

DAS PROPOSTAS POLÍTICAS ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: DESAFIOS EDUCACIONAIS.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Desde a década de 1990, a política educacional brasileira tem como meta primordial a universalização do Ensino Fundamental. Os programas e projetos em desenvolvimento, desde então, são inter-relacionados a partir de um arcabouço legal que sustenta ações para esse fim. Dentre as diversas ações, há aquelas direcionadas à matrícula e à permanência de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. Esta apresentação tem como objetivo abordar possíveis impactos de programas direcionados a essa população na cotidianidade da escola pública. Para tanto, analisaremos dois programas do governo federal que têm sido implantados em todo o país: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ambos têm amplitude nacional e pretendem dar sustentação à proposta educacional denominada de política de Educação Inclusiva. O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade teve início no final de 2003 e objetiva transformar os sistemas educacionais atuais em sistemas educacionais inclusivos, através de formação continuada de educadores (gestores e professores). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido implantado desde 2007, para oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola. Dentro desse programa, há a previsão de dois tipos de salas multifuncionais: a do tipo I para todo o tipo de deficiência e a do tipo II com recursos adicionais para atendimento de pessoas com deficiência visual. Espera-se que o conjunto desses programas favoreça a escolarização de alunos com deficiências nas escolas públicas de todo país. Para o propósito desta apresentação, analisaremos algumas interações presentes nas práticas escolares, a partir do acompanhamento de uma escola pública beneficiada pelos dois programas em questão e que possui alunos com deficiências em suas classes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Escola pública.

Durante o século XX, as estatísticas brasileiras registraram a ampliação do atendimento educacional no país, tanto no que se refere ao número de alunos matriculados em idade escolar quanto ao tempo de escolarização (GOMES, 2001; LIMA, 2011). Apesar de compromissos assumidos internacionalmente desde meados do século passado e de esforços empreendidos nos diferentes governos no decorrer do período, apenas na década de 1990 o país alcançou taxas de matrícula no ensino obrigatório (Ensino Fundamental) próximas à universalização. Lima (2011) explica que o aumento das matrículas de alunos em diferentes faixas etárias somadas às matrículas de alunos na faixa de idade própria contribuiu para uma considerável ampliação do atendimento educacional fundamental.

Dentre a população atendida no movimento de universalização da escolaridade obrigatória, encontra-se aquela que historicamente é foco da educação especial, seja em salas de aulas de escolas públicas, em classes especiais, seja em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas (JESUS; VIEIRA, 2011). Muitos desses alunos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estão hoje matriculados nas escolas públicas em praticamente todo território nacional.

Para atender essa população, de certo modo até então incomum aos bancos escolares, o Governo Federal vem implantando programas de âmbito nacional com a intenção de propiciar infraestrutura e recursos humanos direcionados a esse novo contexto. Alguns desses programas e ações são: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, para formação continuada de professores; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; que distribui a instalação de salas de recursos multifuncionais em escolas públicas nos diferentes municípios do país; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que se propõe, através de seminários contínuos, a transformar sistemas educacionais comuns em sistemas educacionais inclusivos. O conjunto desses programas atinge os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país.

Para este texto, enfocaremos uma escola que reúne condições consideradas satisfatórias de funcionamento, diante da efetivação de dois desses programas: 1) O

Programa “Educação Inclusiva: Direto à diversidade” que, segundo informações do Ministério da Educação, hoje atinge 100% dos municípios brasileiros, capacitando educadores e gestores num sistema de multiplicadores; e 2) O Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais, que intenciona apoiar os sistemas de ensino enviando às escolas materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado em uma sala para este fim específico. Atento a esses programas, este trabalho tem como objetivo analisar possíveis impactos dessas ações na cotidianidade da escola pública.

Rápida descrição de dois programas nacionais.

Diante do desafio de atender alunos definidos à época como pessoas com necessidades educacionais especiais, o Governo Federal apresentou no final de 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo é fomentar a transformação dos sistemas educacionais atuais em sistemas educacionais inclusivos, através da capacitação de gestores e professores. Implantado a partir do ano de 2004, o programa deveria, “[...] *disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros*” (BRASIL, 2006). O desenvolvimento deste Programa ocorreu a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (cujas atribuições são atualmente respondidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI) e municípios que passaram a realizar convênios assumindo o programa como polos de disseminação para sua localidade e região de abrangência.

Para os municípios conveniados como polos, o programa solicitava, dentre outras ações, a realização de um diagnóstico situacional do município quanto aos serviços e atendimentos realizados pela educação especial, definição de metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos referentes às ações de disseminação de uma política inclusiva e a inserção da política de educação inclusiva no Plano Municipal de Educação (BRASIL 2004). A escola sobre a qual nos debruçamos está localizada em um município do estado de Mato Grosso do Sul que foi conveniado como polo deste programa desde seu início e seus gestores e professores vêm participando de suas capacitações.

