

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar*
Andrea Duarte de Oliveira - Giane Aparecida Moura da Silva**

Resumo

O número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas tem aumentado anualmente em todo país, com a implantação de uma política de educação inclusiva fomentada pelo Governo Federal. As escolas municipais, hoje responsáveis por grande parte dos alunos do Ensino Fundamental, têm sido o grande foco do Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, em implantação desde 2004. Diante desse panorama, o propósito deste texto é analisar alguns aspectos relativos à implantação da política de Educação Inclusiva na rede municipal de uma cidade do interior do país. Para tanto, foi coletado material empírico em salas de aulas inclusivas e em instituições municipais responsáveis pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, durante um semestre letivo. O material foi analisado considerando-se diferentes aspectos da organização escolar e de atendimento aos alunos. As análises apontam para o respeito à legislação pertinente à implantação da Educação Inclusiva, quanto à matrícula, número de alunos por sala, formação mínima do quadro docente, entre outros. No entanto, indicam também que o cumprimento desses aspectos não garante a efetividade do processo escolar, visto que a lógica do custo-benefício, adotada nessa política, implica precariedade dos atendimentos oferecidos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alunos com Deficiências. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Full inclusion in municipal schools: a case initial analyses

Abstract

The number of children with special educational needs enrolled in public schools has been increasing annually all over the country, with the implementation of an inclusive education policy by the federal government. The municipal schools, nowadays responsible for great part of basic education pupils, have been the main focus of the Inclusive Education: The Right to Diversity Programme, implemented in 2004. The purpose of this paper is to analyse some aspects regarding the implementation of the Inclusive Education Programme in the municipal schools network in a city located in the interior of the country. The empiric material was collected in inclusive classes and in municipal institutes responsible for pupils with special educational needs, along a school semester. The material was analysed taking into consideration different aspects of the school organisation and the assistance to the pupils. The analyses show compliance with the Inclusive Education legislation, regarding enrolment, number of pupils per class, minimum requirements for teachers, among others. They also indicate, however, that complying with these aspects does not assure the efficiency of the school process, as the cost-effectiveness logics which is applied in the policy implies precariousness of the assistance offered.

Keywords: Full Inclusion. Disabled Students. Students With Special Educational Needs.

* Profa. Dra. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

Introdução

O propósito deste texto é abordar alguns aspectos relativos à implantação da política de Educação Inclusiva elaborada pelo Governo Federal. Para possibilitar as análises propostas, apresenta parte de material coletado em uma pesquisa cujo objetivo geral é acompanhar e avaliar a implantação do Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* em um município do interior do país.

A frequência cada vez maior do número de alunos com deficiências (hoje concebidos dentro da categoria de 'educandos com necessidades educacionais especiais'¹) nas escolas em todo país tem provocado a elaboração de diversos trabalhos acadêmicos (GÓES, 2004; OMOTE, 2004; RIBEIRO e BAUMEL, 2003).

Cabe lembrar que a matrícula desses alunos em escolas públicas não é recente, visto que há registros de alguns casos desde o final do século XIX². Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, inicia no Brasil a longa caminhada para garantir a frequência do aluno com deficiência no ensino regular, com base no que dispunha o artigo 88 da referida lei, *a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade*. Sob essa orientação, o atendimento dos alunos com deficiências mais acentuadas ocorreu nas instituições de cunho assistencial, pois o poder público não se responsabilizou de forma efetiva pelo atendimento educacional especializado. Com base no Art. 89 da LDB/61, era destinado apoio financeiro a essas entidades. O atendimento educacional oferecido pelas escolas públicas, geralmente escolas das redes estaduais de ensino, ficou em grande parte restrito à existência de classes especiais.

Naquele momento, a educação especial visava o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiavam significativamente de situações tradicionais de educação (FERREIRA, 1993). Ainda, segundo esse autor, as escolas eram apontadas como fundamentais para a integração³ de alunos com deficiência, tanto para a capacitação acadêmica e profissional, como para convivência com outras pessoas. No entanto, adverte que da forma como vinham ocorrendo, os serviços de educação especial no Brasil levavam mais à exclusão social dessas pessoas do que à sua integração.

