

FACES DO DIREITO À EDUCAÇÃO - TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Shirley **Silva** – FEUSP

Agência Financiadora: FAPESP

Resumo

O direito à educação de pessoas com deficiência, (re) nomeado de educação inclusiva, conformado como responsabilidade majoritária da educação especial, não se configura como uma questão de “política educacional”, *stricto sensu*. Pesquisa realizada em uma Rede Municipal de Ensino, do Estado de São Paulo, reitera este paradoxo. Analisou-se a conclusão do ensino fundamental por estas pessoas a partir de suas trajetórias escolares, considerando-se que esta etapa tem sido um marco de expressão da universalização do acesso à educação. Tal análise tomou como referência não apenas os anos de escolarização, mas, sua correlação à documentação escolar. Os dados permitem afirmar que os indicadores da política educacional, utilizados como expressão do direito à educação de pessoas com deficiência, no ensino comum, estão longe de sua concepção “inclusiva” nos quais sustentam seus discursos e diretrizes para as redes de ensino. Indicam, ainda, a inconsistência da política educacional em atender as especificidades destes alunos e na expulsão dos mesmos para espaços escolares considerados excludentes e segregadores.

Palavras-chave: direito à educação; ensino fundamental; pessoas com deficiência.

FACES DO DIREITO À EDUCAÇÃO - TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Introdução

O direito à educação de pessoas com deficiência, (re) nomeado de educação inclusiva, tem se conformado como responsabilidade majoritária da educação especial. Não tem se configurado como uma questão de “política educacional”, *stricto sensu*, ainda que, de forma extremamente tímida, passe a constar em documentos, acadêmicos ou de políticas, que no “todos” – referência que busca incorporar positivamente os expulsos ou excluídos da educação formal – tais pessoas estejam incluídas.

Educação, educação especial ou educação inclusiva? É um debate ainda não superado. Aliás, há que se compreender que o (re) batismo de “especial” para “inclusiva” tem servido para ocultar o que as práticas institucionais derivadas da política nacional, tomada como lei, têm produzido.

Os dados e análises a serem apresentados no presente artigo, recorte de pesquisa realizada em uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo, reiteram tal complexidade. A partir da trajetória escolar de pessoas com deficiência no ensino fundamental, buscou-se verificar a conclusão, pelas mesmas, desta etapa de escolarização, considerada como um marco de expressão da universalização do acesso a este direito fundamental e subjetivo – a educação.

A determinação do período estudado, alunos matriculados na 1ª série em 1998, tomou como perspectiva o cenário no qual, e a partir do qual, políticas educacionais, no âmbito nacional, foram implementadas e voltadas especificamente a construir outro histórico de escolarização deste grupo, pós Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Considerou-se, ainda, particularidades e peculiaridades da Rede estudada, pois a mesma, já em 1990, com sua Lei Orgânica, determinava o direito à matrícula de pessoas com deficiência nas escolas municipais, portanto, anterior à LDB e a documentos internacionais amplamente considerados como indutores da perspectiva “inclusivista” a ser adotada pelas políticas educacionais, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca de 1994.

As questões metodológicas, no interior de um estudo que pretende analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência, situam-se não apenas na definição dos procedimentos, mas em um campo, já construído e instituído, do lugar da diferença e da desigualdade. À referência a esta “pessoa” é complementada com uma “deficiência”, a escolarização dessa pessoa se adjetiva de “especial”, o professor da “educação especial” como “especialista”, a classe em que está inserida como “inclusiva”, ser tratada como o “aluno da inclusão” responde, portanto, a este conjunto de alusões e referenciais.

Justamente por haver um elenco de adjetivos, sem necessária precisão com a relação conceitual que pretendem expressar, as considerações acerca das trajetórias sustentaram-se em algumas premissas fundamentais buscando qualificá-los: a que se refere o termo “inclusão”, ao adjetivar a educação, no interior das instituições escolares; como as escolas incorporam de fato este adjetivo em seus cotidianos, na perspectiva de sua responsabilidade legal na efetivação do direito à educação; e, se a concretização do

direito à matrícula, como expressão de um direito efetivado, manteve-se no decorrer da trajetória escolar de pessoas com deficiência.

A exposição dos contornos da pesquisa, inserida nesta teia de referências e referenciais, e a cartografia da Rede de Ensino na qual a mesma foi realizada constituem a primeira parte a ser circunstanciada.

Scripts formulados a partir destas trajetórias constituem a segunda parte. Toma-se emprestado este termo do campo da ficção e da programação da informática, pois, justamente, ali, em seus terrenos de uso correspondem a textos escritos a partir de um argumento, ao qual os personagens devem corresponder, da mesma forma, no campo da computação, scripts são ferramentas utilizadas para o controle de determinados programas ou aplicativos. Não estaria a “educação inclusiva” em seus cotidianos escolares correspondendo a scripts sustentados pelos referenciais do lugar da diferença?