Para dar continuidade às ações que sustentam a política em implantação, em 2007 o Governo Federal divulgou o Edital N° 01 de 26 de abril de 2007, que tinha como objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2007)

A partir deste edital estava lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, regulamentado há pouco pela Portaria Normativa N° 13, de 24 de abril de 2007. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido disseminado, desde então, para oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola. Dentro desse programa, há a previsão de dois tipos de salas multifuncionais: a do tipo I para todo o tipo de deficiência e a do tipo II com recursos adicionais para atendimento de pessoas com deficiência visual.

Rebelo (2012) detalha este processo, informando que a SECADI disponibiliza um conjunto de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para que as salas de recursos multifuncionais sejam implantadas, sendo que esse procedimento ocorre através da apresentação da demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR) e da indicação da escola a receber o material. Na parceria entre município e Governo Federal, o Ministério da Educação responsabiliza-se pela aquisição de recursos que compõem tais salas, por monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas, orientar os sistemas de ensino para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, cadastrar as escolas que possuem salas de recursos multifuncionais, promover formação continuada de professores para que possam atuar nesses espaços, dentre outras medidas (REBELO, 2012).

Como o programa anterior, este também se propõe a uma abrangência de larga escala, de modo que Rebelo (2012) registra que entre 2005 e 2011 foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios no país. Do total de salas implantadas no período, 36.385 são do Tipo I e 1.416 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. Dentre essas salas, uma está localizada em nossa escola.

Pela magnitude desses programas, espera-se que sua implantação favoreça a escolarização de alunos com deficiências nas escolas públicas de todo país. Analisando, no entanto, algumas situações presentes nas práticas escolares, a partir do acompanhamento de uma escola pública beneficiada pelos dois programas em questão e que possui alunos com deficiências em suas classes do Ensino Fundamental, vemos que algo escapa...

Alunos na sala de aula

Com a intenção de dimensionar possíveis alcances desses programas, escolhemos um município que tem sido beneficiado por essas ações. Trata-se de um município que tem história de atendimento em educação especial anterior à implantação desses programas e que tem aderido integralmente aos projetos do Governo Federal. Abaixo, depoimentos de professores de diferentes escolas, coletados entre 2005 e 2006, fornecem elementos para que possamos conhecer aspectos do atendimento a esses alunos na região:

Com relação ao material didático, como a gente tem a sala multiprofissional na escola, então a gente tem conseguido através do MEC, alguns materiais com mais facilidade, não que as outras escolas não possam conseguir, né? Mas aqui tem vindo... A gente pegou essa linha de acesso, então a gente recebe material adaptado para DV e DA embora todas as escolas da rede municipal também receberam a literatura infantil em DVD em libras para crianças DV que podem normalmente ser usadas para ouvintes, até mesmo para que os ouvintes possam se relacionar com os DA. [...] a gente tá entrando em contato com o MEC pra fazer adaptação do livro didático, já vai vir em Braille [...] Quanto à participação dos pais sempre que a gente vê algum avanço ou decaída na aprendizagem da criança, a gente chama e conversa e eles prontamente nos atendem. Essas crianças são atendidas na sala multiprofissional e o coordenador tem o papel de inter-relacionar a aprendizagem da sala multiprofissional com a sala regular... E as deficiências que aparecem, a gente tenta encontrar uma solução. (Professora da escola A, 2005)

Material didático nós ainda temos que correr atrás. Teve um ano que mandei várias notificações pro Instituto Benjamin Constant pedindo e consegui, eu tenho alguns livros aqui tudo em Braille, mas é difícil a gente conseguir. [...]

A comunidade lida de forma normal, tranquila, os alunos tratam com muito carinho. Aqui por exemplo, nós temos uma anã e eles não fazem diferenciação, não tem ironia, não tem deboche, os pais também são tranquilos, nunca vi ninguém fazendo diferenciação, vindo aqui na coordenação, direção, questionando alguma coisa. (Professora da escola B, 2005).

Temos DV, DA, DM e deficiência de aprendizagem. Procuramos trazer pra nós professores que já têm habilitação pra trabalhar com essas crianças.

[...] Olha em certos pontos, não dizemos 100%, mas 60%, temos materiais, chegou dicionário em braile, libras, DVD, temos a rampa, temos o ônibus que atende essas crianças que pega em casa e traz na escola, as salas estão adaptadas.

[...] Já recebemos e sabemos trabalhar com o material... A maioria das capacitações é feita... os professores já foram para a capital, já fizeram curso... [...] Recebemos material do Instituto Benjamin Constant, o dicionário, temos a máquina pra trabalhar com DV, o material é em DVD, fita e CD. [...] Nesses dois anos, 2005 e 2006 nós fizemos um curso que chama diversidade escolar que foi a própria secretaria que ofereceu justamente para essa parte de inclusão, então ela procurou atender professores e funcionários para saber como receber essas crianças, como trabalhar com elas em sala [...]. A sala é diminuída no número de alunos, de 1ª a 4ª série tem 15 alunos e de 5ª a 8ª são 20. (Professora da escola C, 2006).