Como exemplo, as classes especiais, em vez de favorecer a integração, atendiam os alunos do ensino regular vítimas do fracasso escolar, que muitas vezes eram rotulados de Deficientes Mentais (FERREIRA, 1993).

Bueno (2001) também adverte para o papel inadequado do atendimento aos alunos com deficiências na história da Educação de nosso país, salientando que crianças eram mantidas por muitos anos no ensino especial sem que

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

conseguissem mínimos resultados com relação a sua escolarização. O discurso que sustentava essa situação disseminava a idéia de que se os alunos não conseguiam se desenvolver no ambiente escolar era devido a sua deficiência, e não à incapacidade da escola em atendê-los adequadamente.

Na década de 1990, a crítica a essa situação é fortalecida com a disseminação do discurso de inclusão. Organismos internacionais (UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial) organizaram a Conferência de Educação Mundial Para Todos, em que foram discutidos problemas relativos à escolaridade da população nos países em desenvolvimento. Ao seu término, foram propostas metas a serem cumpridas pelos países participantes e signatários. A Conferência Mundial de Educação Para Todos destacou em especial a educação para meninas, mulheres e, entre outros 'excluídos', as pessoas com necessidades educacionais especiais, proclamando a igualdade ao acesso à educação para essas pessoas.

Posteriormente, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu na cidade de Salamanca (Espanha) em 1994, teve como resultado a Declaração de Salamanca (1994, p. 17), que tem como princípio que as escolas devem "acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras". Desde então, tem sido construída a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pelo Ministério da Educação - MEC.

Também na década de 1990, a educação brasileira passa por modificações acentuadas: a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o grande aumento do número de matrículas nas escolas públicas com o ingresso maciço de crianças e adolescentes das camadas populares⁴ e a municipalização do Ensino Fundamental. Esses fatores fazem com que as escolas dos municípios sejam o grande foco da política de Educação Inclusiva que emana do Governo Federal.

Através da resolução CNE/CNB nº2, de 11 de setembro de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que assumem a inclusão como meta da educação, entendendo-a como garantia da igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades especiais. A partir de então, a política de inclusão educacional ganha força para sua efetivação. Segundo o documento, os fundamentos da proposta para uma política "inclusiva" devem valorizar a igualdade de oportunidade e a diversidade do processo educativo. A resolução aponta a necessidade de combater a exclusão no sistema educacional, para que todas as pessoas possam ter o direito de acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva.

O Parecer da CNB/CBE nº 17/2001 (BRASIL, 2001), que acompanha a resolução, explicita a inserção dessa modalidade (a Educação Especial) na

educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e esclarece que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais “não consiste apenas na permanência física [...] junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial destas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”.

Em 2004, O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, inicia a implantação do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, 2003) em diferentes municípios do país. Esse Programa tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores no sentido de que esta iniciativa possa transformar os sistemas educacionais em sistemas verdadeiramente inclusivos. Como consequência dessa política o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem aumentado anualmente, enquanto que o número de alunos matriculados em escolas e classes especiais tem diminuído⁵.

O conceito de inclusão tem sido entendido de diferentes formas. Mantoan (2003, p. 53) argumenta que ele prevê a inserção escolar de todos os alunos de forma radical, completa e sistemática. Para essa autora, todos os alunos sem reserva devem freqüentar a sala de aula do ensino regular. Ainda, para a autora:

Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas [...] que deveriam assumir que as dificuldades dos alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Ferreira e Ferreira (2004) e Laplane (2004) advertem para a existência de situações deficitárias oferecidas aos alunos, decorrentes da falta de infraestrutura necessária à efetivação da educação escolar.