Das trajetórias analisadas e de seus percursos no ensino fundamental constitui-se a parte final, análise compreendida como expressão direta da política educacional em curso no cenário nacional. Os dados a serem apresentados, a partir de seus enquadramentos no curso e ao longo do ensino fundamental, como aprovação, repetência e transferências permitem afirmar que os indicadores utilizados como referência para avaliação do direito à educação de pessoas com deficiência no ensino comum estão longe de sua concepção “inclusiva” nos quais se sustentam seus discursos e diretrizes para as Redes de Ensino. Não basta haver matrícula no ensino fundamental para automaticamente se considerar que o direito à educação está sendo efetivado e que do ponto de vista do poder público seu dever esteja cumprido. Por outro lado, os dados indicaram a incompetência¹ da educação, neste caso circunscrita à escolarização formal, em atender as especificidades de seus alunos e na expulsão dos mesmos para espaços escolares considerados excludentes e segregadores – as escolas especiais, mas é aí, justamente neste lugar, que eles permanecem.

O avesso de uma política - o estudo documental das turmas de 1ª série de 1998.

Analisar e avaliar uma política de “inclusão” por meio exclusivamente das taxas de matrículas nas redes públicas comuns de ensino, sem uma análise dos micros espaços

¹ Incompetência pois ultrapassa as incapacidades declaradas ou não, pois, é justamente a escola o espaço de competência, enquanto política, pela tarefa do ensinar e aprender.

de materialização desta política, poderia induzir a uma leitura falaciosa da própria “inclusão” e porque não à ideia de um “sonho etéreo”².

A análise documental de prontuários escolares, da documentação escolar e das trajetórias escolares de alunos e alunas com deficiência no ensino fundamental impôs, à própria pesquisa, como colocado anteriormente, um agenciamento e um debate acerca dos contornos éticos e metodológicos de pesquisas que objetivam analisar o cumprimento do direito à educação circunscrito a um grupo específico³, neste caso aquele da educação especial.

A leitura de prontuários dos alunos e alunas considerados pertencentes à educação especial, marcados, no interior do campo da “diferença”, não permitiu um distanciamento capaz de transformar, automaticamente, seus conteúdos em dados estatísticos. A leitura nos coloca, diretamente, no interior da vida escolar cotidiana destas pessoas e de seus professores, e rara a exceção, apresenta-se como expressão de um não-direito, a um não-pertencimento. Ler o que não se espera ser lido em um prontuário escolar exige um distanciamento que permita compreender aquelas construções, referências e insurgências como manifestações, também e inclusive, das políticas educacionais. Neste caso, de diretivas que ultrapassam qualquer discussão acerca da educação especial e da educação “inclusiva”, porque tangenciam a formação dos professores, as formas políticas e populistas de tratar as “diferenças” e as desigualdades e a complementariedade necessária entre as políticas sociais.

Quais ações potencializadoras foram planejadas ou propostas visando permitir os processos de escolarização destes alunos ou o que se propôs, enquanto política pública, como alternativa para suas vidas e condições, não constaram no itinerário analisado. No entanto, compreende-se que os registros produzidos pela escola são, como nas palavras de Mignot e Cunha (2006), a “materialização em papel e tinta” de uma produção mediada pela escola, dos cotidianos e práticas educacionais, que ao serem estudados “podem emergir como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como “lugar da memória”” (2006, p. 41), e aí é possível acrescentar, como “lugar da política”. Complementam as autoras, estes papéis “ordinários”, “aparentemente banais

² Utilizo-me aqui de expressões do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini quando de sua apresentação no Encontro “Formação continuada de Professores para a Educação Especial e o Ensino Regular: a Via da Educação Inclusiva”, em 2011.

³ A questão aqui está, de forma correlata, a se falar de um “grupo” sem atrelá-lo a um conceito que negue suas individualidades, tal como o conceito de população como “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (LOPES e VEIGA-NETO, 2007, p.955)

[...] iluminam posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação”. (CUNHA e MINGOT, 2006, p. 42-43)

Ausência de referenciais que remetesse às ações que foram implementadas neste campo da política educacional não pode ser diretamente considerada como uma não responsabilização da Rede pesquisada, mas, da reiteração por um lado dos pilares sob os quais os processos de escolarização se sustentam, o do “intelecto” e o da “normalidade”, e por outro lado, da “falsa promessa” de que o estar junto em um mesmo espaço físico promova automaticamente a “inclusão” e o processo de escolarização.

