou um adolescente com necessidades especiais na escola regular talvez não constitua um desafio tão grande quanto a inclusão do delinquente/ infrator, especialmente o usuário e traficante de drogas. A acolhida desses

alunos em sala de aula comum, em muitos casos, não tem dado os resultados favoráveis esperados. Talvez seja necessário qualificar a escola e seus professores e demais profissionais para este trabalho.

Valente e Arelaro (2002) afirmam que o processo educativo sob a égide do neoliberalismo obedece ao princípio da racionalização e, nesse sentido, tudo gira em torno do mercado de trabalho, das empresas e das ações visando a conter gastos e a maximizar resultados. Nessa realidade, os organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional – FMI, encarregados dos financiamentos em países como o Brasil, impõem suas regras, quase sempre, contrárias às expectativas da maioria da população, aliás como analisam Pablo Gentile, Gaudêncio Frigotto, Francisco de Oliveira, Marilena Chauí, entre tantos outros especialistas nesta área. Seria esta a lógica do movimento da política educacional de inclusão, defendido pelo governo e seus representantes, inclusive aqueles que atuam nas unidades escolares (diretores e coordenadores)?

A leitura dos documentos oficiais sobre a política educacional de inclusão mostra-nos, de um lado, a preocupação do governo federal com a questão, expressa pelo número de leis homologadas e o seu conteúdo. Do lado da escola, de seus professores e de seus alunos, constatamos as dificuldades de viabilização das medidas legais, diante dos resultados encontrados, conforme as análises de vários autores citados anteriormente. Aliás, o próprio governo não tem oferecido condições para operacionalizar as políticas por ele propostas. A vigência do Estado mínimo impede que a educação se transforme de modo a cumprir a lei.

Assim, as condições de funcionamento de muitas escolas, de preparo e de trabalho da maioria dos professores e de aprendizagem dos alunos, parecem ir contra os princípios de inclusão e constituir

um sério equívoco por parte dos gestores (ou administradores?) no desenvolvimento da política educacional inclusiva.

Apesar das dificuldades na implantação da política educacional de inclusão escolar, consideramos importantes as iniciativas governamentais. Em 1999, quando iniciamos os trabalhos de pesquisa, o sentimento e a reação de muitos profissionais de educação, de pessoas com necessidades especiais que foram levados para as escolas regulares e seus responsáveis eram de revolta e de desagrado, pois não haviam sido informados suficientemente sobre os objetivos da política. Hoje, notamos que esse sentimento e essa reação tendem a se modificar.

A questão que colocamos é que a permanecer este quadro de dificuldades generalizadas de acordo com o que analisam os autores aqui consultados e como constatamos, tanto para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como para os professores e a escola, esta proposta dificilmente será concretizada, ainda mais considerando as condições sociais desiguais em que vivemos. Talvez fosse relevante ouvir o que os professores têm a dizer sobre a questão, acompanhar mais diretamente suas atividades e a aprendizagem dos alunos, oferecer-lhes melhores condições de vida e de trabalho, entre outras.

Bibliografia

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Tomaz T. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.308-319.

BATISTA, Cláudio Roberto e outros. **As diferenças vão à escola ... interatividade, individualização e a formação de professores**. Texto apresentado na 23.^a Reunião da ANPEd, 2000 (Digitado).

_____ **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano**: pressupostos e implicações. file://A:\EdducInclusiva V_ arquivos\SEMEERIO.htm. Acesso em 5/10/2000.

BITES, Maria Francisca de Souza C. **A política educacional e a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais**. Goiânia: UCG, 2002. Relatório de pesquisa. Mimeo.

_____ **A educação inclusiva em documentos oficiais**: uma leitura preliminar. Goiânia, 2003. Mimeo.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASEIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL.MEC.CNE.CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 03/07/2001.

BRASIL.Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09/01/2001.

BRASIL. MEC. SEESP. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais– subsídios para a atuação do Ministério Público brasileiro. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2201.

DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria T. E. e colaboradores. **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

ESTADO DE GOIÁS. **Constituição Estadual**. Lei Complementar n. 26 de 28/12/1998. Goiânia, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Florianópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas: n. 46, ano XIX, p. 7-15, setembro, 1998.

_____. **Políticas educacionais e educação especial**. Texto apresentado na 23.^a Reunião da ANPEd, 2000.

_____. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

MANTOAN, Maria T. Egler e colaboradores. **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora. 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. Campinas: UNICAMP, s/d.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In: _____ e outros. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

MREECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** USP, 1998. www.regra.com.br/educacao/Oqeeh.htm. Acessado em 11/10/2000.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Siro Darlan (Apresentação). **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ONU.Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca**: e enquadramento da ação na área das necessidades especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

RODRIGUES, Solange Vieira. Integração do portador de deficiência mental moderada na rede regular de ensino. In: ANAIS do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano Sobre Síndrome de Down. **Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down**. Brasília, 4-7/06/1997, p. 131-132.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. [http:// www.regra.com.br/educacao/AinclusaodaCrianca.html](http://www.regra.com.br/educacao/AinclusaodaCrianca.html). Acessado em 11/10/2001.

_____ Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, LuizHeron (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.440 – 452.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1996.

_____ **Quantas pessoas têm deficiência?** 1996..Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, LuizHeron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda F. Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.97-108, set.2002. Número especial.

VALENTE, Ivan e ARELERO, Lisete. **Progressão continuada X progressão continuada: e a qualidade de ensino?** www.lisete.com.br/prog-cont.pdf, 2002. Acessado em 8/08/2002.