

A INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: ENTRE OS PRECEITOS LEGAIS E A PRÁTICA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a percepção de um distanciamento entre dispositivo legal e a realidade no contexto escolar. Existe uma lacuna entre a formação de professores e as demandas inseridas em sala de aula, o apoio educacional especializado mostra-se aquém do necessário, o que podemos exemplificar com base na experiência deste relato, no qual o professor de educação especial chega a atender cinco escolas diferentes semanalmente e permanece duas horas/aula com a criança no espaço escolar, o que impossibilita encaminhamentos consistentes à equipe multidisciplinar, orientações à família e até mesmo apoio pedagógico ao professor em sala. Neste processo histórico, a escola tornou-se espaço de privilégio para determinados grupos e a seleção natural dos aptos ou não tornou-se marca da sociedade moderna, porém nesta mesma sociedade, com o advento da democracia, a educação passou a figurar como direito básico de todo e qualquer cidadão, o que não tornou simples o processo da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Percorreu-se um longo caminho desde a segregação das pessoas com deficiência, a inserção destas nas escolas com atendimento educacional especializado como substitutas da escola regular para, então, chegar aos moldes atuais. A partir da ampliação do número de matrículas de crianças com deficiência na escola regular, cresceu também a necessidade da modificação do espaço e práticas escolares para que o aluno possa realizar todas as atividades, o que implica na superação de barreiras que venham a impossibilitar o pleno desenvolvimento, o que não se faz sem interesse/investimento governamental.

Palavras-chave: Inclusão – Ensino Fundamental - Terceirização

Introdução

Refletindo acerca das diferenças percebidas entre a inclusão na escola de educação infantil e na escola de ensino fundamental ocorreu o interesse por ampliar conhecimentos sobre o distanciamento notório. Houve a geração de incômodo por perceber que a inclusão no ensino fundamental de duas unidades do município de Campinas/SP, ambas situadas na região noroeste da cidade, possuem processos de inclusão aquém o disposto em qualquer legislação nacional.

Para melhor contextualizar a percepção destas diferenças é preciso dizer que atuei por quinze anos na educação infantil percebendo a inclusão como algo efetivamente posto em prática nas escolas para as quais trabalhei, incluindo a experiência altamente compensadora que tive nos últimos três anos estudando um caso de transtorno do espectro do autismo, desenvolvendo atividades para que a criança tivesse as mesmas experiências do grupo e tendo vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Partindo deste pressuposto, colocamo-nos a estudar e pensar em uma educação especial efetivamente inclusiva, objetivando a transposição das barreiras comportamentais, físicas e atitudinais de todos os envolvidos na relação com a criança e tendo consciência de que a inclusão não se dá apenas na permanência, mas no oferecimento de todos os recursos para que a aprendizagem se efetive.

Porém, a partir do corrente ano atuo em uma grande unidade de ensino fundamental municipal, observando o trabalho com três alunos – em processo de inclusão – notei que existe um abismo entre a teoria e a prática, o isolamento e a aceitação de que “é assim... um faz-de-conta...infelizmente...”. Não culpabilizando qualquer profissional pela situação, mas na unidade para a qual foi a criança com a qual trabalhei até 2017, também não há notável diferença. O artigo 27 a Lei Brasileira de Inclusão refere o contraditório à esta realidade:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (2015, p. 34).

Inicialmente algumas práticas de exclusão de alunos dentro da escola regular de ensino fundamental chamaram a atenção, porém ao inteirar-me da movimentação e dos espaços para melhor conhecer as dinâmicas diárias com as quais teria que lidar, não mais como docente, mas como apoio à gestão educacional, não pude deixar de notar e incomodar-me com a (pseudo) inclusão.

Conviver com a realidade escolar em focos e trabalho distintos, assim como os resultados, não mostra apenas que a legislação ainda figura no plano ideal e não prático. A pergunta que não cala é: qual a razão para que na educação infantil funcione a educação especial na perspectiva inclusiva e no ensino fundamental tenhamos uma abrupta ruptura?