Teórica e metodologicamente, portanto, os preceitos nos quais e pelos quais esta pesquisa foi desenvolvida tomaram como eixo condutor que a leitura de documentações escolares de grupos que têm marcas, estigmas prévios, não pode se caracterizar apenas em um quadro numérico e estatístico, mas da busca daquilo que está escrito e não dito, ou o seu inverso. Ler tais documentos é um ato interpretativo de uma realidade a qual se coloca como uma verdade, pois expressa uma normatização da vida escolar, mas que se construiu no interior de uma dinâmica específica institucional.

Cartografias: da Rede e das escolas.

A pesquisa circunscreveu-se a um município, especificamente a sua Rede de Ensino, que possui histórica e socialmente um perfil geopolítico diferenciado – e privilegiado - no cenário estadual de São Paulo e do Brasil. Centro de uma Região Metropolitana e de produção e difusão de conhecimento tecnológico de ponta tem com média geral do Índice de Desenvolvimento Humano - Municipal (IDHM) 0,852 e especificamente na educação 0,925, índices estes que o coloca dentre os 100 municípios mais desenvolvidos do país. Tal qual a conformação das demais metrópoles brasileiras representa “municípios com nível elevado de riqueza, mas não exibem bons indicadores sociais” (SEADE, 2012). Quanto à situação de vulnerabilidade social, 39,9% da população compõem os grupos entre média, alta ou altíssima exposição (SEADE, 2010). Tal número é altamente expressivo para o campo das políticas sociais, em especial a política educacional por ser aquela que se apresenta de imediato como

demanda social e por ser de obrigação do poder público ofertá-la. Sem dúvida, este quadro tem impacto direto para junto as pessoas com deficiência e suas famílias⁴.

O município apresenta, como aponta Cunha (2004), uma distribuição populacional em acordo com as consequências de um desenvolvimento socioeconômico desigual, no qual há forte concentração de renda e da posse da terra e gradual empobrecimento da população, situação que tem sido típica de regiões com alta concentração de população, o que tem se tornado um desafio não adequadamente enfrentado pelas políticas públicas. Esta situação, segundo Cunha, provoca uma deterioração das condições de vida da população, principalmente aquelas que vivem em territórios “à margem” do centro urbano (CUNHA, 2004, p. 343).

Compreende-se, assim, que a avaliação da trajetória escolar dos alunos da educação especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino em questão, com a expectativa de análise da concretização do direito à educação, não pode fugir da compreensão de que a política educacional está inserida nas configurações das políticas sociais e estas nos enredamentos de um contexto social marcado pelo alto grau de desigualdade⁵. A quase totalidade das unidades escolares da Rede estudada, 90%, encontra-se justamente nos espaços territoriais da periferia da cidade ou junto a favelas localizadas em regiões mais centrais.

Especificamente em relação à Rede Municipal estudada esta já havia implementado como diretriz de sua política educacional, em 1992, o acesso e a permanência de crianças e adolescentes da educação especial, na Rede Pública de Ensino, na educação infantil e no ensino fundamental – regular ou supletivo. Para tanto iniciou, naquele momento histórico, a instituição de diversas ações que viessem a dar sustentação a esta diretriz política⁶.

⁴ Estudo realizado por STOCO e COSTA ALMEIDA (2011), correlacionam as escolas municipais do município estudado e a vulnerabilidade sociodemográficas, reiterando a relação de marginalização da vulnerabilidade nas zonas periféricas em relação aos centros urbanos. PIRES (2007) aponta que 17% da população deste município depois dos anos 90, viviam em favelas ou ocupações, sendo que mais da metade vivendo em ocupações (55%), isto é, em áreas ocupadas depois de 1990.

⁵ Localização espacial, vulnerabilidade, direitos sociais são, portanto, eixos transversais fundamentais quando se está discutindo uma política pública direcionada às pessoas com deficiência, pois como relembra Barnes (2010), segundo dados da ONU de 2008, 80% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento.

⁶ O detalhamento deste processo e das ações implementadas podem ser consultadas nos trabalhos de Silva (1994 e 2000) e Joaquim (2006).

Das 39 unidades de ensino fundamental, pertencentes à Rede de Ensino estudada, os dados levantados correspondem a 26⁷ unidades, considera-se que tais unidades sejam representativas do conjunto do município, não por estatisticamente representarem cerca de 70% da totalidade das unidades, mas por razões cartográficas e geopolíticas, uma vez que as divisões administrativas das secretarias de políticas fins, como educação, saúde e assistência, não são correspondentes, da mesma forma não correspondem à divisão de unidade territorial básica, sobre a qual parte dos estudos de condições sociais se realiza. Assim, não há uma correlação direta entre as regiões de vulnerabilidade, como exposto acima, com regiões determinadas pela Educação, de forma que as unidades pesquisadas representam todos os cenários possíveis de entrecruzamento das divisões administrativas e do mapa da vulnerabilidade.

