

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPACTOS E POSSIBILIDADES

Alessandra Collaço Gonçalves Meray

Graduada em Letras e Pedagogia; Pós-Graduada em Psicopedagogia. Diretora Escolar da Rede Municipal de Paulínia e MBA em Gestão Escolar.

Resumo -- O presente trabalho busca compreender a educação especial no município de Paulínia, interior do Estado de São Paulo, objetivando servir de parâmetro de estudo para a análise da oferta da Educação Especial Inclusiva como uma modalidade de educação cada vez mais necessária e cada vez mais estudada, uma vez que as políticas públicas na atualidade apontam nessa direção. A fim de que a relação entre as leis e as ações do processo de inclusão se evidenciasse, o retrospecto histórico da rede municipal foi sendo apresentado em meio à cronologia da legislação nacional e das próprias diretrizes municipais.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Equidade

INTRODUÇÃO

Historicamente, a forma como a sociedade trata a educação das pessoas com deficiência foi se transformando e, felizmente, na grande maioria dos casos, o confinamento e a segregação já não são mais realidade. Enquanto sociedade, também houve o processo de normalização e de integração e hoje, a inclusão está em pauta educacional e social.

Especificamente, a inclusão educacional tem por objetivo que todos os alunos, independentemente de sua condição, façam parte do mesmo sistema educacional de qualidade (KIILL, 2021).

Na perspectiva da integração, a responsabilidade do seu próprio fracasso é do aluno, dada a sua condição como algo estático (MARIN, 2004) e sua presença na escola pode ser algo como um mero acessório que não interfere no projeto escolar (GÓES, 2013). Já na recente perspectiva da educação inclusiva no Brasil, as pessoas com deficiência estão legalmente amparadas em relação ao direito à um Sistema de Ensino Inclusivo com serviços e recursos necessários para garantir seu desenvolvimento, o que conduz os sistemas e suas escolas a planejarem considerando todos os seus alunos e ao que podemos tomar por um exemplo concreto de equidade.

É na Perspectiva da Educação Inclusiva que o discurso da inclusão numa escola que se diz para todos, mas não se organiza para atender todos os alunos, cai por terra. É nesta perspectiva também que, para garantir a igualdade de oportunidades para toda

diversidade de alunos com suas características e condições, sejam elas, físicas, cognitivas, sociais, econômicas, emocionais e culturais, precisa haver equidade.

O trabalho de inclusão das pessoas com deficiência nas salas regulares de ensino na Rede Municipal Ensino de Paulínia, SP, na qual esta pesquisa se dá completou vinte anos, momento que suscita a reflexão sobre o que David (2011) apresenta como síntese da Educação Inclusiva que se dá quando “um sistema de qualidade educativa é oferecido para todos os alunos”.

Há um recente histórico legislativo que defende a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas e salas de aulas regulares, como a Lei de Diretrizes e Bases [LDB] n. 9394/1996, a Lei Brasileira de Inclusão [LBI], n.13.146/2015 (bem recente, historicamente falando) e a Lei nº 16.925/2019. Entretanto, há que se considerar que também há tentativas governamentais contra a inclusão, através das quais, na prática pretende-se “voltar” os estudantes às salas ou escolas especiais. Por isso, há necessidade emergente de se comprovar a importância de uma Educação pela equidade, tanto no cotidiano das escolas e dos Sistemas de Ensino, quanto nos projetos de pesquisas e literatura da educação, ou seja, uma educação que perpassasse pela inclusão da pessoa com deficiência, a qual precisa ser propagada rotineiramente para que retrocessos, cujos princípios excludentes, não prosperem tornando nossa sociedade ainda mais desigual.

Enquanto se fizer necessário falar sobre inclusão é porque ainda estamos praticando a exclusão. A simples ideia de que a Educação não seja para todos, qualquer que seja o motivo da exclusão, requer que muitos pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação se debrucem continuamente sobre reflexões e práticas que apoiem e conduzam nossa sociedade a um modelo educacional ao qual todos tenham acesso.

O compromisso de se desenvolver uma educação cada vez mais inclusiva, requer muito estudo; análise da legislação; conhecimento das questões sociais que impactam diretamente a educação e, também reflexão acerca das práticas cotidianas dos ambientes escolares e de todos os seus atores sociais. Trata-se de um processo, no qual não é possível compartimentalizar, isolando a prática educacional numa bolha impermeável, autossuficiente e milagrosa.

Se é verdade que educação não pode resolver os problemas do mundo, também é verdade que sem a educação isso não será possível (KASSAR, 2013). Com este pensamento, a importância e a necessidade de reflexão das práticas cotidianas em todas as instâncias da educação se evidencia, já que, segundo Ferreira e Ferreira (2013) há uma característica histórica na educação brasileira de que as transformações em educação ocorrem assim que instituídas na forma da lei, como se uma nova

educação se desse apenas com a condição de imposição das leis, desconsiderando que sem a participação intrínseca dos personagens sociais e as complexas relações no jeito de fazer a educação dentro dos sistemas, a mesma não se materializa.

METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA

O propósito desta pesquisa foi fomentado pelo princípio inabalável de que a educação precisa ser para todos; de que enquanto se precisar falar de inclusão é porque há exclusão e, como motivação extra e comemorativa, serve como reflexão e análise dos vinte anos de inclusão de alunos com deficiências em salas de aulas regulares no município de Paulínia.

Pensando na mensagem de Miguel de Cervantes, em Dom Quixote “mudar o mundo não é loucura e nem mesmo utopia, e sim justiça”. Justiça remete à ideia de direitos, lembrando que, para alguns, não são de fato direitos, mas privilégios. Com tais provocações e no entendimento de que a educação deve garantir uma educação inclusiva através da garantia da equidade em seu processo, no que se refere à implantação das leis e ao seu desencadeamento em diretrizes municipais, o problema que se coloca é buscar compreender a abrangência e a eficácia, das ações da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Paulínia na educação dos e para os alunos com deficiência, em salas de aulas regulares, com atuação do Atendimento Educacional Especializado [AEE].

Paulínia tem uma rede de ensino composta por cinquenta e oito Unidades Escolares [UEs] de Ensino municipais (todas em zona urbana), atendendo alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental [EF] e do Ensino Médio, sendo a última etapa da Educação Básica, apenas nas modalidades Educação de Jovens a Adultos [EJA] e Técnico Profissionalizante.

O público-alvo desta pesquisa são os alunos com deficiência incluídos nas salas de aulas regulares da Educação Básica da rede em questão, considerando os vinte anos do processo de inclusão no município. O início do processo de inclusão se deu com o atendimento de 56 alunos em dois polos de educação não formal e atualmente, são atendidos 512 alunos com deficiência matriculados em 47 unidades escolares de Educação Básica, contando com 34 pedagogas de Educação Especial [EE], 89 professores de apoio a alunos com deficiência.

As fontes que subsidiaram e tornaram possível este trabalho, além da literatura listada na referência bibliográfica, foram os dados de domínio público, relacionados com o processo de inclusão na rede municipal; os dados e documentos oferecidos pela EE da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia e a legislação relacionada à inclusão.

De acordo com o procedimento técnico, é uma pesquisa bibliográfica e documental (utilizando fontes secundárias e primárias), de caráter quanti-qualitativo, já que a partir dos números levantados, foram feitas análises sobre a influência que a ida dos alunos com deficiência à escola regular causou ao cenário educacional do município.

Dados numéricos relacionados ao processo de inclusão, como quantidade de matrículas, de alunos, dos diferentes tipos de deficiência, de unidades escolares, de profissionais e de salas de recursos, no curso das ações adotadas pela EE da/na rede nos contextos históricos vividos, resultaram em uma análise significativa de sua eficácia e abrangência, sob a ótica da busca de uma educação inclusiva no município. Ressaltando aqui que, novamente citando Mantoan (2015), “a ação educacional que visa a inclusão não deve se apoiar em dimensões éticas conservadoras, expressas pela tolerância e pelo respeito”; nesse caso, a tolerância pode sinalizar superioridade da parte de quem tolera em relação ao tolerado e o respeito, a ideia de que as diferenças são definitivas, rígidas e estáticas, restando apenas o respeito para com pessoas com deficiência.

Num cruzamento dos dados quantitativos com as ações da EE da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia, ocorreu a análise qualitativa sobre as possibilidades e a abrangência destas ações para uma Educação Inclusiva. Para tanto, foram evidenciados os fatos mais significativos da rede desde o início do processo a fim de contextualizar e ilustrar os vinte anos de inclusão.

RETROSPECTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

A legislação sobre a Educação Inclusiva no Brasil teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], Lei nº 4024 de 1961, prevendo que os chamados *excepcionais* deveriam, sempre que fosse possível, ser enquadrados no Sistema Geral de Educação, a fim de que fossem integrados à comunidade. As expressões “se possível” e “integrados à comunidade”, tornavam a lei bastante vulnerável, pois não estabelecia critérios para definição de quais pessoas tinham, de fato, direito à educação no chamado Sistema Geral de Educação.

Ainda em termos de LDB, dez anos depois, a Lei nº 5692/71, em pleno período da ditadura militar (1964-1985), substituiu a anterior e dizia que alunos com deficiências físicas ou mentais *atrasados no processo escolar* e os *superdotados* (grifos nossos) deviam receber tratamento especial, desde que em conformidade com os Conselhos de Educação. Esta lei, em outras palavras, dizia que as escolas especiais eram o destino destes alunos.

Até o ano de 1990, quando a Declaração Mundial de Educação para Todos foi publicada, a inclusão no Brasil foi direcionada pela Constituição Federal de 1988, na qual seu artigo 208, sobre a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmou o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e; nos artigos 205 e 206, que afirmam que a “Educação é um direito de todos com igualdade de condições de acesso e permanência na escola como forma de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas”.

