

Caroline de Andrade Souza.¹
Rayner Raulino e Silva.²

Resumo

Este artigo tem por finalidade discorrer sobre o direito à educação, destacando pontos históricos dos avanços e transformações na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Tais alterações englobam o campo das políticas públicas, da formação de profissionais e da escolarização dos sujeitos dessa área de estudo. Isso tem mobilizado pesquisadores e profissionais da educação para a investigação e diálogo constantes, a fim de compreender as bases epistemológicas das práticas educativas na construção de processos inclusivos. Buscamos trazer reflexões sobre o conceito de direito, de modo que nos ajude a refletir as práticas e os discursos, compreendendo que a matriz da inclusão é a garantia do direito. Nossa intenção é trazer um debate para além do direito ao acesso e à permanência. Fizemos um levantamento no censo escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para identificar o número de alunos da Educação Especial, por tipologia de deficiência, matriculados nas escolas da rede de ensino do município em estudo, no período de 2009 a 2013. Contudo, na mesma medida que se reconhece o acesso, devemos destacar a importância de uma educação de qualidade para produzir sentidos para que os educandos possam ser tocados pela experiência, e então participarem das decisões públicas, para que consigam estabelecer relações com o mundo.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação Especial; Público-alvo da Educação Especial.

DE ONDE FALAMOS?

Nos últimos anos no Brasil pode-se notar um aumento de movimentos voltados para a inclusão escolar de alunos público-alvo da modalidade de Educação Especial, levando em consideração o século XVII até os dias atuais (LOBO, 2008), perpassando as políticas públicas, os estudos da temática no processo de estabelecimento dos direitos sociais de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CAPES/DS. E-mail: caroline.andrade.s@hotmail.com

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CAPES/DS. E-mail: raynerraulino@gmail.com

Em conformidade com Telles (1999, p.137-138), que nos ajuda a refletir sobre que conceito de direito estamos falando: “Os direitos são aqui tomados como práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam.” Pois, antes das normativas legais garantidoras ou não do acesso à educação por pessoas com deficiência, estão as dinâmicas em que se encontram as relações entre todos os sujeitos que compõem a sociedade, sejam deficientes ou não. Considerando as múltiplas dimensões que a educação tem diante da sociedade, criam-se grandes expectativas para uma educação que inclua todos os sujeitos envolvidos na dinamicidade societária. Diante disso, toda sociedade há anos almeja uma educação de “qualidade” para todos. Tais pressupostos nos levam a organizar esse artigo com o artifício para pensar: Que “qualidade” seria essa?

DIREITO COM QUALIDADE

Lobo (2008) estabelece um marco histórico dos processos de exclusão na sociedade brasileira. De acordo com a autora, o século XVIII foi marcado por discursos de conceituações de normal e anormal que produziram movimentos de institucionalização das práticas exclusivas, proporcionando espaços como: hospícios, prisões, quartéis, fábricas e asilos que segmentam as anormalidades caracterizadas através de “desvios” diagnosticados como algo visível por meio de funcionamento distinto do “comum” do cérebro.

Limpar as cidades em todos os sentidos, do lixo urbano ao lixo humano, não se limitava a expulsar os indesejáveis. A partir do século XIX, o que começava a importar eram os procedimentos individualizantes de exclusão nos espaços institucionais demarcados, dos quais os estabelecimentos especializados eram apenas um dos dispositivos, nem sempre os mais importantes. (LOBO, 2008, p. 261).

Percebemos que nesses períodos da história do Brasil os processos de inclusão estavam projetados a partir de pensamentos exclusivos, ou seja, tirar esses sujeitos dos espaços sociais comuns, para alojá-los em espaços institucionais especializados, estimulando assim o fortalecimento destes ambientes.

Nos estudos de Silva (2010), acerca da cidadania, o autor nos alerta para a problemática que está na distância do que se cultiva de um ideal de igualdade com a realidade da desigualdade perpassada por todos os campos da nossa sociedade. A partir da leitura desse autor e partindo da expressão com base em Hannah Arendt, incita-nos um questionamento: será que instituir espaços citados por Lobo (2008) garantiu aos “anormais” o “direito a ter direitos”?

Um dos eixos de análise para a reflexão desse questionamento está em apontar a clareza que esses “espaços institucionais demarcados” foram estabelecidos para retirar o direito de conviver em sociedade. Logo, incluí-los nesses espaços não era garantia de que os seus direitos como cidadãos eram consentidos.

Por longos anos o Brasil sofreu pressões sociais e políticas para mudanças na educação, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, pela primeira vez debateu sobre a educação de pessoas ditas “excepcionais”, onde recomendava os direitos destes sujeitos preferencialmente nas salas regulares, o que demonstra que era apenas uma possibilidade de educação e não obrigação dos órgãos públicos para a sua efetivação. A atenção para este debate é apontada por Kassir (2004, p. 28):

Podemos apontar como fator que colaborou para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os “problemas de aprendizagem” e com a Educação Especial propriamente.

A partir do trecho acima o que nos leva a pensar é que o “ingresso” de um determinado grupo econômico “menos favorecido” no espaço escolar foi por meio do reconhecimento desse grupo social ao direito à educação, como forma de sociabilidade, ou, como os movimentos sociais representados por esse grupo supracitado se colocavam diante a sociedade. Gentili (2009, P.1061) ressalta essa exclusão includente:

De fato, uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireto ou restrita, [...]