O levantamento dos dados quantitativos e qualitativos do acesso e permanência dos alunos com “necessidades educacionais especiais” nas unidades de ensino fundamental por meio de documentos das próprias unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino constituiu-se o primeiro e fundamental instrumento metodológico.

O estudo documental dos alunos e alunas - *quem são os alunos e as alunas da educação especial?*

A leitura e análise dos prontuários⁸ de todos os alunos matriculados nas 1^{as} séries em 1998, na expectativa de se encontrar nos mesmos as informações necessárias, conformou o novo conjunto de dados a serem apreciados, diante da ausência por parte do conjunto das unidades e da própria Rede de registro oficial de quem eram os alunos e alunas da educação especial em 1998.

Como lê-los? Inicialmente, os dados coletados partiam da ficha cadastral, na qual constam todos os anos nos quais os alunos estiveram matriculados naquela unidade e as respectivas séries, transferências, situações de cancelamento de matrícula e evasão. Concomitantemente, ao se analisar cada prontuário, buscava-se, na leitura dos mesmos,

⁷ Das 39 escolas de ensino fundamental, 04 unidades não compuseram a pesquisa de campo: 03 por serem exclusivamente dos anos iniciais e 01 porque havia descartado o material de 1998.

⁸ Utilizou-se como base documental para composição das turmas as listas-piloto (primeiro documento criado pela escola dos alunos matriculados, onde são registradas, ao longo do ano letivo, todas as movimentações dos mesmos, como transferências e não frequências - denominação dada pela SME para evasão), e, na ausência destas, as atas finais dos conselhos de classe (documento oficial que registra a decisão do Conselho de Escola acerca das promoções ou retenções dos alunos).

subsídios para uma possível indicação de que o aluno ou aluna poderia apresentar algum quadro pertinente a um atendimento da educação especial. Emaranhados e entrelaçados os dados dos alunos se produziram, mas como configurá-los como sendo da educação especial e como diretivos de uma proposta política de Rede?

As Redes de Ensino têm, de forma principal, considerado os laudos médicos como instrumento balizador para a inserção de dados dos alunos nos informes estatísticos. Para fins de análise da trajetória escolar de alunos com deficiência no ensino fundamental, foram considerados apenas aqueles com indicação no Sistema de Gestão Dinâmica da Administração Escolar⁹ (GDAE), uma vez que os dados geridos por este Sistema é que alimentam as estatísticas realizadas no campo educacional, seja a nível Estadual ou Federal, referentes ao Estado de São Paulo.

Obviamente, os dados inseridos neste Sistema não permitem adentrar nos cotidianos escolares, assim como a própria indicação de uma situação “especial” por parte do aluno. Consideraram-se, portanto, como instrumentos de expressão dos cotidianos, dos processos de escolarização e como possíveis indicadores de uma política educacional os diversos documentos presentes nos prontuários dos alunos, como transporte escolar, cartas de médicos ou psicólogos, cartas trocadas entre a unidade escolar e a família, e ainda relatórios das professoras de educação especial.

O universo da análise contou com 108 classes, 3.057¹⁰ prontuários lidos, 291 alunos indicados ou selecionados para verificação no GDAE¹¹, destes 67 tinham em suas documentações referências que expressassem suas condições como público-alvo da educação especial, e, dentre estes 40 foram confirmados no GDAE¹², sendo destes,

⁹ Este Sistema “é uma ferramenta de gestão institucional que possibilita à Secretaria de Estado da Educação integrar as bases informacionais de cada instância, para as atividades administrativas, pedagógicas e de tomada de decisões, garantindo assim, a integridade e a disponibilidade de informações, de forma canalizada a facilitar o acesso.” Todas as escolas do Estado de São Paulo, municipais, estaduais ou privadas, que atendam a educação básica regular e as modalidades de educação de jovens e adultos ou educação especial, têm que cadastrar todas as matrículas dos alunos com a informação de tipo de ensino e série/ano, assim como transferências e classificações (promoção e retenção).

¹⁰ O total de alunos das 108 classes somavam 3.359, porém 303 prontuários não foram localizados.

¹¹ O acesso ao Sistema foi possível com a colaboração de diretoras das unidades educacionais e do setor específico para informações estatísticas de Rede de Ensino.

¹² Anteriormente a 2007, a indicação poderia aparecer quando da matrícula em uma classe especial ou sala de recurso, e nesse caso geralmente a inferência da deficiência está atrelada ao tipo da classe, por exemplo, classe especial para deficientes mentais.

portanto, as análises de trajetória escolar a serem “tomadas” de empréstimo para as considerações a seguir.