Ainda na década de 1980, abordando a questão da integração social das pessoas com deficiência, em 1989, houve a Lei nº 7.853 que obrigava a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional; bem como a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial como modalidade em estabelecimento público de ensino com direito à material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo. A Lei nº 7.853 também afirma que o poder público devia se responsabilizar pelas matrículas compulsórias de pessoas portadoras de deficiência nas escolas regulares, desde que fossem capazes de se integrar ao sistema regular de ensino. Desta forma, a subjetividade e a fragilidade da oportunidade de acesso às escolas regulares como forma de integração tornavam a lei, excludente ao prever que o indivíduo é que deveria adaptar-se ao ambiente escolar.

A partir de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura da UNESCO, traz para o cenário dos documentos e compromissos sociais a necessidade de medidas que garantam a igualdade de acesso das pessoas portadoras de deficiência como parte integrantes do sistema educativo.

Na sequência, na Conferência Mundial da Educação Especial em 1994, a Declaração de Salamanca aborda princípios, políticas e práticas relativas às Necessidades Educativas Especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. A Declaração de Salamanca, orienta que todos os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política através do provimento de recursos e da matrícula de todos em escolas regulares, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”.

Com a determinação do princípio da inclusão, a Declaração de Salamanca dá um passo importante para evitar que a exclusão educacional ocorra. Entretanto, em meio a tanto preconceito existente na sociedade, e a expressão “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”, para definir quais as pessoas com deficiência quem não teriam direito à Educação em escolas regulares, é um critério bastante frágil.

Na cronologia das legislações, em 1990, o Brasil aprovou a Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial que na contramão do princípio da inclusão escolar, propõe a chamada “integração instrucional”, considerando que apenas as crianças com deficiência com condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”.

A LDB de 1996, Lei nº 9.394 ainda em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial, no qual afirma que deve haver o serviço AEE na escola regular e que o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados ocorra somente quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, sempre em função das condições específicas dos alunos. Além disso, a LDB também prevê a necessidade de formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam as especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

Caminhando pela história entrelaçada, em 1999, a Convenção da Guatemala com vistas à Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, resultou no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O decreto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de todas as pessoas, com dignidade e igualdade, de forma que não sofram discriminação com base na deficiência.

Ainda em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 supramencionada e, especificamente sobre o acesso à Educação, afirma que a Educação Especial é complemento do ensino regular e uma modalidade transversal a todos os níveis e outras modalidades de ensino.

No município de Paulínia, com a iniciativa de um pequeno grupo de pedagogas de Educação Especial no final do século XX, o processo de inclusão na Rede Municipal, teve início com uma ruptura total das classes de alunos especiais (nas quais eram agrupados alunos com um mesmo tipo de deficiência) na rede municipal. Foi a partir do início do ano letivo de 1999, que todas as crianças e adolescentes com deficiências auditivas e mentais (nomenclatura utilizada na época) matriculados nas antigas classes especiais, passaram a frequentar as salas de aulas com os demais alunos das unidades escolares.

Importante lembrar que o processo de inclusão dos alunos hoje denominados “com deficiência”, antes “especiais”, foi um caminho sem volta (mas não sem obstáculos) e assertivo para quem acredita que é nas interações sociais que nos constituímos, conforme preconiza a concepção histórico-cultural de desenvolvimento de Lev S. Vygotsky. Reforçando ainda mais o princípio da inclusão, Mantoan (2015) defende práticas em torno da questão da produção da identidade e da diferença, através de uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que exige a quebra do paradigma da normalização de práticas segregadoras, comuns no modelo historicamente hegemônico nas normas educacionais.

O grupo de pedagogas especializadas em Educação Especial na época da extinção das classes especiais, era composto por apenas cinco profissionais que até então atuavam em classes especiais atendendo alunos também denominados *especiais*. Diante do aceite na Secretaria Municipal de Educação em extinguir as classes especiais nas escolas municipais, este grupo buscou formas de manter o atendimento a seus alunos, já que a administração não assumiu a implantação das salas de recursos. A alternativa foi trabalhar com os alunos, em período contrário ao escolar, nas escolas de educação não formal chamadas de Projeto Sol que existia na época. O Projeto Sol foi tão significativo para a população e para os profissionais da educação que até hoje faz parte dos registros quando se conta a história da educação do município ou mesmo a história da infância e adolescência das pessoas que o frequentaram. Também não é raro ouvir adultos de hoje falarem com uma memória afetiva significativa de seus tempos de Projeto Sol. Eram quatro polos localizados nos bairros periféricos da cidade, como um espaço de educação alternativa complementar à escola e à família, vinculados à Secretaria de Educação municipal.

Infelizmente, contrariando o reconhecimento popular e a importância destes espaços para crianças e adolescentes de sete a quatorze anos em vulnerabilidade social, com uma mudança de administração, o Projeto Sol foi extinto em 2001 e seus espaços se tornaram unidades escolares de Educação Infantil, atendendo até hoje crianças da faixa etária de 04 e 05 anos - EMEI.