Do mesmo modo ocorreu a negação ao direito das crianças com deficiência a frequentar uma sala regular de ensino, negando seus direitos e o reconhecimento. Criando uma falsa argumentação de que os espaços institucionais especializados garantiriam algo significativo. Dessa forma, se produziu e fortaleceu a exclusão por décadas no Brasil. Para Gentili (2009, p.1062) “a exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade.”

Telles (1999) assinala que essa dinamicidade ao qual se constitui a sociedade, formada a partir dos movimentos sociais, por sua vastidão e pluralidade de sujeitos, torna-se “descentrada” e se constitui de formas distintas e desiguais para os sujeitos, que tem seus “rumos” modificados a partir desses movimentos existentes, mas emerge por meio dos espaços diferentes de choque, produzindo assim:

Fazendo circular a linguagem dos direitos, desprivatiza carências e necessidades, demandas e aspirações, ao projetá-los no cenário público como questões pertinentes à vida em sociedade e que, por isso mesmo, interpelam (e questionam) a opinião pública em seu senso de justiça e equidade. (TELLES, 1999, p.140-141).

Logo, este senso de justiça e equidade que perpassa o contexto histórico, político e social envolvido nessa teia sociológica, são estabelecidas outras formas de agir, portanto, uma ação diferente do que está no centro de uma sociedade em conflito.

A Constituição Federal de 1988 movimenta-se em caminho de colaboração para que a educação promova condições necessárias para o “pleno desenvolvimento da pessoa”. Ao tratar da Educação Especial em seu Art. 208, inciso III, diz que “os portadores de deficiência teriam o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino”.

Tal inciso dava a abertura para que o atendimento educacional especializado fosse ofertado nas instituições especializadas como as APAE’s e Pestalozzi’s. Carvalho (1997, p. 92), diz que na Constituição está “reassegurado o direito de todos os deficientes brasileiros à educação, com ênfase na integração, embora sua efetivação ainda não esteja concluída”.

Mesmo com o avanço dos direitos por meio da constituição de 1988, as distâncias sociais entre pessoas sem deficiência e com deficiência são díspares, isto nos leva a observar que, as políticas existentes não são garantidoras do cumprimento dos direitos, pois, conforme referencia Telles (1999) denomina-se como “apartheid social”. Ou seja, estimula práticas arbitrárias, que é o livre arbítrio no processo de leitura/entendimento dos direitos atrelados a “produção de regras de direito com jurisdição própria e localizada” (p.146), chamada de “invenção do social” por Donzelot.

Segundo Gentili (2009) o direito não está garantido apenas na superação das condições de exclusão do passado ou na simples melhoria de acesso e permanência, “[...] em outras palavras a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às ofertas e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos.” (p.1063)

Após a Constituição Federal, no Brasil, o debate sobre a escolarização dos sujeitos atendidos na Educação Especial é amplamente instituído no ano de 1989, quando a Lei Federal de nº 7.853 estabelece para o público-alvo da Educação Especial o direito compulsório de matrícula em “cursos regulares”, nas redes públicas de ensino, com pena e multa aos dirigentes escolares. Ferreira (2006, p. 06), traz um panorama:

Muitos desconhecem esta lei, que é fundamental porque foi criada para garantir às pessoas com deficiência a sua integração social. O documento tem como normas gerais assegurar o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No âmbito educacional, esta lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação, quando estabelece como crime.

Nesse sentido, percebe-se que a Educação Especial continua sendo um setor separado para a promoção de uma educação ainda exclusiva, com serviços e profissionais específicos. Para o pesquisador Carvalho (s.d), com base em Arendt, nesse momento histórico é um espaço de surgimento de uma “crise”, que é uma ruptura do senso comum, essa significação comum de que as pessoas com deficiência não são capazes de aprender. É necessária a produção de uma “liberdade” em relação ao passado para a construção de um novo.

Mazzota (2005) ao realizar um estudo sobre a Educação Especial no Brasil bem como seu histórico e suas políticas públicas, nos relata sobre as terminologias utilizadas nestes momentos históricos apresentados até o momento:

Em vinte anos de existência de um órgão específico para a Educação Especial no MEC, de 1973 a 1993, os termos “portador de deficiência”, “excepcional” e “portador de necessidades especiais” têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem Educação Especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais [...] o sentido das necessidades educacionais especiais que justificam a demanda por Educação Especial não está claramente dimensionado (MAZZOTTA, 2005, p. 23).

Essa colocação do autor vem ao encontro de Arendt apud. Brayner (2008), por pensar a importância da educação como um processo pelo qual o aluno possa construir uma relação de pertencimento com o mundo, e não estando clara a dimensão de uma educação para pessoas com deficiência, produz com isso um alienamento educativo. Logo o processo histórico por ser registro das ideias humanas, nessa direção, não fornece acesso a essas pessoas à “herança simbólica” da sociedade na qual está integrada.

No início dos anos 90 há um grande debate mundial sobre a educação. Em março de 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, propulsor para a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, documento norteador mundial para a promoção de direito à educação para todos. Em seguida, em 1994 advindo da Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca, na Espanha, aprovaram a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Entre os pontos principais desta declaração é o intuito de estabelecer políticas e ações governamentais para o desenvolvimento da Educação Especial. Neste contexto surge a terminologia “necessidades educacionais especiais” para designar a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.03).