Além da análise da documentação individual desses alunos somaram-se à consulta os documentos institucionais das escolas que apresentassem a concretização de suas diretrizes pedagógicas. Projeto pedagógico e atas finais de conselho de classe e série disponibilizados foram lidos com a pretensão de corroborar no percurso que se estava produzindo, pois os mesmos “ajudariam a compreender as práticas pedagógicas [...] a chegada de novos artefatos técnicos às escolas, a cultura e o cotidiano escolar” (CUNHA e MIGNOT, 2006, p. 51). As análises restringiram-se aos materiais disponibilizados pelas escolas do período compreendido pela pesquisa.

A multiplicidade de informações contidas nestes documentos referentes à educação especial expressa não em quantidade e qualidade, mas como elementos de dessemelhança, realocou-os no tratamento de expressarem uma política da Rede de Ensino. Da mesma forma, realocaram-se as expectativas em relação às informações que pudessem descrever os serviços de apoio especializados com seus objetivos, suas periodicidades, a permanência do serviço de apoio ao longo dos anos do ensino fundamental e as instâncias de determinação do atendimento nestes serviços.

A análise documental das escolas não pode ser tomada como expressão de uma política de Rede, o que, no entanto, não inviabiliza a inferência de que este possa ser um indicativo de que o fazer de cada escola acaba por imprimir um modo de condução na própria Rede. Há o estabelecimento por cada unidade escolar, considerando-se a gestão e os docentes, de uma cultura e um fazer particular quanto às questões didático-pedagógicas, ainda mais especificamente com os alunos e as alunas da educação especial, entre estas decisões estão as aprovações e as reprovações.

Em determinadas unidades de ensino, o aluno da educação especial era reprovado compulsoriamente; em outras unidades, diferentes fatores eram considerados para sua aprovação como, por exemplo, a idade do aluno, visto que as repetências, ou a entrada tardia no ensino fundamental, os faziam permanecer adolescentes com colegas de seis ou sete anos. A mudança dos docentes, de um ano letivo para outro, e suas análises de que “não havia mais o que se fazer naquela série com estes estudantes”, acarretavam na aprovação, também compulsória, dos mesmos. No entanto, não há explicitação nos documentos oficiais destas decisões, as mesmas se apresentaram em alguns relatórios localizados.

Relatórios e cartas encontrados não apresentaram contribuições significativas para o conhecimento do que era realizado na área pedagógica com alunos e alunas da educação especial, dificultando-se saber, portanto, qual era a posição da escola diante destes alunos e alunas. Está se considerando aqui a necessária explicitação de uma proposta de trabalho em relação à classe/série no qual este aluno estava. Muitos destes relatos explicitavam a tensão existente entre a proposição da professora com sua turma e o “comportamento” do aluno, assim como, entre a professora da turma e a da educação especial, ainda entre a escola e os demais serviços públicos nos quais este aluno percorria. O que novamente levou a abarcá-las como uma leitura local e focal, e não como uma proposta de Rede.

Como se colocavam as questões curriculares? Talvez este seja um dos aspectos mais frágeis neste cenário. Ainda que se espere uma exterioridade de concepções acerca de currículo na documentação das escolas, e, conseqüentemente, uma relação com o que se apresenta como organização didático-pedagógica, há uma incursão pelo mundo dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que se encerram em si mesmas. As orientações dos documentos norteadores da política nacional para que modificações ou adaptações fossem realizadas em termos metodológicos, por exemplo, não repercutiram nos cotidianos escolares, e nem poderiam se a questão primeira, a do próprio currículo, não estava posta.

Se à ação pedagógica não precede de um laudo médico para se efetivar, como colocado por documentos da política nacional, é possível verificar uma lacuna nas práticas escolares. A maioria das Redes de Ensino e suas unidades de ensino se colocam dependentes de laudos de especialistas que afirmem a presença ou ausência de algum dos quadros considerados como específicos de atendimento da educação especial para que as decisões pedagógicas sejam tomadas, situação que se reapresentou na Rede pesquisada.

Desta forma, pode-se observar que alunos que apresentavam o diagnóstico tinham uma forma de atendimento, outra forma se dava para os que se apresentavam em fase de investigação, outra forma, ainda, para o aluno ou aluna que possuía laudo e era atendido pela professora da educação especial, além daquela para o aluno que estava em processo de avaliação e que realizava, quando possível, reforço escolar.

A coleta de dados previa um recorte dos alunos com matrícula inicial na primeira série em 1998, no entanto, não foi possível desconsiderar o número de alunos, na 1ª série em 1998, com data de ingresso anterior ao estipulado pela pesquisa, pois a

repetência apresentada pelos mesmos era algo que não se podia ignorar ou desconsiderar ao se dialogar com os prontuários.

O olhar e a representação textual acerca dos alunos e das alunas da educação especial.