Tais depoimentos apresentam professores envolvidos em seus trabalhos e situações próximas às previstas pela legislação nacional (e municipal) e pelas propostas governamentais. Com a intenção de conhecer de modo mais intenso a organização das instituições escolares com alunos com deficiências em suas turmas, em 2008 e 2009 acompanhamos uma escola nesse município, que tem sido lócus de funcionamento de várias ações do Governo Municipal e Federal relativas ao atendimento de alunos com deficiências. Nessa escola, escolhemos uma sala de aula comum em que estão matriculados alunos com deficiências. A professora de sala comum é graduada e tem pós-graduação (especialização) em Educação Inclusiva. A professora da sala de recursos trabalha há 11 anos nesse espaço, (pois o município já dispunha dessa forma de atendimento anteriormente à política atual), tem especialização em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva, formação específica na área da Deficiência Visual e outras formações continuadas.

Com todos os quesitos respondendo plenamente à política em implantação, vamos à sala de aula. Trata-se de material coletado em pesquisa com auxílio de uma bolsista de iniciação científica (LEIJOTO; KASSAR, 2009). Nesta sala de 5º ano (4ª série), está matriculada Thamires, aluna com deficiência visual:

Episódio 1: 20/10/08

Desde o início da aula, Thamires continua sem acompanhar a classe. Não copia as atividades [...], fica o tempo todo observando os colegas e a movimentação da classe, [...]. Thamires sempre bate o apagador fora da sala, fica observando o momento em que a professora apaga o quadro e vai buscá-lo, como se isso fizesse parte de uma missão dela [...]

Hoje a professora me mostrou o caderno de Thamires, somente então descobri que ela possuía um, pois até agora ele ficou o tempo todo dentro da mochila. Ao folhear o caderno a professora me mostrou a forma trabalhava com ela. Dentro do seu caderno havia exercícios escritos pela própria professora, com caneta piloto preta, com letra de forma, de forma bem destacada, [...] Em seu caderno as atividades eram feitas pela professora e ela respondia em casa com a ajuda da mãe. (Diário de campo in LEIJOTO; KASSAR, 2009).

Episódio 2: 12/11/08

[...] a sala está dividida em grupos para confecção de cartazes para feira da cultura que vai acontecer na escola na outra semana. [...] Thamires não participa dessa atividade junto com os outros alunos, permaneceu sentada do lado da professora, ajudando a segurar a cartolina, cortar, e não interagiu com os colegas. (Diário de campo in LEIJOTO; KASSAR, 2009).

No período das observações, não foi presenciada a realização que qualquer atividade de Thamires juntamente com os outros alunos. Durante a entrevista, a professora de sala de aula descreve como trabalhava com a aluna:

Eu às vezes passava pra ela sílabas simples, né? De português, pra ela... Só que ela só copiava, e ela trabalhava com as letrinhas em madeira, que têm aquelas letrinhas... Só que as letrinhas eram muito pequenas, [...]. Só que eram coloridas... É, se fosse, por exemplo, vermelho, então ela não enxergava quase...

Às vezes que ela enxergava, daí eu perguntava pra ela, ela falava: Ah! É “C” só que às vezes ela confundia, então, daí eu perguntava de novo pra ela, ela esquecia no outro dia, então...

Números também ela não sabia por que quando tinha 1 com mais 1...

[...]

Ela não sabia, trabalhava com palito de fósforo. Palito de fósforo não, com palito de picolé pra ela separar certinho, tampinha de garrafas...

[...]

Pra Thamires era, por exemplo, trabalho era pra todos, até pra ela era o mesmo trabalho, só que ela fazia, a mãe dela fazia, acompanhava, vinha com a letra dela, no trabalho tudo direitinho tudo bonitinho, com figura tudo. Tinha o apoio da mãe dela. Copiar, ela copiava, só que a assimilação que era difícil e assim, os conteúdos do dia, por exemplo, português, se eu estava trabalhando paroxítone, oxítone, eu colocava poucos assuntos, mas com aquelas palavras que tinham ali, com os assuntos que eu estava trabalhando. Lia pra ela, fazia ela repetir, né? E mandava pra casa com colagem, corte e colagem. (trechos da entrevista, 22/06/09)

No acompanhamento em sala de aula não presenciamos a maioria dos procedimentos citados ou nenhuma atenção especial da professora em relação à Thamires, mas constatamos alguns desses procedimentos registrados em seu caderno (LEIJOTO; KASSAR, 2009). Ao final do ano, Thamires então com 16 anos, foi reprovada e transferida para o ensino noturno.