São muitos os problemas estruturais que interferem e diferenciam a educação infantil do ensino fundamental, mas a frustração com o não atingir um nível satisfatório de qualidade em educação reflete no cotidiano de professores, equipe gestora e alunos em inclusão ou não.

Nota-se frequência baixa de alunos, ausências por motivo de saúde de professores - muitos com problemas psicológicos sérios – e certo distanciamento entre a família e a escola, gerando conflitos e agressividade no trato com os profissionais, além de famílias que não compreendem o tempo de aprender individual do aluno, enfim, a educação especial inclusiva é o menor dos “problemas” em meio a tudo isto.

E, sendo o menor dos problemas, acaba por ser deixada ao encargo do professor de referência em educação especial, com as medidas que as escolas podem oferecer, mesmo que a inclusão seja notadamente exclusão.

Este é um ponto delicado para discorrer sobre sem esbarrar na questão ética, uma vez que narro situações reais dos ambientes de trabalho com os quais mantenho vínculo profissional. Porém, não há como ignorar o fato de ter percebido que existe a disparidade entre a teoria trazida pela lei retro citada e a prática cotidiana.

Não há como maximizar o desenvolvimento acadêmico e social do estudante quando este não participa da rotina da turma na qual está efetivamente matriculado, mas permanece em outra sala acompanhado de um profissional cuidador, alheio ao que ocorre na dinâmica geral da escola, pois não faz parte dela nem no momento básico da alimentação.

O distanciamento também ocorre com o aluno que está em sala de aula, sem professor de apoio, quando sozinhos os alunos em inclusão não possuem as mínimas condições de participar ativamente do plano pedagógico proposto ao grupo, incorrendo na aprovação automática que tanto se debate no campo acadêmico.

Não há como culpabilizar um professor que planeja atividades para onze turmas ou mais, trabalhando com o aluno em inclusão uma ou duas aulas por semana, sem nenhum respaldo/apoio e gerenciamento de tempo para tanto, já que os tempos pedagógicos no ensino fundamental são demasiadamente acelerados e a ausência de um professor, por qualquer razão, já desorienta todo o quadro de aulas da escola.

Poderíamos dizer que é mais fácil ignorar o aluno em inclusão e atender aos demais, mas nem sempre é possível atender minimamente a todos. O projeto pedagógico pode até institucionalizar o atendimento educacional especializado e as devidas adaptações, mas é neste ponto que a teoria e a prática distanciam-se visivelmente.

1. Entre o implementado e o legislado: apoio educacional especializado

Como referido brevemente, na educação infantil foi possível realizar um trabalho eficaz com uma criança com transtorno do espectro do autismo (TEA), entre os anos de 2015 e 2017, com apoio da mãe, minhas buscas teóricas e desenvolvimento de práticas inclusivas à criança, isto sem desconsiderar os atendimentos externos oferecidos pela equipe multidisciplinar a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ou seja, um esforço coletivo.

Em contrapartida, neste ano a criança está no primeiro ano de outra escola municipal de ensino fundamental, em sala com trinta alunos e outras crianças em inclusão, sem professor de apoio ou cuidador à nenhuma delas. Notadamente houve mudança nos comportamentos, nas relações sociais que mantinha e a recusa a participar das atividades propostas pela professora.

Houve movimentação da equipe gestora para que as crianças recebessem apoio de professores, reafirmam a necessidade em todas as reuniões pedagógicas com os superiores da Secretaria Municipal de Educação, mas recebem negativas por justificativas diversas.

Sendo este trabalho um relato de observação e prática docente, posso dizer que fui uma das professoras sondadas a trabalhar com as crianças com TEA desta unidade escolar, porém me veio a clara negativa de que a prefeitura não pagaria um professor para ficar com três ou quatro crianças, por ironia do sistema que nos sufoca, hoje, não trabalho com criança alguma; por ter sido realocada para dar apoio à equipe gestora na unidade educacional na qual me encontro, também por falta de profissionais.