Como sempre ocorre na história, um acontecimento aqui, impacta (diretamente ou não), acolá. Uma decisão sobre o trabalho de educação não formal com o intuito de resolver o problema da falta de vagas para a Educação Infantil no município, impactou na então organização da Educação Especial, caracterizando novamente, que iniciativas de inclusão escolar não tinham respaldo de políticas públicas.

Embora pareça uma interpretação romântica dos fatos, pelos registros desse período, a realidade é que a década de 1990/2000 foi bastante próxima ao que se busca por uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Afinal, em dois dos

polos do projeto, duas professoras de Educação Especial eram responsáveis por duas oficinas que recebiam todos os alunos inscritos no projeto, não apenas aqueles 56 alunos com necessidades especiais.

Sintetizando, a participação no Projeto Sol propiciou que crianças com deficiência convivessem e se relacionassem com todas as demais crianças, num embrião daquilo que se busca até hoje – uma escola única, ética, empática às necessidades individuais de cada aluno.

Fechadas as portas do Projeto Sol como alternativa de atendimento dos alunos com deficiência pelas pedagogas de Educação Especial, além dos demais alunos da municipalidade que também perdiam a oportunidade de atividades no contraturno escolar, as profissionais passaram a atender os alunos com deficiência nas próprias escolas onde os alunos estavam regularmente matriculados, iniciando um longo processo, que dura até hoje.

Considerando que os alunos estavam matriculados, preferencialmente, em escolas próximas de suas residências, o grupo de pedagogas de Educação Especial passou a fazer um trabalho itinerante para chegar a todos. E, considerando ainda que o movimento a favor da inclusão não era (e ainda não parece ser) uma preocupação de todos os setores, não era possível atendê-los no contraturno escolar. Ainda não era organizado transporte escolar com horários compatíveis para atendimento em contraturno, bem como havia a necessidade de fornecimento de alimentação entre os períodos da manhã e da tarde.

Assim, os alunos foram atendidos no próprio período de aula, o que se, por um lado, não era o correto porque implicava em tirar os alunos das suas salas de aulas por um tempo durante a semana, por outro, permitiu que as pedagogas de Educação Especial se aproximassem do ambiente escolar no qual seus alunos estavam inseridos, permitindo-lhes conhecer as pessoas, o trabalho, os obstáculos e as possibilidades de cada ambiente para planejar ações cada vez mais inclusivas.

Foi nesta aproximação que a inclusão parece ter suscitado as dores e os amores que todas as divergências de opiniões costumam gerar, em especial aquelas baseadas em ideias pré-concebidas e mudanças, tanto individuais quanto coletivas. Como nenhuma conquista vem de graça, foi chegada a hora de saber se a educação realmente não admite barganhas e se, portanto, a luta por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensinamentos à parte para os menos privilegiados, como defende Mantoan (2015), era de todos os profissionais da educação.

Quando os professores das salas de aulas regulares e as pedagogas de Educação Especial tiveram que compartilhar alguns alunos, a busca do que Morgado (2012) define como princípios que as escolas devem assumir: considerar a totalidade

dos alunos, suas diferenças e seus ritmos, bem como acolher e gerir a diversidade de todos, evitando que a exclusão escolar ocorra e dê início à exclusão social, foram colocados à prova.

Além do desafio de precisar encontrar uma forma de trabalho que fosse coesa e coerente para que os alunos não vivessem um abismo entre o trabalho de sala de aula e os atendimentos individuais ou em pequenos grupos em outra sala no Atendimento Educacional Especializado, as pedagogas de Educação Especial, nesta fase itinerante em que cada uma atendia um grupo de escolas de determinada região, passaram a ter uma “escola sede” como referência para planejar o trabalho pedagógico e criar vínculos num papel mais amplo e significativo. Como o critério de divisão das escolas entre elas era geográfico e quantitativo, não importava qual(is) deficiências existiam nas suas respectivas escolas.

Enquanto isso, em 2001 no âmbito nacional, O Plano Nacional de Educação [PNE], Lei nº 10.172, afirmava que a garantia da Educação Especial como modalidade em todos os níveis de ensino regular era uma medida importante. Neste mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais a garantia de vagas em escolas regulares dos sistemas de ensino e a organização das escolas para o atendimento dos chamados “educandos com necessidades educacionais especiais” deviam ocorrer, com o objetivo de uma Educação de qualidade para todos, como preconiza o princípio da Educação Inclusiva tão mencionado atualmente. Além disso, em seu parágrafo único, a resolução determina que os sistemas de ensino criem um setor responsável pela educação especial, com recursos humanos, materiais e financeiros que propiciem e sustentem um processo de construção da educação inclusiva.