Da análise dos prontuários cinco scripts se compuseram: o primeiro referencia diálogos estabelecidos por um mesmo profissional, no interior das escolas, com diferentes posicionamentos acerca de um mesmo aluno no decorrer dos anos, as mudanças de posição em relação ao aluno e seu estar na escola reiteraram uma análise comportamental sem expressar questões relativas à produção do conhecimento. A contradição inerente ao conceito de “inclusão” é explícita nos relatórios das professoras. Caso o comportamento do aluno atendesse ao esperado, e ainda assim, pedagogicamente ele não atendesse ao currículo, manter-se-ia a compreensão de que ele estava “incluído”?

O segundo script, de forma agregada, une o olhar das professoras de salas de aula e das expectativas de contarem com uma assessoria a seus cotidianos, e, da demonstração de preocupação com processo de escolarização de seus alunos. Como o expresso em um relatório de uma professora que afirma que seu aluno brinca, briga, participa das atividades que não exigem leitura e escrita, mas a inclusão, segundo ela, está dificultada pela falta de estruturas necessárias, pois a escola e todo o sistema não asseguram, em sua visão, as condições básicas para se atender as necessidades de seu aluno. O que será considerado “inclusão”? Estar alfabetizado?

O terceiro script trata da expectativa de que uma etiologia responda aquilo que é específico do processo escolar, os relatórios expressam em seus encaminhamentos, como argumento para tal o fato do aluno não reconhecer o alfabeto, não associar quantidade ao algarismo, como exemplos de conflito em relação às potencialidades das etiologias. As etiologias não se apresentaram, na diversidade dos documentos lidos, como um dispositivo, mas como uma interdição. Associado a esta busca externa por uma resposta há a cobrança permanente das famílias pela busca de atendimentos no campo da saúde, e quando estas por diversas razões não os conseguem acabam sendo culpabilizadas. Esta situação demonstra o quanto uma política de educação inclusiva não se restringe à educação, porém os alunos e suas famílias não encontram o mesmo

acesso aos serviços como na educação. A quem cabe a efetivação de políticas intersetoriais? Às famílias?

Sobre o que não se enquadra, configura o quarto conjunto de scripts. Relatórios e cartas trocadas entre diferentes instâncias educacionais e com outros serviços de referência em saúde ou assistência fazem considerações diferentes de um mesmo aluno, as trocas de informações entre as instâncias públicas não atendem necessariamente ao que se tinha como expectativa, pois o referido aluno mantinha o mesmo “padrão” de funcionamento nos diferentes lugares. Tal qual a expressão “como areia escorrendo pelos vãos dos dedos”, os não-pertencimentos deste aluno se coloca nas e para as políticas públicas. Qual será o papel da escola nesta situação?

A questão da escolarização, após um determinado tempo de permanência na escola, surge e decisões quando a trajetória do aluno vão sendo tomadas por variáveis não plausíveis a uma escolarização considerada com fluxo comum; a não-aprendizagem dos conteúdos escolares após anos de frequência regular a escola, o tornar-se adolescente ou jovem em turmas basicamente de ingressantes no ensino fundamental, estão entre elas. Isto configurou o conjunto do quinto script. Reafirmou-se, por exemplo, a promoção de série pela idade e não pela aprendizagem do aluno. A professora da educação especial faz considerações acerca da aprendizagem do aluno, sobre suas promoções e a possível ida para a educação de jovens e adultos do ensino fundamental, na expectativa, novamente, que lá haverá identificação pela faixa etária e porque lá haverá uma proposta mais diferenciada e significativa que será capaz de efetivar o processo de escolarização.

Dar visibilidade a estes cotidianos não tem a intencionalidade de responsabilizar seus autores pelo que expressam em relação às ações e implicações político-pedagógicas pelas quais e nas quais o cotidiano escolar destes alunos e profissionais se produzia. Mas antes se pretende apontar como uma diretriz política se concretiza no contexto escolar. Há implicações obviamente na trajetória escolar destes alunos e alunas, e por que não dizer na trajetória e na produção de suas relações posteriores com todas as dimensões daquilo que se considera como viver com cidadania: trabalhar, viver de forma independente, ir e vir, fruir cultura, esporte, enfim, daquilo que a maior parte daqueles não circunscritos às deficiências poderá usufruir.

Crônica de uma política equivocada. Ou sobre um direito que é negado, mas antes, não é devidamente compreendido.

A ciência [...] vive de momentos, palavras, regras e instrumentos que imagina propícios à verdade - seus rituais de produção: o laboratório, os conceitos, as definições, as demonstrações. E vive também dos lugares de privilégio onde são buscadas as verdades: o hospital, o hospício, a academia, a escola, etc.