Nesse sentido, Laplane (2004, p. 18) alerta que o discurso que defende a inclusão possui um caráter potencialmente mistificador. Essa mistificação faz-se presente nos discursos disseminados na Educação e na própria elaboração de leis, pois, para ele,:

O discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por salas superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

Defensores do discurso da inclusão parecem, muitas vezes, falar de uma escola abstrata, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento. Para não compactuar com discursos que favoreçam a mistificação das relações sociais é necessário abordar a questão de forma contextualizada. Acreditamos que, para aprofundar a discussão acima, se faz necessário considerar a escola para além de um local de socialização, mas como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento. Para que esse acesso ocorra, muitas vezes é necessária a presença de recursos especiais. Diante dessas considerações, iniciamos um estudo que tem como objetivo geral conhecer a situação vivenciada por alunos com necessidades educacionais especiais (em especial, os alunos com deficiências) em escolas do ensino fundamental de uma rede pública municipal de Corumbá - MS.

Educação especial no município estudado

Para a coleta de dados, foram realizadas visitas às instituições públicas de atendimento especializado no município e às escolas que tinham, entre seus alunos, crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns (classes inclusivas). Para acompanhamento dos alunos, foi escolhida uma escola municipal na região periférica da cidade, que possuía um grande número de crianças com necessidades educacionais especiais (oito alunos) matriculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Na escola, foi apresentada uma solicitação formal (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa), para dar início às observações. Foram observadas duas salas: a sala 1, com 22 alunos e a sala 2, com 19 alunos, sendo que cada sala contava com uma professora. A formação das professoras é Pedagogia, sendo que uma delas possui título de especialista. Os alunos (nomes fictícios) tinham as seguintes características:

João - um aluno cego de 14 anos.

Mariana - uma aluna com visão subnormal com 11 anos.

Roberto - um aluno surdo, 7 anos.

Clara - com diagnóstico de deficiência mental e 13 anos.

Sônia - com diagnóstico de deficiência mental e 12 anos.

Carlos – com paralisia cerebral, com 11 anos.

Luis - com paralisia cerebral e deficiência auditiva, com 9 anos.

Joelma - com cardiopatia congênita, com 8 anos.

Esse grupo estava dividido nas duas salas de primeira série, sendo quatro alunos em cada turma. Dessa forma, as pesquisadoras coletaram dados distintos em situações semelhantes.

O roteiro de observação foi traçado considerando os seguintes aspectos: participação dos alunos nas atividades escolares (frequência, forma de participação); existência ou não de atenção especial por parte do professor; forma de elaboração de atividades por parte do professor; tipo de verificação de

aprendizagem; relacionamento aluno-aluno; relacionamento aluno-professora; participação dos alunos em atividades extraclasse; organização da sala; local da criança na sala; presença de outras crianças ao seu lado; autonomia dos alunos; solicitação dos alunos pelo professor; solicitação do aluno pela coordenação/direção. As observações aqui analisadas foram coletadas durante o primeiro semestre de 2005, uma vez por semana, das 7hs às 11hs. Os dados foram registrados em Diário de Campo. Vale a ressalva que, durante as observações, uma das professoras das classes acompanhadas permitiu que houvesse a gravação em fitas de VHS de suas aulas. Além da observação, procurou-se saber se os alunos recebiam algum apoio especial.

Esses dados foram colhidos através de entrevistas e visitas às salas de recursos e ao Núcleo de Educação Especial, em que há um núcleo de Educação Especial que recebe o nome de Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infância Juvenil – CMADIJ. Segundo informações apresentadas pelos profissionais, o CMADIJ tem como um dos objetivos fazer uma avaliação integrada das crianças assistidas. Para isso, conta com diferentes profissionais: pedagogos, psicólogos (escolares e clínicos), fisioterapeuta, fonoaudiólogos, dentista, ortopedista, e terapeuta ocupacional.

Recentemente, tem sido observado o aumento do número de alunos com deficiências nas classes comuns das escolas públicas nesse município. Conforme relatam Jesus e Kassar (2004), no ano de 2003, a rede municipal tinha registro de 41 educandos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular, recebendo apoio especializado, e de alunos incluídos que não recebiam atendimento especializado no contra-turno. Verificou-se também a existência de pessoas que apenas recebiam atendimento especializado, mas que não estavam freqüentando nenhuma escola naquele momento.