Com tanta legislação abordando questões relacionadas ao direito de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sequência cronológica das leis que foram elaboradas e aprovadas, em 2002 a Resolução CNE/CP Nº1/2002 aborda a questão da formação inicial de professores da Educação Básica com diretrizes curriculares nacionais afirmando que a formação a mesma deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Outra lei importante de 2002 foi a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626 em 2005 que a regulamenta, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Especificamente sobre a demanda de alunos surdos, a rede municipal adotou a postura de criar uma escola polo, onde alunos surdos estudam desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esta Escola Bilíngue foi oficialmente

criada em 2012 e foi escolhida, justamente por ser a única da rede que atende alunos de todos os anos do EF, enquanto todas as demais se dividem no atendimento de alunos de EF Anos Iniciais e de EF Anos Finais.

Em 2003, o trabalho das pedagogas itinerantes foi normatizado com as Diretrizes para a Educação Especial, documento elaborado pela própria equipe da Educação Especial e efetivado pela Secretaria Municipal de Educação de Paulínia. E, a partir do previsto neste documento, em 2005, iniciou-se o processo formativo *in loco* que as profissionais em questão assumiram, com a responsabilidade de observar, orientar, discutir, organizar, refletir e oficializar ações educativas, envolvendo todos os personagens do ambiente escolar, com o objetivo de que todas as ações entendessem e atendessem os alunos com deficiência inseridos nas escolas municipais.

Entre 2000 e 2008, também foram efetivadas ações de formação sobre Educação Especial Braille e Língua Brasileira de Sinais [LIBRAS]. Neste meio tempo, especificamente em 2005, o grupo de cinco pedagogas de Educação Especial foi ampliado para 28 com a contratação de novos profissionais de função e foi esta ampliação possibilitou a continuidade do processo formativo, através da oferta de apoio pedagógico e assessoria à rede municipal de ensino, nas questões específicas de aprendizagem e desenvolvimento escolar e educacional, atuando desde as creches até o ensino médio e profissionalizante, nas escolas em que os alunos com deficiência estivessem matriculados.

Em conformidade com o previsto na legislação já vigente, em 2006 implantada a primeira Sala de Recursos para Deficientes Auditivos e, em 2007, o Setor de Educação Especial foi criado na Secretaria Municipal de Educação como parte integrante do Departamento Pedagógico. Tal avanço, conduziu a elaboração de diretrizes foram elaboradas e o trabalho passou a ser integrado à política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A partir da criação do setor de EE em 2007, o processo de Organização do Trabalho Didático na rede municipal, respaldou a elaboração de importantes documentos relacionados à inclusão.

Tabela 1. Relação Documental da Educação Especial na Rede Municipal

1. Avaliação pedagógica inicial para avaliação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades
2. Critérios de inserção no AEE de educando sem causa orgânica específica
3. Diretrizes Didáticas Anuais
4. Diretrizes Didáticas de 6º ao 9º Ano

5. Diretrizes Municipais de funcionamento das Salas de Recursos para deficientes auditivos e surdos
6. Documento de normatização de atendimento de educandos com deficiência
7. Documento de normatização de encaminhamento de educandos de creche para atendimento com a EE
8. Documento de Terminalidade Escolar Específica para educando do 9º ano do EF com deficiência intelectual grava/severa
9. Edital do Processo de Atribuição de Aulas e Classes [PAAC] da rede
10. Ficha Avaliativa para educandos da Educação Infantil
11. Ficha de solicitação de avaliação para educandos novos
12. Fichas de entrevistas com pais
13. Fichas de levantamento de educando acompanhados e em supervisão
14. Formulário de encaminhamentos para avaliação clínica
15. Formulário de previsão de demanda
16. Formulário de solicitação de diagnósticos
17. Levantamento dos educandos com deficiência física para questões de acessibilidade
18. Normatização das atribuições do professor de EE na rede
19. Normatização de encaminhamentos de educandos para avaliações clínicas
20. Normatização de funcionamento da Escola Bilíngue e da sala de recursos multifuncional para deficientes auditivos [DA]
21. Orientações às UEs e professores de EE sobre elaboração do relatório semestral de desenvolvimento dos educandos com deficiência e sem causa orgânica específica
22. Plano de Atendimento Educacional Especializado [PAEE] do setor de EE para cada aluno atendido pelo AEE
23. Plano Municipal de Educação com metas e ações específicas da EE como modalidade de todas as etapas da Educação Básica
24. Referencial Curricular da EE para EF Anos Iniciais com base no Currículo Municipal
25. Referencial Curricular para o Ensino da LIBRAS e de Português como segunda língua para educando com surdez

Fonte: Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação

São muitos os documentos e as ações, mas relacioná-los se faz necessário para evidenciar a importância dos direcionamentos gerais e também específicos, a importância de não deixar brechas pelas quais muitos profissionais da educação

possam escolher outro caminho que não aquele que incluía todas as pessoas nas escolas regulares de ensino, em especial, aquelas que já se deparam com muito mais dificuldades em todos os aspectos em uma sociedade despreparada para recebê-los e garantir-lhes os direitos que têm: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação. Constata-se uma força tarefa no sentido de oficializar o posicionamento do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia para que todas as orientações estejam documentadas e que o desconhecimento não seja um meio de atuar profissionalmente em dissonância com a perspectiva da Educação Inclusiva.