[...] o que chamamos de real - cujo sentido só acontece diante de nosso olhar - é, ao final das contas, aquilo sobre o que admitimos nada saber. (GOMES, 1996, p. 148)

O que é a ciência de pesquisar uma política educacional que se concretiza na crueza das escolas, das relações internas, do imaginário, das relações de força, das subjetividades? Certamente, tivesse a opção metodológica percorrido um caminho estritamente estatístico não estaria presente neste artigo questões que contemplam o avesso da política, aqui considerado não como o que está em desordem ou ao contrário, mas daquele lado que, de fato, fica dentro, junto, com suas costuras, pregas e arremates.

Os alunos considerados da educação especial, matriculados no ensino fundamental comum, conseguem concluí-lo? Quando a realidade dos dados impõe-se como uma muralha intransponível, e se torna a denúncia de uma incoerência e incongruência entre o que se deseja realizar no ato de educar e incluir nas escolas, e, a concretização dessas “realidades escolares”, tem-se o “anúncio” de uma “morte anunciada” dessas políticas públicas que se enunciam “inclusivas”.

Dos 40 alunos “existentes” estatisticamente para as políticas educacionais, daqueles que permaneceram no Estado de São Paulo, **25% (10 alunos)** conseguiram concluir o ensino fundamental – 05 na própria unidade escolar e 05 em unidades de outras Redes. Outros **7,5% (03 alunos)** se transferem sem haver mais informações. **67,5% (27 alunos)** foram transferidos para escolas especiais, para a educação de jovens e adultos ou frequentam as duas instituições, dentre estes **12 (08 exclusivamente em escolas especiais; 03 frequentando EJA I; 01 frequentando escola especial e EJA I)** ainda permaneciam ente 2013 e 2014 nestas instituições, enquadrados como alunos do ensino fundamental, majoritariamente dos anos iniciais.

As incongruências e incoerências dos dados, considerados no interior de uma política pública, entram em choque com qualquer tipo de correlação na transversalização com dados oficiais. Os dados de permanência, da maior parte dos

alunos pesquisados, em algum tipo de instituição escolar até 2014, mostram que de alguma forma o fazer da política educacional ainda está preso a algumas armadilhas, as quais se imaginavam superadas.

A política educacional, que se propôs micro-revolucionária, ao entrar em processo e ser atravessada pelas singularidades, assim como as multiplicidades de “casos”, “quadros”, “classificações” e “terminologias” aplicadas aos educandos com deficiências, em sua pluralidade, torna-se a reprodução do mesmo.

Os “enquadramentos” possíveis existentes no Sistema acerca da “condição” de um aluno sugere, em uma primeira leitura, o reconhecimento do direito de uma pessoa à escolarização e que suas particularidades sejam expressas, como reconhecimento de sua diferença. No entanto, é possível ver nestas denominações a pressão que alguns grupos têm, politicamente, em relação aos outros, por exemplo, a distinção de algumas síndromes. Se estas são o reconhecimento das diferenças ou as marcas de um processo, cada vez mais seletivo, ainda não está no debate.

Eis um encontro que se anuncia quando se analisa os dados sobre a pequena parcela de alunos que atingiu o esperado sucesso escolar – conclusão do ensino fundamental. Dados que se confrontam com uma “dança das carteiras”, pois alunos retornam aos espaços “especiais e excludentes”, onde permanecem na mesma situação em que entraram nas escolas: são ainda objeto de intervenção, mas não reconhecidos como pessoas resultantes dessa proposta educacional. No entanto, sob o manto do verdadeiro acolhimento dos alunos e alunas da educação especial, também não se sabe qual o trabalho realizado nas escolas especiais.

Os dados apresentados nessa pesquisa reforçam a urgência de uma confrontação, e não acomodação falso-includente, dos dados estatísticos considerados a partir do ingresso no ensino formal com o que as escolas e as Redes públicas realmente apresentam em seus cotidianos. Permite perguntar sobre os limites e limitações de um direito, que ainda é negado, não pela falta de acesso, mas pelo que se produz em seu interior.

Não há como, neste cenário, movimentos considerados segregacionistas e excludentes não adquirirem força no processo de midiaticização, e, a partir das pressões políticas que exercem efetivarem um retorno a modelos de escolarização aos quais a “radicalidade da inclusão” buscou combater. Aliás, o modelo da “escola especial” deixou de existir?

Não se está aqui considerando que os espaços especiais de escolarização tenham a excelência neste processo. Ao contrário, os dados desta pesquisa também apresentam a sua não-escolarização e sua permanência por longos períodos nas mesmas “séries e serializações”, sendo classificados do ponto de vista das classes que frequentarão, a bel prazer dos dirigentes das instituições escolares.