O serviço oferecido pela rede municipal de educação não era o único existente na cidade, em 2005. Ainda havia 3 salas de recursos e 3 classes especiais nas escolas da rede estadual de ensino, atendendo cerca de 45 alunos. Há também uma instituição especializada que atende cerca de 120 crianças e adolescentes.

O município possuía, em 2005, 13.010 alunos matriculados no ensino regular, da educação infantil ao ensino médio, na zona urbana. Esses dados fazem supor que o número de alunos com deficiências matriculados nas escolas era inferior ao necessário, pois das 13.010 crianças e adolescentes matriculados, apenas 214 recebiam algum atendimento naquele ano, o que significava, aproximadamente, 1,6% da população estudantil.

Essa suposição é reforçada pelos dados apresentados por Barros e colaboradores (2005), que elaboraram um Atlas sobre a situação de exclusão/inclusão social, que abrangeu 80% (oitenta por cento) da população urbana da

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

cidade. Nesse trabalho, a relação entre o número total de pessoas encontradas (67.245) nos domicílios pesquisados e o número de pessoas que foram declaradas 'com alguma deficiência' (1.540) foi calculado por setor da cidade. Segundo os autores, 2,29% da população urbana do município foram identificados pelos moradores das residências entrevistadas como pessoas com alguma "deficiência". Do total de crianças encontradas entre 7 e 14 anos com alguma deficiência, 36% não estavam estudando ou recebendo qualquer atendimento educacional.

O atendimento educacional especializado público municipal, nessa cidade, ocorre em salas de recursos concentradas, em grande medida, em uma escola com características de Centro de Atendimento Integrado à Criança – CAIC. No mesmo prédio, funciona também o núcleo de Educação Especial que oferece atendimento especializado tanto de diagnóstico educacional, quanto terapêutico na área da saúde e da educação, para possibilitar a freqüência de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

A proposta de inclusão

A efetivação do projeto de inclusão presente nos documentos municipais requer que as instituições educativas estejam aptas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, com profissionais devidamente preparados, com infra-estrutura adequada e com uma coordenação pedagógica que flexibilize a grade curricular para atender em particular cada situação dos alunos, conforme prevê a Resolução 02/2001. O Conselho Municipal de Educação da cidade, com base nos fundamentos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96, da Resolução acima e da decisão plenária de 27/11/03, aprovou o Parecer CME nº 38, que declara que "haverá serviço especializado no Centro de Atendimento Integral à Criança - Caic e/ou outras Unidades Escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial Básica" (Art. 1º).

A legislação municipal pretendeu, a partir de 2003, assegurar os direitos aos alunos de freqüentarem a sala de aula, com apoio especializado nas unidades escolares. Esses serviços devem ser oferecidos àqueles educandos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou aos superdotados. Em parágrafo único do Art. 1º, a legislação municipal esclarece que a "*Educação Especial deve assegurar ao educando com necessidades educativas especiais a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas e progredir no trabalho e em estudos posteriores*".

A rede municipal optou por implantar salas de recursos para atender os alunos com alguma deficiência. A tendência da política municipal identifica-se com a proposta da Secretaria de Educação do Estado, já presente na década de 1990, que objetivava a extinção das classes especiais nas escolas e a implantação de salas de recursos, na tentativa de inserir alunos oriundos das

classes especiais (KASSAR, 1994). Atualmente, são seis salas de recursos em funcionamento na escola em que se encontra implantado o Núcleo de Educação Especial. A legislação municipal prevê a existência de apoio especializado em outras unidades escolares, o que ainda é restrito.

Alguns dados da análise inicial dos dados

Para cumprir o propósito deste texto, enfocamos como os alunos com deficiências participaram das atividades acadêmicas, durante o período observado, ressaltando que a coleta foi realizada em duas salas de aulas distintas, mas que a análise trata da totalidade das oito crianças. Vamos a alguns episódios, colhidos nas observações no Diário de Campo:

Data: 19/04/05, Turma 1, João (cego) brinca com o interruptor de luz, bate na janela e quando demonstra cansaço por permanecer nessa situação, bate inúmeras vezes a carteira no chão. Não há nenhuma atividade oferecida a ele. (Diário de Campo)

Data: 10/05/05, Turma, Mariana (com visão subnormal) e Sônia (com diagnóstico de deficiência mental) não possuem lugares fixos na sala, pois de acordo com o horário de chegada, as crianças vão ocupando as carteiras, o que pode explicitar a falta de atenção da professora para com as necessidades especiais das alunas. Não há nenhuma atividade oferecida a elas.