O respaldo legal que sustenta as diretrizes e orientações municipais inclui todas as leis que apoiam as ações de inclusão, os Pareceres Técnicos e as Notas Técnicas do Departamento de Educação Especial [DPEE] do Ministério da Educação [MEC], os quais também se constituem diretrizes a serem seguidas a partir das Leis, Resoluções e Decretos.

Contraditoriamente, Paulínia ainda mantinha o pagamento de bolsas de estudos para que muitas pessoas com idade escolar com deficiência estudassem em escolas especiais, sem matrícula em escolas regulares de ensino.

Retomando o histórico legislativo nacional, em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Ministério da Educação [MEC], entre suas metas, define que temas relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, deve fazer parte do currículo das UEs. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE] abordando a importante questão da acessibilidade dos prédios escolares, da formação de professores e das salas de recursos multifuncionais. Ainda em 2007, o Decreto nº 6.094/07 reforça a que o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência aconteça no sistema público de ensino.

Já em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva apresenta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil como base de políticas públicas que promovam Educação de qualidade para todos os alunos. Neste mesmo ano, o Decreto nº 6.571 trata do AEE na Educação Básica, definindo-o como atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, como algo previsto no Projeto Pedagógico das UEs, que complementa o trabalho pedagógico de sala de aula regular, obrigando a União a dispor de recursos financeiros e apoio técnico aos sistemas públicos de ensino. Complementando o teor deste decreto, em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB, orienta que o atendimento de AEE na Educação Básica aconteça em contraturno e em salas de recursos multifuncionais nas próprias UEs.

Ainda em 2009, houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU, determinando que a garantia de um Sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino fica sob a responsabilidade dos países envolvidos, entre eles, o Brasil.

Neste salto histórico de aproximadamente dez anos de inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas nas escolas regulares do município é possível identificar nas ações municipais, sempre em consonância com a legislação vigente, que o processo de inclusão não permite retrocessos. Desde a extinção das classes especiais, nenhum aluno cuja família procurou por vaga na rede municipal de ensino ficou de fora, contrariando as brechas presentes em praticamente todos os textos das leis e decretos que acabam permitindo que o direito à Educação em escolas regulares e ao AEE seja negado e o encaminhamento às escolas especiais ocorra, “se necessário”.

Em 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS em relação a sua formação e atribuições. Em Paulínia, no contexto de atividades remotas devido à pandemia causada pelo Coronavírus e a consequente suspensão das atividades presenciais por um tempo, a Secretaria de Educação concretizou a contratação de intérprete para reuniões e formações de profissionais da educação a partir de 2020. Até então, apenas os alunos surdos tinham professores intérpretes nas aulas da escola.

No período entre 2010 e 2016, a rede municipal de Paulínia recebeu a implantação de 18 Salas de Recursos Multifuncionais através do Governo Federal. Os espaços foram equipados com recursos tecnológicos, equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliário para a implantação do Atendimento Educacional Especializado em contraturno escolar, conforme já previa a legislação vigente. Já a administração municipal ampliou o quadro de profissionais da Educação Especial e, consequentemente, o AEE.

O Decreto nº 7.611 de 2011, que revoga o nº 6.571 de 2008, estabelece novas diretrizes, determinando que o Sistema Educacional seja inclusivo e que medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 2012, a Lei 12.764, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista determinando seu direito à educação e ao ensino profissionalizante.

Em relação ao Ensino Profissionalizante, na rede municipal, foi somente em 2020 que os editais do processo de vestibulinho das duas Escolas Técnicas e Profissionalizantes do município reservaram uma vaga em cada sala aberta para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro

autista, altas habilidades/superdotação concorressem entre si e tivessem uma oportunidade de acesso. Apesar de tardio, esta conquista também encontrou resistência por parte de alguns professores que alegavam que o curso exige muito dos alunos e que poderia ser “perigoso” um aluno com deficiência nas aulas de laboratório de Química, por exemplo. Num diálogo importante e necessário, com argumentos e amparo legal, a partir de 2021 estas escolas também fazem parte do processo de inclusão da rede.

O PNE de 2014 traz por meta sobre a Educação Especial que o atendimento da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser universalizada, bem como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Mais uma vez, o uso de palavras como “preferencialmente” deixa aberta uma porta que pode conduzir à exclusão e alimenta decisões de que crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, se comprometendo com a Declaração de Incheon por uma Educação de qualidade e inclusiva. Tal compromisso gerou um documento da Unesco com objetivos a serem implementados até 2030, dentre eles o de assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A importante Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146 de 2015, que entre outras coisas regulamenta sobre o profissional de apoio escolar, considera que barreiras atitudinais são de fato barreiras e não podem existir, que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação têm direito à igualdade e a não discriminação. Descreve, portanto um sistema social e educacional inclusivo em todos os níveis, 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. Esta parte, especificamente, combate sem meias palavras os resquícios dos princípios excludentes da segregação e da integração que ainda pairam na mentalidade de muitas pessoas. A lei ainda prevê que o projeto pedagógico das UEs deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência, expressando que as deficiências não definem as pessoas, pois elas podem se desenvolver.