O que ocorre é que, sem professor de apoio, por muitas vezes, as mães são chamadas à escola para conter comportamentos das crianças, levarem mais cedo para casa ou acompanhar em saídas-passeio para que alguém cuide delas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) dispõe sobre a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (Art.28, Inciso VIII), porém não nos parece possível inserir este tipo de solução encontrado pela unidade escolar como algo democrático ou aplicação imperativa do direito da criança.

Neste contexto, é perceptível a necessidade – já amplamente debatida – de tirar o foco da análise do sujeito para a análise da escola, o processo de escolarização e não a inclusão como um problema ao processo de ensino e aprendizagem. A escola é um organismo composto por um conjunto de relações: psicológicas, históricas, pedagógicas, relacionais, burocráticas, sociais e outras construídas ao longo da história que são constituintes ao cotidiano escolar, sendo assim, não há como deslocar a inclusão para um universo em separado. Tal como afirmam SIAULY; ORMELEZI e BRIANT (2010, p. 93):

Para garantir o atendimento a essas necessidades, é preciso que se estabeleça uma parceria entre todos aqueles que fazem parte da vida dessa criança e desse jovem: a instituição especializada, a escola regular e fundamentalmente a família, para a realização de um projeto de vida verdadeiramente inclusivo e realização do seu desenvolvimento potencial. Assim, ao caminhar juntas, contribuirão para a superação das barreiras e favorecerão a consolidação de uma rede de apoio à inclusão escolar e social.

A sensação que temos é que o discurso de que todos estão incluídos na educação é da criação de uma fala ao politicamente correto, legislado e legitimado, mas na prática não se dá como o disposto.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas através da formação continuada e inicial do professor e profissionais de apoio é minimamente oferecida, cabendo aos profissionais buscarem subsídios para os desafios a serem enfrentados.

Ainda em referência ao disposto na LBI, a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Art. 28, Inciso XVII) é praticamente inexistente, uma discrepância percebida na rede municipal na qual atua é que as unidades escolares gerenciadas por Organizações não Governamentais (ONGs) possuem uma estrutura inclusiva mais eficiente que as unidades administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como a presença obrigatória do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto nas escolas da SME é comum haver apenas um professor de educação especial que atende, aproximadamente, quatro ou cinco escolas ao mesmo tempo e por curtos períodos semanais.

Este contexto nos faz questionar que existe uma tendência neoliberal para mostrar à sociedade que o serviço terceirizado é melhor que o público, o que tornaria, em termos de qualidade da educação, a terceirização a melhor solução em todos os níveis do ensino público municipal em questão. Tal como sustenta Chauí (1999), ao tratar sobre a ideologia neoliberal:

A este conjunto de condições materiais, (...) corresponde a um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Esse imaginário é o neoliberalismo como ideologia. (p.32).

Trazer a ideologia neoliberal não é algo descabido quando em uma cidade de grande porte, forte política e economicamente, é notória a manobra para imputar o fracasso ao ensino público e o sucesso ao terceirizado. Ao cobrarmos condições para que a inclusão deixe de ser lei e se torne fato concreto, inclusive na questão da oferta de profissionais de apoio escolar, sabemos da necessidade e vemos que por menos capital o mesmo poder público que pune as crianças em inclusão em suas escolas, beneficia outras em unidades terceirizadas.

Porém, a população, ávida por um direito que lhe cabe, tende a apoiar o sucateamento visível o ensino público municipal e entende o serviço terceirizado como o melhor, afinal, com mão-de-obra qualificada, mais barata e pressionada com

a possibilidade de demissão é apresentado algo – tendenciosamente – melhor do que o que estamos oferecendo diariamente.