Durante o período de coleta de dados, na sala 1 praticamente não houve participação dos alunos com deficiências nas atividades acadêmicas, sendo que eles ficavam observando outras crianças trabalhando dentro de sala de aula e acabavam isolados. Com exceção de João, na classe 1, durante o semestre observado, as demais crianças não foram favorecidas com nenhum tipo de atividade pedagógica diferenciada. Para o aluno em questão, a professora, em alguns momentos, ofereceu atividades com folhas de papel ofício, que eram pintadas com cola colorida para que o aluno as tateasse com as mãos e pintasse dentro do desenho.

Outra atividade oferecida foi uso de letras do alfabeto encobertas com barbante, para que o aluno pudesse tatear com as mãos e pintar dentro delas. Essas atividades inicialmente prendiam a atenção de João, até o momento em que ele se cansava e jogava fora a folha e quebrava os lápis de cores que a professora lhe dava. É necessário esclarecer que não é utilizado o Braille com esse aluno, porque tanto ele quanto a professora o desconhecem. Mesmo quando houve o oferecimento das atividades diferenciadas, de modo geral, não houve acompanhamento constante do professor que tinha também os outros alunos para atender.

Na sala 2, as crianças têm uma certa participação durante as aulas, ressaltando que isso acontece apenas por iniciativa das próprias crianças, de

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

acordo com suas possibilidades e limitações, ou ainda, como foi relatado por uma das professoras 'do jeitinho que elas podem fazer', como por exemplo, retirado do Diário de Campo:

Data: 26/04/05, Turma 2, a aluna Clara (que possui diagnóstico de deficiência mental) tenta acompanhar todas as atividades da sala. Pode-se dizer que ela se apropria da escrita, mas de forma bastante peculiar, tentando fazer cópias do quadro. Em seu caderno existe uma lógica na estrutura de seus escritos e uma certa ligação em relação ao que a professora propõe. No entanto, ela não copia corretamente. Por exemplo, se a professora escreve a palavra 'casa' no quadro, ela transcreve, para seu caderno, as letras da palavra de forma desorganizada. Essa tentativa não recebe da professora qualquer manifestação de acompanhamento ou reforço.

Data: 07/06/05, Turma 2, há dois alunos um com paralisia cerebral, Carlos e Luis. Eles conseguem encobrir letras e números passados em seus cadernos, mas não conseguem escrever nada, fazendo apenas garatujas; uma garatuja difere da outra. Numa tentativa de entender o que acontecia, sentei-me ao lado do Luis e escrevi seu nome no caderno, pedindo para que ele copiasse. Ele olhou fixamente para o caderno e começou a copiar, fazendo garatujas. Para cada garatuja feita, é despendido um esforço como se realmente estivesse copiando na íntegra o que está vendo.

Ainda, na turma 2, percebeu-se que Carlos consegue acompanhar todas atividades da sala. Quando a professora verbaliza o que está solicitando da classe, ele faz a relação e responde à professora, apesar de não conseguir escrever nada em seu caderno. Por exemplo, se a professora está falando das letras e pede para que as crianças escrevam alguma palavra que comece com a letra 'c', ele rapidamente associa a letra 'c', com sua cama, sua casa, etc, mas não recebe atenção da professora, para que realmente se aproprie do conhecimento proposto.