A educação para todos é uma utopia desde muito tempo. Podemos citar como exemplo a pansofia comeniana, que desde o século XVII, pregava que tudo devia ser ensinado a todos e que todos podiam

aprender, por isso a importância do método único que pretendia “ensinar tudo a todos”. Mas esse “para todos” não era ainda a media que viria assegurar a educação para todos. Tivemos vários movimentos na área da educação da educação que pretenderam ampliar esse sonho, podemos agregar todos esses esforços de ampliação com a Declaração dos Direitos Humanos em 1949, que em um acordo internacional compromete todos os países signatários da ONU a viver sob esses princípios, poderiam ter evitado todos os racismos, discriminações e segregações e a necessidade de novas declarações que se seguiram para manter os sujeitos da diferença como possibilidades de uma vida mais digna e com a segurança de ver mantidos seus direitos. Coube à UNESCO fomentar esse movimento da educação para todos por meio da *Declaração Mundial sobre Educação* [...]. (LOPES; FABRIS, 2013, p.103-104).

Estas duas últimas declarações citadas serviram de base para as outras políticas, planos e decretos municipais e estaduais. Corroborando com essa ideia Cury (2014, p.1057) afirma que o viés do direito internacional é implantado para por em prática direitos para a prevenção de “novas violações e orientar a ordem internacional”. De fato, as declarações internacionais surgem com o propósito de instituir uma “cidadania universal”, para o reconhecimento do ter direito à todos não importando o meio ao qual se insere.

Depois da Conferência de Salamanca, é promulgada no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe um novo movimento à educação brasileira, instituindo, por exemplo, as modalidades de ensino que inclui a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, sendo assim parte do sistema público de ensino. No entanto, Minto (2002) faz uma consideração em relação a LDB que traz algumas preocupações no movimento de inclusão no Brasil:

[...] causa preocupação o uso dos termos *portadores* e *preferencialmente*. Portador traz implícita a ideia de carregar algo que, por ser “especial”, não cabe no “lugar-comum”. Pode reforçar a ideia de excluir o diferente ao pressupor uma “falta” que, talvez, exceda muito sua própria dimensão. É como se havendo pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. -, também faltasse um “atributo essencial da normalidade”. (MINTO, 2002, p.20).

A Educação Especial como algo público, portanto de direito, vai de encontro com o termo “preferencialmente” e deixa claro que essa oferta nem sempre será dada pela instituição regular de ensino, aceitando à escolha para os gestores escolares de aceitar ou não o alunado da Educação Especial e abrindo espaço com isso para as instituições especializadas para o atendimento educacional desses.

Minto (2002) nos provoca à luta para que a Educação Especial não continue sendo “delegada à iniciativa privada”, pois devemos assegurar o direito dos alunos públicos alvo desta modalidade a vaga nas redes públicas de ensino e não nas instituições privadas.

Após a Lei nº 10.172 de 2001, instituí-se por meio da Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com Santos (2012), um grande marco para esta modalidade de ensino é que nestas diretrizes há uma exigência de que os sistemas municipais e estaduais de ensino construam a partir dela setores específicos para cuidarem da Educação Especial. Como também o dever de garantir a oferta de matrícula e adaptação escolar para os sujeitos atendidos pela Educação Especial.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 01).

Articulada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu que os países que fazem parte da ONU deveriam assegurar que os sistemas educacionais em todos os níveis de ensino precisariam adotar uma educação inclusiva para todos os sujeitos. O que serviu como base para a constituição da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento norteador para a promoção da educação inclusiva em todos os estados do Brasil. Sendo assim, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica das escolas. Um dos pontos principais a destacar é a delimitação do público-alvo da Educação Especial, que antes era denominado por alunos com necessidades especiais, este documento norteador “definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

Essa nova definição dos sujeitos da Educação Especial traz um novo olhar sobre esta modalidade de ensino, diminuindo a extensão do público-alvo para que a educação também atinja de fato as pessoas que possuem algum tipo de

deficiência biológica que com ela ocasiona um não reconhecimento do direito social.

Portanto, como o nosso debate perpassa sobre o direito à educação, realizamos um levantamento no censo escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para identificar o número de alunos da Educação Especial, por tipologia de deficiência, matriculados nas escolas da rede de ensino do município Vitória/ES, no período de 2009 a 2013, período escolhido, por ser um ano posterior à política nacional de 2008 para termos um mapeamento nas regiões do município e a incidência de matrículas desse público-alvo até o ano de 2013.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES³

No período de 1990 a 2004 houve crescente matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Esse período é marcado pela forte influência das instituições especializadas no processo de escolarização dos estudantes. Muitos frequentavam somente as instituições especializadas, principalmente aqueles com maiores comprometimentos. Outros a escola de ensino regular em um turno e as instituições especializadas em outro. Em 1995, tinha: 224 alunos, em 2000 aumentaram para 725 alunos, em 2013 tínhamos 1413 alunos matriculados na rede municipal de Vitória-ES, conforme sinalizado na Tabela 2.