No ano letivo de 2016, a EE começou oferecer o profissional de apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, a fim de auxiliar, em especial, nas atividades de vida diária sempre que necessário. Em virtude da falta de monitores na rede municipal, a forma que garantir este direito aos alunos que precisassem (após avaliação da EE), foi atribuir esta função para professores da própria rede que estivessem interessados na ampliação de sua jornada. Além disso, quando algumas famílias buscavam este direito na justiça, a Secretaria Municipal de Educação de Paulínia tinha que cumprir, mesmo que a avaliação da EE não entendesse que o aluno tinha tal necessidade. Quando isto ocorria, também era comum que a decisão judicial não exigisse um profissional de apoio, como determina a lei, mas sim um professor de apoio.

Em 2019 a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Coordenação Pedagógica - Educação Especial, instaurou a Equipe Técnica de Atendimento a Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia. O grupo foi constituído com o objetivo de reorganizar e ampliar o trabalho de educação inclusiva na rede municipal, desenvolvendo um abrangente trabalho de formação sobre Educação Inclusiva para todos os profissionais de todas as UEs. Foram formados professores de AEE, professores de apoio, professores de sala de aula, diretores escolares, equipe operacional e professores de componentes curriculares específicos, abrangendo as temáticas das diversas deficiências atendidas na rede.

Somente em 2020 a Lei nº 10.098, que trata da acessibilidade foi publicada, regulamentando normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e determinando que o Poder Público crie condições de eliminação de barreiras na comunicação, com mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Em relação à acessibilidade, as UEs do município em questão não têm todos os prédios acessíveis e, a alternativa encontrada foi direcionar os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzidas às escolas com prédios acessíveis, ainda que a UE não seja a mais próxima de sua residência.

Já no ano de 2021, a Lei nº 14.191 altera a LDB de 1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, a qual deve ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e português por escrito como segunda língua e em escolas bilíngues de surdos, em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue.

Considerando a organização da Escola Bilíngue do município e a organização do trabalho pedagógico, de intérprete e de AEE nas salas de recursos, a lei em questão não exigiu alteração das práticas da rede que já atendiam suas exigências legais. Após

todo retrospecto da história de inclusão nas escolas municipais, trançado com a legislação, se faz necessário olhar para os números que acompanham esta história. Atualmente, a Educação Especial conta com 34 professores de Educação Especial; 24 salas de recursos multifuncionais; 89 professores de apoio ao aluno com deficiência; atendendo um total de 512 educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e em processo de avaliação, atuando nas 47 das 58 Unidades Escolares do município desde a Educação infantil até o Ensino Médio.

Além disso, mantém programas de formação continuada, garante investimento em recursos e serviços para ampliar as ofertas de matrículas, oportunidades e avanços na educação escolar e profissional dos educandos público-alvo da educação especial. Do início deste processo de inclusão com o atendimento de 56 alunos com deficiências auditivas e mentais (como eram chamados na época) em dois polos de educação não formal para o atual número de 512 alunos com deficiência atendidos pela EE, matriculados em 47 unidades escolares de Educação Básica, segundo alguns dados disponibilizados pela EE da Secretaria Municipal de Educação, cresceu da seguinte forma, apresentada na Tabela 1.

Tabela 2. Alunos atendidos pelo Educação Especial no município de Paulínia

ANO LETIVO	CRECHES	EMEIS	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	BILÍNGUE	EJA	ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE	EM SUPERVISÃO	TOTAL
2000			56						56
2009	13	50	152	66		48			329
2010	27	61	159	89		30			366
2012	21	42	153	70		30			316
2013	17	35	172	91		18		35	368
2014	19	42	159	119					339
2015	12	33	137	60					242
2021	21	66	197	115	32	2			433
2022	52	68	223	136	28	5			512

Fonte: Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia

Apesar da ausência de informações de alguns anos e dos dados de algumas modalidades da Educação Básica, bem como de aparente incoerência dos números do ano de 2015 se comparado aos demais, é possível analisar a progressiva ampliação de atendimentos de alunos pela EE.

A quantidade de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação que precisam de uma educação de qualidade representa o tamanho do compromisso que todos os profissionais da educação devem ter com todos os seus alunos a fim de que o

discurso da inclusão não seja vazio de práticas e contemple toda diversidade que sabemos que há, mas que nem sempre queremos aceitar porque não sabemos como lidar com tudo que quebra o paradigma da hegemonia educacional, nos deixando vulneráveis no exercício da nossa cidadania e da nossa profissão.