Na turma 1, Roberto (surdo) senta-se no fundo da classe, o que favorece total desatenção da criança em relação ao que se passa na sala de aula. Ele desenvolve suas tarefas apenas quando a professora senta-se ao seu lado, caso contrário passa o tempo todo brincando, na maioria das vezes, com pacotes de biscoito que traz para o lanche. Para melhor entendimento do quadro apresentado, é importante explicitar que além de Roberto também Mariana (aluna com visão subnormal) estão sentados nas últimas carteiras da sala, quando deveriam estar acomodados nas primeiras, para que as professoras estabelecessem com eles uma interação através da língua de sinais (no caso de Roberto) ou que fosse facilitada a percepção das atividades. Parece que dessa maneira, o professor pode ignorar a presença das crianças com necessidades educacionais especiais.

As situações diferenciadas entre si demonstraram que há uma uniformidade escolar em como são tratadas as crianças. A uniformidade dá-se pela ausência de uma proposta escolar dedicada aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essas observações indicam que as atividades realizadas não estão sendo adequadas às necessidades educacionais dos alunos observados e tampouco estão favorecendo o aprendizado dessas crianças.

Percebeu-se, ainda, na turma 2, que as quatro crianças observadas, mesmo não interagindo de forma efetiva nas atividades acadêmicas, tinham conteúdos de alfabetização em seus cadernos de tarefa, os mesmos dirigidos ao restante da turma. No início do ano a professora passava tais tarefas e solicitava que as crianças as realizassem, mas no decorrer do ano, tal atividade não continuou. Na turma 1, a professora em seu depoimento disse ter desistido de passar tarefas a todos seus alunos, pois acreditava que eram os pais e não as crianças que executavam a tarefa. Quando foi indagado às professoras o motivo da inexistência de atividades pedagógicas diferenciadas que atendessem à individualidade de cada aluno, a resposta foi que a falta de recursos é o grande causador dessa lacuna. Também foi alegada pelas professoras a falta de amparo técnico oferecido pela escola e pelo poder público para que elas saibam trabalhar com cada aluno individualmente. A falta de preocupação dos responsáveis pelas crianças também foi apontada como fator desestimulante no trabalho pedagógico dessas professoras.

Durante as observações, não foi notada a prática de verificação de aprendizagem dos alunos pelos professores em relação ao conteúdo ensinado em nenhuma das salas, tampouco em relação aos alunos com deficiências.

Quanto à ocorrência de atendimento especializado, das oito crianças observadas, Carlos, Clara, Roberto, Luis e João freqüentam salas de recursos, sendo que Roberto, Luis, Mariana e João também são atendidos pelos serviços oferecidos no Núcleo de Educação Especial, como fisioterapia, psicologia e terapia ocupacional. Apesar disso, durante as observações não foi verificado nenhum tipo de trabalho integrado entre os propostos pelas professoras regentes e os realizados nas salas de recursos e no núcleo de Educação Especial.

Algumas considerações

A partir do estabelecimento da legislação municipal, verificou-se a situação de freqüência de duas turmas com alunos com deficiências na rede municipal. Em campo, foi observada a precariedade da educação escolar oferecida aos alunos. Retomando a discussão acerca da inclusão como exposta no início deste texto, vemos a precariedade apontada por Laplane (2004), mas não exatamente nas imagens por ela descritas. Aqui, as salas não estão superlotadas, os professores têm a formação exigida pela legislação (no caso, as professoras têm curso de pedagogia e disciplinas de educação especial em seus currículos) e praticamente todos os alunos são atendidos em salas de

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

recursos ou no núcleo de Educação Especial. Em princípio, todos os requisitos necessários à aprendizagem dos alunos estão satisfeitos, mesmo assim, o processo ensino-aprendizagem parece não se efetivar. Essas observações indicam que as questões relativas à inclusão, assim como às de toda a educação ultrapassam os limites do discurso e da própria legislação.

Se considerarmos as informações sobre a escolarização geral no Brasil, o que ocorre dentro das salas de aula ganha outra dimensão. Esse olhar capta a precariedade histórica da Educação Brasileira dirigida às camadas populares. Os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) apresentados pelo INEP mostram que 95,20% dos alunos do ensino de 4ª série não desenvolvem um estágio de aprendizado equivalente ao nível de habilidade que corresponda a esse nível de ensino (INEP, 2005).