De acordo com a tabela a seguir o Censo 2013 o número de CMEI's é de 47, sendo que apenas 37 CMEI's possuem alunos com algum tipo de deficiência e/ou condições estruturais para sua recepção, totalizando 189 alunos atendidos. As 52 EMEF's possuem 1.118 alunos e matriculados e 106 alunos frequentando a EJA na rede municipal de ensino de Vitória-ES.

Tabela 1 - Quantitativos de alunos público-alvo da Educação Especial por tipologia – 2013.

³ Colocar aqui que os dados fizeram parte da pesquisa dos professores.

SECRETARIA MUNICIPAL - Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação por escola -2013

	Etapa	Nº de Alunos	Cegueira			M			Surdez	TD	A H/SD			
			AI	BV	ra	DA	DF	DI				D	SA	SR
37 CMEI'S	Educação Infantil/Creche	189	4	1	1	5	3	62	6	4	1	8	1	0
53 EMEF'S	Ensino Fundamental	1.118	63	35	6	21	100	456	73	22	4	28	35	275
17 EJA	TOTAL EJA	106	4	3	2	8	9	56	8	0	0	5	5	6

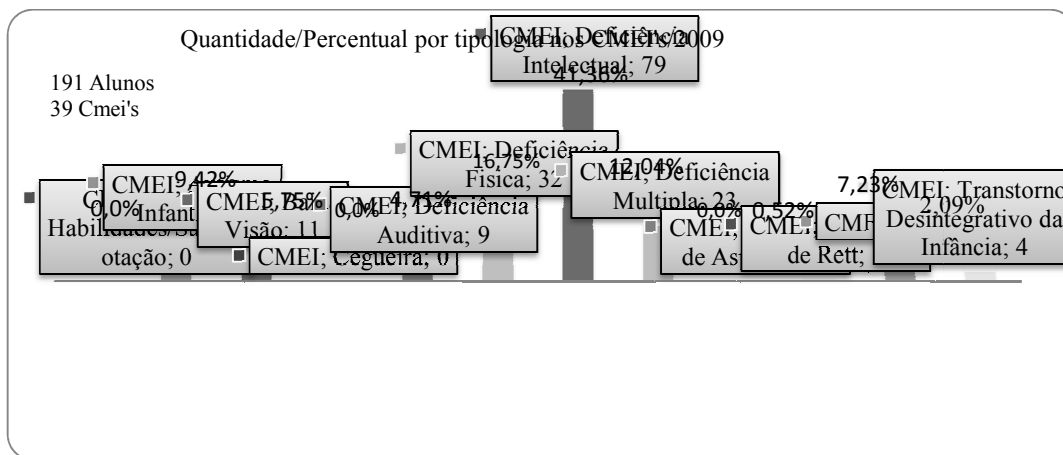
Legenda: Autismo Infantil – AI; Baixa Visão –BV; Deficiência auditiva – DA; Deficiência física – DF; Deficiência Intelectual – DI; Deficiência múltipla – MD; Síndrome de Asperger –SA; Síndrome de Rett –SR; Transtorno desintegrativo da infância – TD
 Fonte: Inep

Os dados foram tabulados e estudados, em seguida analisados. Os gráficos abaixo apresentam dados dos anos de 2009 até 2013, refere-se ao movimento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, nos Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI'S) e nas Escolas Municipal de Ensino Fundamental (EMEF'S) do município de Vitória-ES. Conforme Parágrafo único do Art. 2º, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL,2001).

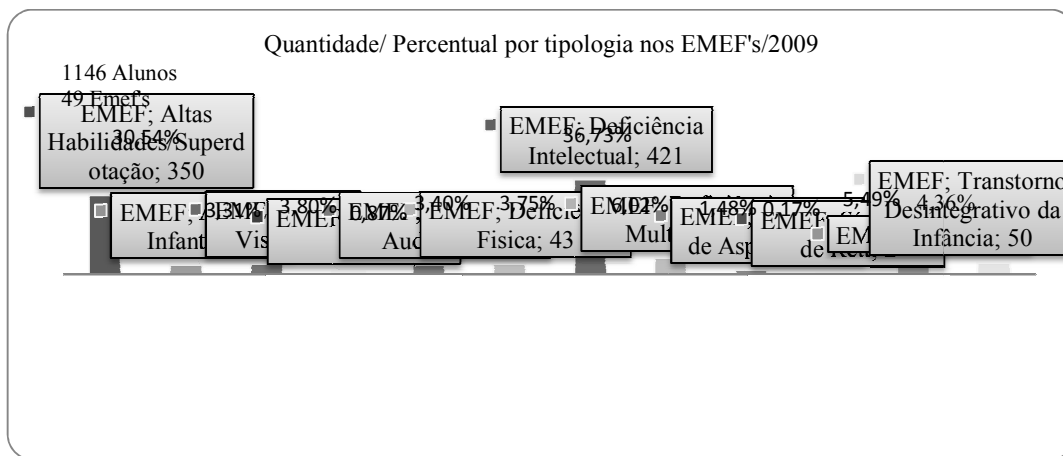
Analisando os gráficos podemos observar a diferença na matrícula nos CMEI's e EMEF's, como podemos verificar no ano de 2009 eram 191 alunos matriculados nos CMEI's, observado no gráfico 1. Os resultados das EMEF's, analisando o gráfico 2 o número de alunos chega a 1.146, um aumento significativo de alunos público-alvo da Educação Especial. É importante destacar que a tipologia Surdo/cegueira aparecem nas EMEFs do ano de 2009 contando com apenas 2 alunos matriculados na 8º série.