Uma análise imediata sobre as situações presenciadas nos levaria a afirmar que a presença de alunos com deficiências nas escolas evidencia a não pertinência dessas crianças no grupo maior de alunos, pois eles não têm demonstrado aproveitamento acadêmico. No entanto, um olhar mais ampliado nos permite dizer que Thamires não é a única a não demonstrar bom desempenho escolar. Ao expandir nosso foco para o Ensino Fundamental brasileiro é possível identificar vários problemas. Inicialmente é possível apontar sua ineficiência em relação a matricular – de fato – toda a população. Lima (2011) explica que apesar de, desde a década de 1990, o ensino fundamental brasileiro apresentar, de certa forma, condições físicas (capacidade instalada) para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada (por número de escolas suficientes), dado o considerável número de indivíduos fora da faixa etária na escola (distorção idade x série) e de indivíduos em idade própria fora dela, ainda não cumpriu esta obrigação. Também é possível identificar, além da distorção idade x série e da

existência de um número de crianças em idade escolar ainda fora da escola, as consideráveis taxas de reprovação e os péssimos resultados das provas coletivas de avaliação de desempenho que, mesmo com todas as críticas que podemos fazê-las, indicam que Thamires está plenamente incluída no grupo geral de alunos.

Seria possível afirmar que o precário envolvimento de Thamires nas tarefas escolares estaria relacionado ao fato de ela possuir uma deficiência e tudo o que isso pode acarretar (possíveis limitações orgânicas, falta de capacitação de professores, ausência de material adequado, não aceitação do aluno pelo grupo, entre outros)? As características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir que problemas escolares são decorrentes da especificidade da aluna Thamires, portanto questões – de fato – da educação especial, e que problemas são constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos.

Considerações finais

De certa forma é comum a atribuir o fracasso escolar às falhas na implantação de um programa ou ações educacionais. Espera-se que se todas as condições expressas em leis ou nos projetos forem respeitadas, a ação pedagógica resultante será adequada. Neste trabalho escolhemos propositadamente uma situação em que as condições atualmente consideradas suficientes pela política educacional brasileira estão presentes: escolas atendidas pelo Programa de sala de recursos multifuncional, professores e gestores que passaram por capacitação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, salas de aulas com número reduzido de alunos, professores especializados – na sala de recursos – presentes na própria escola e capacitados em sala de aula comum. Talvez essas condições estejam, inclusive, além da proposição geral da política atual. No entanto, as análises dos episódios presenciados na sala de aula e o depoimento da professora nos mostram que tais condições não têm garantido a aprendizagem de Thamires e, ousado dizer baseada em trabalhos desenvolvidos anteriormente (KASSAR, 2010, 2009, 2006), de grande parte dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento.

Tanto o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais quanto o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade têm caráter abrangente e se propõem a responder de uma maneira generalista diferentes situações presentes em salas de aula nas diferentes regiões do país, apesar do discurso disseminado de atenção à

diversidade e às características peculiares de cada aluno. Esse aspecto pode indicar a precariedade de tais projetos e suas limitações. Situando-os, ainda, no contexto geral da educação brasileira, vê-se que tais programas - de massa - encontram uma escola destinada à massa, com características precárias de funcionamento, em que condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços dos professores. Portanto, visualizando possíveis relações entre as propostas políticas da educação brasileira e as interações pedagógicas em sala de aula, é possível afirmar que da mesma forma que Thamires não está aprendendo, a escola não tem garantido a escolaridade da maior parte de seus alunos.

Referências

BRASIL. MEC/ SEESP. *Edital N° 01*, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. *Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador*. SEESP: Brasília, 2004.

BRASIL. MEC/SEESP. *Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador*. SEESP: Brasília, 2006.

GOMES, C. A. da C. A democratização do ensino médio: ontem e hoje. *Caderno SRH*, Salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/>. Acesso em março de 2012.

JESUS, D. M. VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/07.pdf>. Acesso em abril de 2012.

KASSAR, M. C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: Claudio Roberto Baptista. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 119-126.

KASSAR, M. C. M. Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: Maria Zuleide Costa Pereira; Rita de Cássia Cavalcanti Porto; Samara Wanderley Xavier Barbosa; Welita Gomes de Almeida. (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, v. 1, p. 131-146.

KASSAR, M. C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. 1 ed. Marília: ABPEE, 2006, v. 1, p. 79-86.

LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. C. M. *A organização didática do professor do ensino fundamental do processo de inclusão*. Relatório de Iniciação Científica. Programa Ins-

titucional de Iniciação Científica: PIBIC: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2009.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>. Acesso em abril de 2012.

REBELO, A. S. *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. [Dissertação]. Mestrado em Educação – Educação Social. Corumbá, CPAN/UFMS, 2012.