Em relação à existência de atendimento especializado, soma-se mais outra preocupação: como falamos, as matrículas de crianças com deficiências (concebidas hoje como alunos com necessidades educacionais especiais) têm aumentado anualmente nas salas de aulas comuns. No entanto, também tem sido grande o número desses alunos nas escolas sem qualquer apoio especializado. A Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP aponta que no Brasil, 325.136 alunos (100%) foram matriculados no ensino regular em 2006. Do total, 188.705 alunos (58%) não receberam apoio especializado.

Na década de 1970, o professor Gallagher (1973 apud ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, p. 11) assessorou a criação do CENESP. Naquele momento, ele argumentava que:

Um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação.

Hoje, a lógica de custo-benefício também parece estar presente. Uma leitura detalhada na Declaração de Salamanca 1994, p.24- 25 – grifo nosso induz a essa suposição:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se

em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis.

Os dados analisados até o momento apontam para a efetivação de uma política de barateamento na ampliação do atendimento educacional. Esse barateamento tem acarretado um atendimento universal precário. Essa 'precariedade' é constantemente apontada em vários documentos oficiais e tem se constituído uma característica do sistema de ensino regular, bem antes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Repete-se sistematicamente que o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos e que dentro da escola todos devem ser escolarizados. No entanto, vimos registrando que o acesso ao conhecimento tem sido constantemente negligenciado, em especial para os alunos com deficiências. Vários momentos evidenciaram a distância entre o aluno com deficiências e o processo educativo.

O caso de Clara é exemplar, quando ela tenta insistentemente participar das atividades propostas pelo professor, mesmo sem apoio ou atenção.

Retomamos mais uma vez à contribuição de Laplane (2004) com a intenção de concluirmos nosso texto, chamando a atenção sobre a necessidade de dissolver a tinta da mistificação para que possamos conhecer as cores e o gosto de nossas escolas.

Referências

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em uma instituição pública estatal e em uma pública não estatal, em MS, 2004. IN: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. P. (Org.) **Educação Especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande/MS: Uniderp, 2006

BARROS, M. C. L. et al. **Atlas exclusão/inclusão**: município de Corumbá. Campo Grande: EdUFMS, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: 2001.

Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso

BRASUL. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2003.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas em Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CORUMBA. Conselho municipal de educação. **Parecer** 38 de 27/11/03. Corumbá -MS, 2003.

FERREIRA, J. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In GÓES, M. C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48

GÓES, M.C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In GÓES, M. C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDUDATABRASIL**: sistema de estatísticas educacionais: indicadores, eficiência e rendimento escolar. <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

JESUS, E.; KASSAR, M. **Conhecimento e análise da situação de inclusão de pessoas com 'necessidades educativas especiais', no município de Corumbá-MS**: relatório de Iniciação Científica- PIBIC- CNPq/UFMS. Corumbá, MS: UFMS, 2004.

KASSAR, M. Diagnosticar a deficiência: sim ou não? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 2, 1994.

LAPLANE, A. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 05-20.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Educação especial**: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975. 2v.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org). **Inclusão**: da intenção à realidade. Marília: Fundepe, 2004.

Mônica de C. M. Kassar - Andrea D. de Oliveira - Giane A. M. da Silva

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Notas

- 1 Atualmente, a resolução CNE/CNB nº 02 de 11 de setembro de 2001 entende que o foco da Educação Especial deve ser aluno com 'necessidades educacionais especiais', que é aquele que no decorrer da escolaridade apresentar: "I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes." (Art. 5º).
- 2 Ver em Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Educação Especial: Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial*. Brasília, DF, 1975.
- 3 A *integração* e a *normalização* foram os pressupostos assumidos pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, desde sua criação em 1973.
- 4 Ultrapassando 90% da população dos 7 aos 14 anos, pela primeira vez na história da Educação Brasileira.
- 5 Segundo dados da SEESP/MEC, apresentados em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>.

Correspondência

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - Av. Rio Branco, 1270 - 79304-020 - Corumbá, MS.

Recebido em 15 de maio de 2007

Aprovado em 19 de julho de 2007