GRÁFICO 1- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nos CMEI's da rede municipal de Vitória-2009



Fonte: Inep

GRÁFICO 2- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nas EMEF's da rede municipal de Vitória-2009



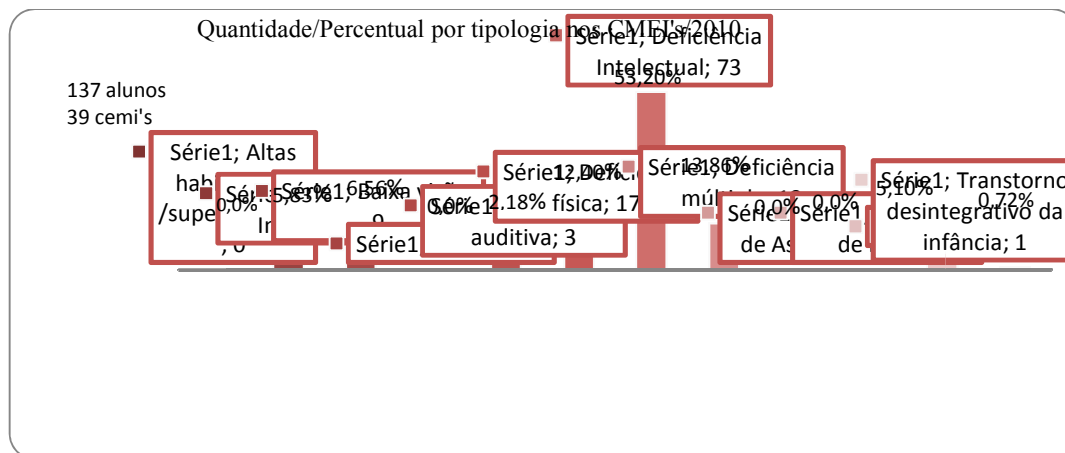
Fonte: Inep

As escolas contavam com 1.146 matrículas em 2009 e no ano de 2010 eram 1.126 alunos da educação especial na rede municipal de Vitória, como demonstra o gráfico 4. Observamos uma baixa na matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial. A matrícula do CMEI's em 2009 era de 191 alunos, chegando em 2010 com 137 alunos, podemos observar essa diminuição no gráfico 1 e gráfico 3. Nas EMEF's ocorreu o mesmo, verificou-se no gráfico 2 que

Nos gráficos do ano de 2011 podemos observar que não houve diferença relacionada ao ano anterior. Nos CMEI's verificamos que o número de matrícula eram de 137 alunos matriculados, observado no gráfico 5. Com os

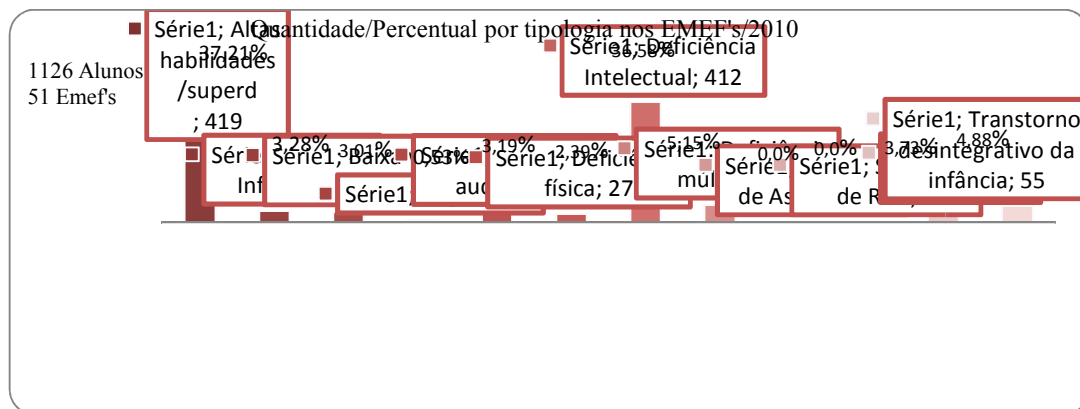
resultados das EMEF's, analisando o gráfico 6 percebemos que contava-se com 1.129 alunos público-alvo da Educação Especial.

GRÁFICO 3-Número de alunos da Educação Especial por tipologia nos CMEI's da rede municipal de Vitória-2010