Esquece-se, porém, que a turma ou escola hegemônica nunca existiu e o fracasso escolar antecede a inclusão, comprovando que, historicamente, não temos sabido ensinar os alunos com ou sem deficiência.

Esta trajetória de mais de duas décadas de atendimento de todos os alunos com deficiência, cujas famílias procuraram pela matrícula em escolas e salas de aulas regulares é um processo que têm representatividade para ilustrar as possibilidades e as dificuldades desse tipo de atendimento. Com esta análise é possível identificar os movimentos que o país faz quando participa de ações internacionais, alimentando a legislação nacional. Ainda que o objetivo deste envolvimento seja político, econômico e/ou social, a verdade é que acaba resultando em legislações que nos permitem agir no âmbito dos municípios e das UEs de forma mais humanizada, respeitosa, democrática e inclusiva. Quando uma rede opta pelo caminho da inclusão escolar, não significa que todos os envolvidos concordam, não significa que será fácil e, também não significa que seus alunos serão incluídos socialmente, mas significa que todos os alunos terão oportunidade de saber como é fazer parte, de tal forma que se torne consciente do seu direito em outros espaços da sociedade. É notável a crescente quantidade de movimentos sociais pelos mais diversos direitos historicamente negados às pessoas, entre elas, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Estes movimentos populares representam o conhecimento que as pessoas passaram a ter, aliado à coragem de dar voz à sua luta.

Voltando à questão inclusão no âmbito educacional do município, ainda que tenha havido e ainda possa haver muita resistência (por medo do não saber ou por preconceito), a decisão foi mantida, caminhos foram sendo criados, serviços foram ampliados, recursos foram conquistados, formações foram concretizadas e não houve interrupção neste caminhar.

E, na história da inclusão de “alunos especiais” em salas de aulas regulares, integrados ou incluídos aos demais alunos das escolas, transcorremos por entendimentos dos direitos e da ciência que gradativamente nos conduzem ao que hoje se traduz na necessária luta pelo direito à educação, historicamente negado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. E, através da conquista gradativa do direito desta

minorias, vivemos agora em busca de uma educação inclusiva, contemplando o direito de todos, em sua diversidade e subjetividade.

Profissionais não tiveram, enquanto alunos que já foram, a oportunidade de conviver, de aprender e de se transformar através da convivência com colegas com deficiência, ao acreditarem no potencial da inclusão, têm a oportunidade de mudar esse círculo vicioso da história e permitir que seus alunos, hoje, tornem-se adultos e profissionais mais preparados, conscientes e menos preconceituosos, portanto, humanizados. E é neste sentido que a inclusão se faz importante e transformadora (KIILL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa se propôs a identificar os impactos e as possibilidades de políticas públicas, voltadas para a educação inclusiva e representa de forma bastante significativa como é possível adotar a inclusão como um princípio, utilizando como campo a rede municipal do município de Paulínia, já que o amparo legal está garantido e que a educação só pode ser denominada “de qualidade” se for para todos os alunos.

Entretanto, não se trata de acreditar que todos os envolvidos “vestem esta camisa” de início e unanimemente, trata-se de assumir politicamente uma posição e torná-la real, trabalhando como se não houvesse outro caminho, buscando alternativas, melhorando a cada dia e acolhendo cada profissional que reconhece a importância deste processo na vida de todos os seus alunos e do seu papel na Educação.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MAZONI, Rosa Maria. 2008. **Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem**: Diferentes olhares sobre o Processo Educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica.

GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F.(orgs.). 2013. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados.

KIILL, Rosângela CRISTIANI Lorenzi. 2021. Ano X, nº 20. **Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no município de Paulínia**, SP, avanços e perspectivas. Revista Eletrônica: FACP

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. 2015. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.

NAVEGA, Fabiane Cristina F.; Navega, Paulo César T. 2021. **Pessoas & Eficiência**: Diálogos Interdisciplinares Inclusivos. São Paulo: Alexa Cultural.

Rodrigues, David (Org.). 2011. **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Instituto Piaget.

LEGISLAÇÃO:

Constituição Federal de 1988
Declaração de Incheon por uma Educação de qualidade e inclusiva em 2015
Declaração de Salamanca
Declaração Mundial de Educação para Todos
Decreto nº 3.298/99
Decreto nº 3.956/2001
Decreto nº 5.626 de 2005
Decreto nº 6.094/07
Decreto nº 6.571 de 2008
Decreto nº 6.571/2008
Decreto nº 7.611 de 2011
Lei 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961
Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996
Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/1996
Lei nº 10.098/2020
Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação
Lei nº 10.436/2005
Lei nº 12.319/2010
Lei nº 14.191/2021
Lei nº 16.925/2019
Lei nº 5692/71
Lei nº 7.853/89
Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente
Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Ministério da Educação em 2006
Política Nacional de Educação Especial de 2008
Resolução CNE/CEB nº 2 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Resolução CNE/CP Nº1/2002
Resolução nº 4 CNE/CEB em 2009