Inclusão. Talvez, quando este assunto não for da alçada, exclusivamente, da educação especial, mas de uma análise profunda do que significa as classificações em uma sociedade fundada em um Estado de direitos; de quais propostas educacionais podem existir para além desta concepção de escolarização nos bancos escolares; da compreensão de que as diferenças, aceitas do ponto de vista da convivência, têm seus limites e contornos dados pelos próprios momentos da vida das pessoas – não se permanece infante a vida toda; da pergunta concreta: o que o “todos”, e suas implicações na vida de cada uma das pessoas com deficiência, irá contribuir para uma vida adulta com autonomia e independência; e ainda, em uma sociedade regida pela política do capital, é possível não haver exclusão? Não estaria o conceito de inclusão mascarando situações-limite vividas por parte da população, a quem estar incluído na escola não produz acesso de fato ao estatuto da cidadania?

Quantos são os que atingem o sucesso da escolarização “completa”? A naturalização da presença daquele educando na mesma sala, com o mesmo professor e as mesmas “notas” quase que caridosas e presas aos pré-conceitos rementem, sem dúvida, a uma posição de inclusão-excludente. Ou no linguajar popular, próprio da primeira infância, do eterno “café com leite”.

A síntese aqui apresentada merece atenção e cuidado com aqueles que foram, são e permanecem sendo os principais “transferidos” para as escolas especiais - as pessoas com deficiência intelectual. Não será esta a política de fato em ação?

O exercício, pura e simplesmente, da efetivação do direito à escolarização desses sujeitos já se constitui um avanço, um avanço que precisa ser repercutido e apreendido em todas as esferas, desde os gestores, dos professores, atravessando as famílias e as comunidades. Estes últimos precisam estar também como produtores da extensão que essa proposta político pedagógica almeja e almejará. Mas, como já se reflete não basta sua “inclusão” como ativos participantes da escola. Pode-se ver, ao transversalizar os dados obtidos, que é preciso ações e diretrizes para tê-los como atores políticos e reivindicadores da mudança do que se está naturalizando como “estar na escola”.

As adjetivações à pessoa e a seu processo escolar não se concretizam enquanto política educacional, reiteram-se a demarcar o lugar da diferença e da desigualdade. O direito à matrícula, como expressão de um direito efetivado, não se mantém no decorrer da trajetória escolar de pessoas com deficiência. O atendimento educacional para pessoas com deficiência, pensado no interior de uma política pública, se obriga à reflexão.

BIBLIOGRAFIA

BARNES, C. (2010) Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. In: *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 1:11-25.

BARROS-BRISSET, F. O. (2010) Rede é um monte de buracos, amarrados com barbante. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(1): 83-89.

CAMPINAS. (2003) Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº. 6 – Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para o cadastro permanente e atendimento da população infantil que se encontra fora da escola.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Plano Diretor 2006. Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/plano-diretor-2006/doc/tr_diviterr.pdf., Acessado em setembro de 2014.

CUNHA, J. M. P., JAKOB, A. A. E., HOGAN, D.H., CARMO, R. L. (2006) A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In *Novas metrópoles paulistas. População, vulnerabilidade e segregação*. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm>. Acessado em junho de 2014.

CUNHA, J.M.P. (2004) Um sentido para a vulnerabilidade sociodemográfica nas metrópoles paulistas. In: *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. Campinas, v.21, n.2: 343-347.

CUNHA, M.T.S. e MIGNOT, A.C.V. (2006) Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. In *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11: 40-61.

Fundação SEADE. (2010) Índice de Desenvolvimento Humano Municipal In: *Perfil Municipal*. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php> Acessado em dezembro de 2010.

_____. (2012) Índice Paulista de Responsabilidade Social. Disponível em <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=1> Acessado em outubro de 2014.

_____. (2010) Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Disponível em <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2&selTpLoc=1&selLoc=1000>. Acessado em outubro de 2014.

GOMES, R. (1994) O Alienista: loucura, poder e ciência. In: *Tempo Social*. USP, S. Paulo, 5(1-2): 145-160.

JOAQUIM, R.V. (2006) *A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004*. FE/UNICAMP: Dissertação de Mestrado

PIRES, M. C. S. (2007) *Morar na metrópole: expansão urbana e mercado imobiliário na Região Metropolitana de Campinas*. 2007. Tese Doutorado em Geografia - IG, Unicamp, Campinas.

SILVA, S. (1994) *A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração*. FE/UNICAMP: Dissertação de Mestrado.

SILVA, S. (2000) *Educação Especial: Um esboço de Política Pública*. FE/USP: Tese de Doutorado.

STOCO, SERGIO; COSTA ALMEIDA, LUANA. (2011) Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 48, septiembre-diciembre, 2011: 663-694.

LOPES, M. C. e VEIGA-NETO, A. (2007) Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Sociedade* v. 28, n.100 – Especial: 947-963.