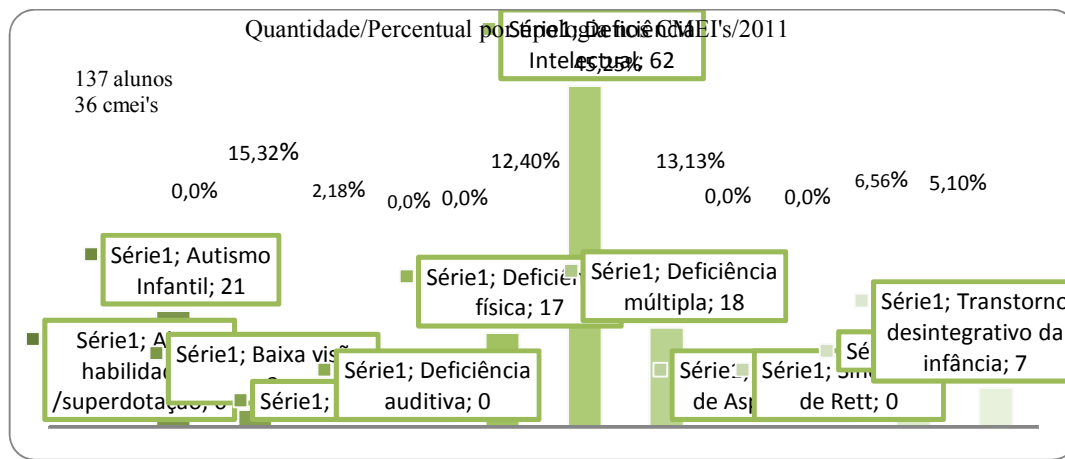
Fonte: Inep

GRÁFICO 4- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nas EMEF's da rede municipal de Vitória-2010



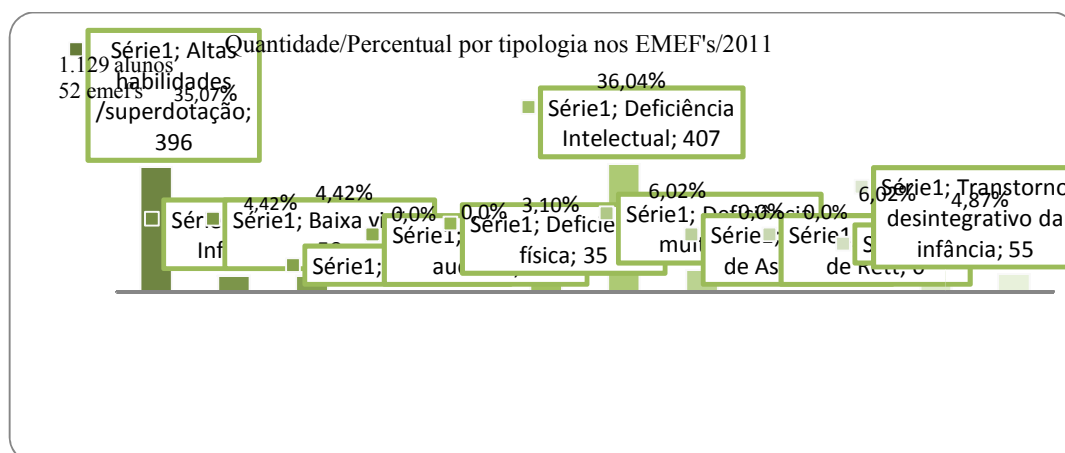
Fonte: Inep

GRÁFICO 5-Número de alunos da Educação Especial por tipologia nos CMEI's da rede municipal de Vitória-2011



Fonte: Inep

GRÁFICO 6- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nas EMEF's da rede municipal de Vitória-2011

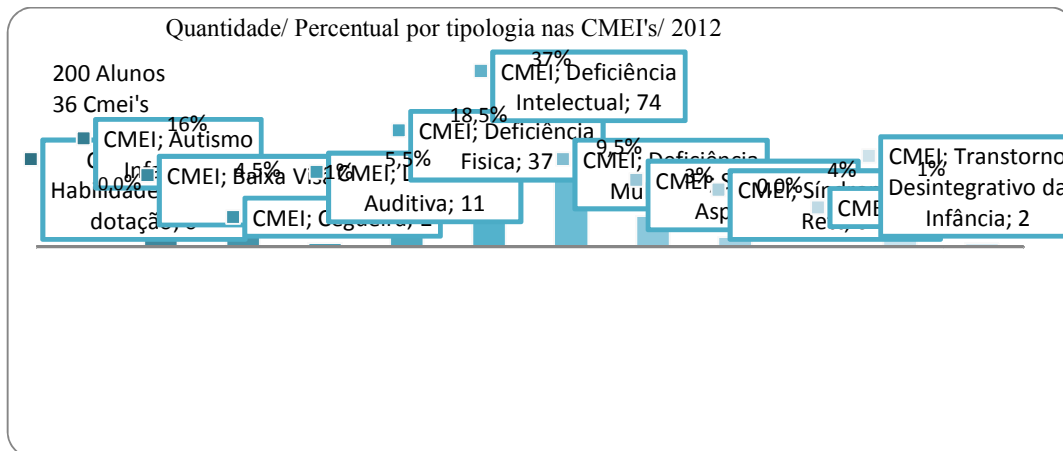


Fonte: Inep

Analisando os dados de 2012 observamos um aumento. Nos CMEI's aumentou para 200 alunos matriculados, observado no gráfico 7. Nas EMEF's também houve um acréscimo, o número de alunos aumentou para 1.268, analisando o gráfico 8. Comparando o ano de 2012 com os anos de 2010 e 2011 o aumento de alunos matriculados na rede municipal de Vitória foi significativo.