2. A necessária transformação da escola

A segregação da pessoa com deficiência já foi deposta em dispositivos legais, tais como a Lei 9394/96 (LDB) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência pela Lei 13146/15, Declaração de Salamanca e outros pressupostos extremamente positivos, porém, na prática, a escola ainda não mudou o suficiente para colocar em prática o arcabouço teórico.

O que não quer dizer não o tenha feito como forma de resistência à mudança, mas sim pela questão estrutural, com a ampliação dos diagnósticos das necessidades educacionais especiais (NEE) não parece possível que a escola regular, tal como está estruturada, consiga abarcar toda a demanda de forma eficaz, uma vez que a maioria das unidades escolares do município em questão trabalha com quadro reduzido de profissionais e quando se trata do direcionamento à inclusão, invariavelmente, as dificuldades ganham proporções ainda maiores.

O trabalho em sala de aula é complexo, a administração dos tempos pedagógicos no ensino fundamental exige um planejamento cuidadoso por parte dos professores e lançar o olhar à inclusão implica em trazer para si um universo de detalhes que não cabe em cinquenta ou cem minutos de aula por semana.

O aluno sem necessidades educacionais especiais já demanda atenção durante o planejamento das aulas e os com NEEs exigem tanto ou mais foco do professor, por isto insistimos na importância o professor de apoio na educação infantil e no ensino fundamental, pois não é inclusão ter um aluno em sala realizando uma atividade aleatória enquanto os demais seguem com o conteúdo programático.

A educação inclusiva que saia dos limites do papel e penetre nos fazeres em sala de aula, que ocupe todos os espaços pedagógicos e que seja mais que aceitável, mas eficiente, nos leva a refletir sobre:

(...) uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Muitas leis foram criadas para respaldar e garantir o direito da pessoa com deficiência à educação regular, acerca da educação especial o atendimento, preferencialmente na rede regular de ensino, isto ocorre ao mesmo tempo no qual vemos a inclusão sendo oferecida e negada em diferentes espaços, causando-nos maior indignação quando ocorre no espaço escolar.

Considerações Finais

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não surgiu legalmente apenas para acabar com a debatida segregação das escolas ou salas ditas especiais, mas sim para que o direito constitucional à educação seja efetivamente garantido, mesmo que saibamos haver um longo caminho a percorrer para que ocorra de fato.

As escolas públicas regulares, mesmo sendo colocadas como lugares preferenciais para a inclusão, ainda não estão estruturadas para tanto, salvaguardando as sempre existentes exceções. Não procuramos culpabilizar qualquer esfera que seja pelo caminhar lento da educação especial na perspectiva inclusiva, mas os entraves políticos ainda colaboram consideravelmente com alguns desvios que culminariam na real eficácia.

Procuramos defender com este relato de experiência a importância de políticas públicas que garantam a presença efetiva o profissional do atendimento educacional especializado nas salas regulares em escolas públicas, acompanhado do professor de educação especial, ambos trabalhando em conjunto com o professor especialista ou generalista em sala.

Consideramos que, desta forma, o efetivo direito à educação deixará de ser um dispositivo e passará a ser direito de fato. Reforçando que, para que a escola pública possa cumprir seu papel inclusivo, é necessário que o poder público não deixe de arcar com o que lhe cabe que é investir na qualidade do ensino ao invés de defender a terceirização seja por qual razão política for.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Campinas: FEAC, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13/07/1990. 8. ed. Campinas: Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente.

_____. Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), 9.394 de 20/12/1996. Campinas: FEAC, 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília: 2010, v.2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHAUI, M. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, F. de & PAOLI, M.C. Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999.

SIAULY, M. O. de C.; ORMELEZI, E. M.; BRIANT, M. E. (Org.). A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado. In _____. O papel da família na educação e inclusão da criança com deficiência múltipla e Laramara: a mudança na prática, na atitude e nas relações com a família. São Paulo: Laramara, 2010. p. 93-103.