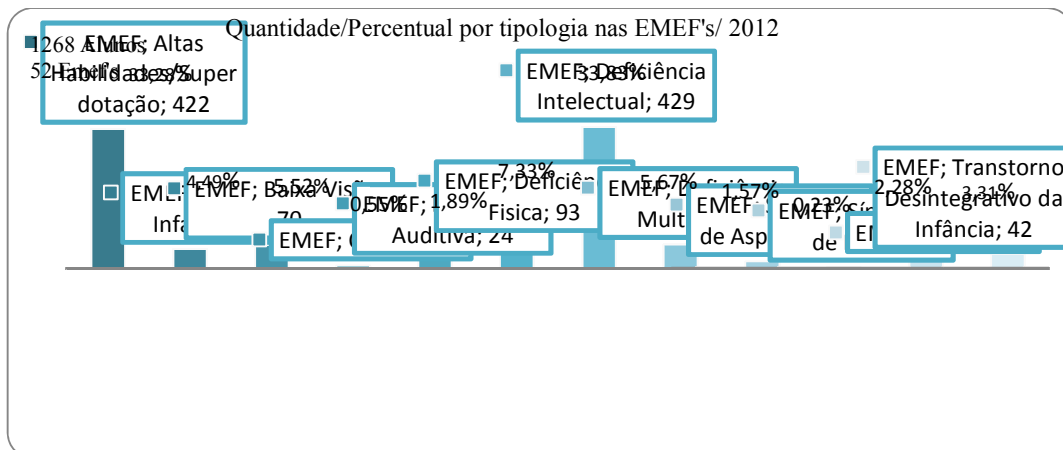
Em 2013 o número de matrículas nos CMEI's foi de 189 alunos, destacado no gráfico 9, nas EMEF's foram 1.224 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de Vitória.

GRÁFICO 7-Número de alunos da Educação Especial por tipologia nos CMEI's da rede municipal de Vitória-2012



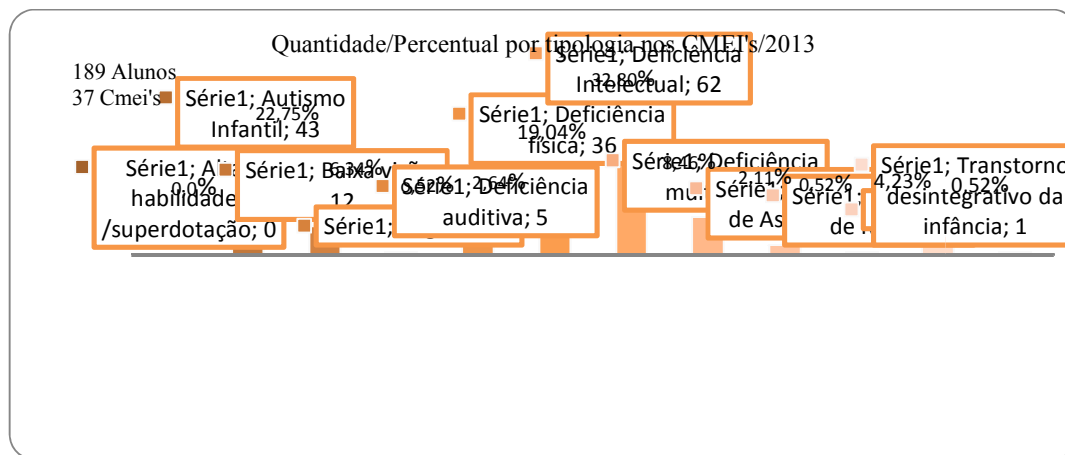
Fonte: Inep

GRÁFICO 8- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nas EMEF's da rede municipal de Vitória-2012



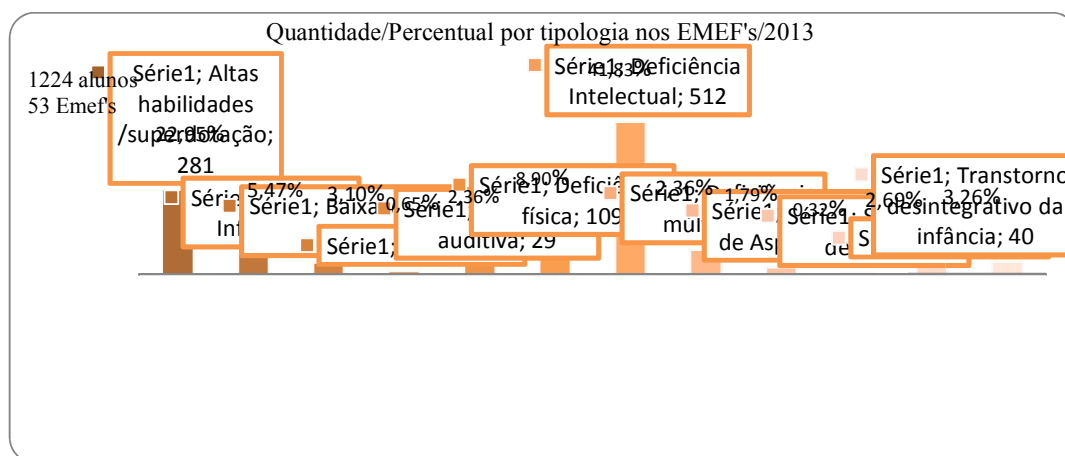
Fonte: Inep

GRÁFICO 9-Número de alunos da Educação Especial por tipologia nos CMEI's da rede municipal de Vitória-2013



Fonte: Inep

GRÁFICO 10- Número de alunos da Educação Especial por tipologia nas EMEF's da rede municipal de Vitória-2013



Fonte: Inep

Com as análises feitas das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial verificou-se que, no decorrer dos anos de 2009 até 2013, o número de matrícula oscilou bastante. Vimos que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem aumentando, e a permanência desses alunos vem se efetivando de fato na rede regular de ensino no município de Vitória-ES.

Observamos que a partir do ano de 2009 as políticas sofreram algumas alterações, como por exemplo, nomenclaturas, antes se chamava Deficiência

Mental e a partir de então mudou para Deficiência Intelectual, notamos ainda que algumas até desapareceram, como exemplo a tipologia Surdo/Cegueira, vista apenas nos dados de 2009.

Entre vários dados apresentados e analisados, verificou-se que no fluxo de matrículas os alunos com AH/SD no intervalo de tempo variou muito, em 2009 eram 350 alunos AH/SD, subindo em 2010 para 419, reduzindo esses números para 110 alunos AH/SD no ano de 2014. Deduz-se que isso esteja implicado em uma mudança de concepção no que seja AH/SD, a concepção mudou, logo o número de alunos reduziu.

PARA ONDE QUEREMOS IR?

Em vista dos argumentos apresentados, Gonçalves (2010, p.27), ao estabelecer relações entre as dimensões sociais, econômicas e políticas para o processo de inclusão, nos remete a uma “relação externa” entre educação e política para a inclusão escolar, “apontando a importância de desenvolvermos uma política que possibilite pensar e instituir práticas educativas que fomentem, de forma não-cristalizada e não-homogênea, o processo de inclusão escolar.”

As discussões que perpassam os diálogos que uma “educação de qualidade” é aquela que atenda a todos de forma igualitária, uma boa estrutura, gestão democrática, acessibilidade, inclusão, formação, condições de trabalho adequado, acesso e condições de permanência, entre muitas outras expectativas (Dourado & Oliveira, 2009). Para Cury (2014) “A qualidade é algo, que na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito”.

A efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um grande desafio. Para proporcionar essa “educação de qualidade” ou “qualidade na educação” a escola se articula em diversas dimensões e espaços múltiplos, pautando discussões e pesquisas, implementando e articulando políticas públicas para que se efetivem de fato essa “qualidade”. A escola tem passado por mudanças significativas, os professores, pesquisadores, Estado, alunos, pais, políticas, todos se articulam para que as expectativas colocadas na

educação se realizem de fato, e que a educação possa ser considerada de qualidade para todos. Segundo Gentili (2009, p.1075) [...] não é porque um grande número de pessoas possui “direito à educação” que o direito à educação é um direito coletivo. O direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém.

Podemos pensar que uma escola inclusiva como nos aponta Brayner (2008), deve ser uma escola aberta a todos, para sanar a dívida histórica política, uma escola que reflète sobre suas práticas e discursos, que pensa para além do acesso, que permita muito mais que permanência e reconheça a todos os sujeitos como sujeitos de direito, cada um com suas especificidades, para que assim possamos superar as desigualdades e diferenças sustentadas por anos no processo histórico de exclusão. Diante desse processo de exclusão, Brayner (2008, p.49) defende o republicanismo na escola:

Uma escola em que falar, pensar e julgar permitiriam, a cada um, aparecer no espaço público com sua palavra e com sua possibilidade de ação. Trata-se, apenas, de uma tentativa de abrir uma brecha no longo e irresolúvel conflito entre a Escola e a Cidade.

Contudo, na mesma medida que se reconhece o direito, devemos reconhecer que uma educação de qualidade possa fornecer um mínimo de competência para que os educandos possam ser tocados pela experiência, Larrosa (2002) nos diz que,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.21-24.)

Portanto, a partir de Larrosa (2002), o direito à educação deve estimular a experiência, buscar outros meios para tornar visível o educando e seus sentimentos, desejos, para assim estabelecer uma relação com o mundo ao qual está inserida, a aprendizagem de ambos, professores e alunos deve acontecer simultaneamente, é fazer da escola espaço de produção e participação das decisões públicas e assim, a produção de uma escola republicana.

REFERÊNCIAS

BOVERO, M. Cidadania? In: BOVERO, M. Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia. Rio de Janeiro: Campus, 2002, p. 115-131.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em maio de 2016.

_____. Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010. Lei 10.172 - PNE 2001 - 2010. Brasília: 2001.

_____. Senado Federal. Constituição de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em maio de 2016.

_____. Senado Federal. Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 25 de outubro de 1989. Brasília, 1989.

_____. Senado Federal. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em maio de 2016.

BRAYNER, Flávio. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro, 2008.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, J. S. F. Hanna Arednt e Educação. Produção: Região Free Artesanato Digital CINECLUBE (47min), Brasil (s.d).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.

FERREIRA, W. B. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GONÇALVES, A. F. S. Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. IN: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. (Orgs.). Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

INEP. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em julho de 2016.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista brasileira de educação. N.19, p.20-28, jan./ fev./ mar./ abr. 2002.

LOBO, L. F. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MINTO, C. A. *Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.11-39.

RIBEIRO, M. *Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, J. P. *Nota crítica sobre cidadania no Brasil*. *Ideias*, Campinas (SP), n. 1, nova série, 1º semestre 2010.

TELLES, Vera da S. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em maio de 2016.

ZALUAR, A. *Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas*. *Rev. Bras. Ci. Soc.* v. 12 n. 35 São Paulo, Fev. 1997.