



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Ana Laura Lobato

PUC Minas

Fabíola Fernanda do Patrocínio

Instituto Ester Assumpção

Rosa Maria Corrêa

PUC Minas

Av. Dom José Gaspar, 500 prédio 30, Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas
Gerais, Brasil

(31) 3319-4977

roos@pucminas.br

A história da educação inclusiva tem seu início nas revoluções burguesas, no final do século XVIII. Essas revoluções instituem o Estado Liberal que, por meio de ordenamentos jurídico-políticos próprios, cumpre a função de tutelar e assegurar os direitos do cidadão, honrando, assim, compromissos assumidos com sua base de apoio.

O maior legado da Revolução Francesa é a Declaração dos Direitos Humanos e dos Cidadãos, votada pela Assembléia Constituinte francesa em 1789, pela qual se proclamam como direitos naturais e imprescritíveis a *liberdade* e a *igualdade* de todos os homens. Em seguida, agrega-se a essa Declaração o princípio da *fraternidade*, consolidando-se a tríade que passa a ser o carro-chefe do Estado moderno e de suas respectivas Constituições.

Apesar disso, a questão dos direitos do cidadão não estava resolvida, visto que a cidadania se define, historicamente, como processo de conquista de categorias de direitos que, naquele momento, apenas começa. Iniciando-se com os direitos civis, a construção da cidadania passa, nas democracias nascentes, pela incorporação do elemento político, no século XIX, para alcançar, no século XX, a formalização dos direitos sociais.

É com a geração dos direitos sociais que o direito à educação se consolida, mediante o acesso das pessoas à escola, amparadas pelo princípio da igualdade de oportunidades. Entretanto, essa igualdade, inspirada pela ideologia liberal, é meramente um princípio formal, porque a franquia de vaga em instituição escolar não constitui garantia de que o aluno vai usufruir, concretamente, os benefícios que essa instituição pode produzir.

Vê-se, pois, que o direito à educação só se afirma quando a exclusão – que atinge as pessoas que não se adaptam às exigências de um padrão escolar imposto pela elite – é superada pelas políticas e medidas de educação inclusiva.

Elegendo como objeto de exame o Brasil, nosso foco de interesse, constata-se que o direito à educação escolar não se concretizou, ainda que venha sendo assegurado em todas as nossas Constituições. A garantia constitucional nunca se efetivou, sempre sob o argumento da falta de recursos, razão pela qual o Brasil, até a década de 90, manteve percentual alto da população analfabeta.

O movimento conhecido como Revolução de 30 delineou um Estado intervencionista, que estabeleceu como plataforma patrocinar o nacionalismo econômico e promover a modernização da sociedade brasileira. Por estranho que pareça, independentemente do refluxo dos direitos civis e políticos, a ampliação das garantias legais dos direitos sociais prevaleceu, com forte acento no direito à educação, até o final da ditadura Vargas, em 1945.

No entanto, a democratização da educação ocorreu, não só por força das demandas de natureza econômica e ideológica, mas, também, como resposta às reivindicações dos movimentos sociais organizados, que vinham se desenvolvendo desde o princípio do século XX. As aspirações populares foram captadas pelo Estado, conforme ao figurino populista, e a educação foi vista como um problema nacional dos mais relevantes.

As crianças das classes desfavorecidas passaram a contar, de fato, com a oportunidade de entrar na escola. Essa instituição, todavia, não se preparou para receber os novos alunos, permanecendo inalterada. Negligenciou os desafios postos pela diversidade dos recém-chegados, negando sua história e desconhecendo suas características, levando-os a sucumbir diante dos parâmetros elitistas que lhes eram impostos. Apesar das reformas influenciadas pelo “movimento de educação nova”, lideradas por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os altos índices de reprovação e evasão, em torno de 50% em média, mantiveram-se e continuaram inabaláveis por, mais ou menos, seis décadas, demonstrando a persistência da face excludente da educação no País.

No interregno de 1945 a 1964, a pauta dos direitos de cidadania inverte-se: avançam os direitos civis e políticos e estagnam os direitos sociais, com a ressalva de que, no final do período, os movimentos populares e a pedagogia libertadora, com Paulo Freire à frente, resultaram em grande avanço na educação, uma vez que a escola se abre para um modelo menos elitista. Esses avanços constituem, até o presente, uma grande fonte de inspiração para a educação inclusiva.

Os governos militares, por seu turno, provocaram um retrocesso no processo de ampliação da cidadania. Assim, novamente os direitos civis e políticos são radicalmente reduzidos, enquanto os direitos sociais mostram significativo progresso. Esse desequilíbrio entre as categorias de direitos, como não poderia deixar de ser, redundou em políticas sociais autoritárias, à revelia dos cidadãos rebaixados à condição de tutelados. Mesmo assim, no que se refere à educação, ocorreram ganhos na universalização do Ensino Fundamental, com a expansão da obrigatoriedade e a gratuidade do ensino para os alunos, de 4 para 8 anos de escolaridade e, atualmente, para 9 anos.

A redemocratização do país resultou no equilíbrio dos direitos de cidadania, conforme se vê expresso na Constituição Federal, promulgada em 1988, por isso mesmo apelidada de Constituição Cidadã. Coroamento de larga mobilização da sociedade, a nova Carta ampliou a gama dos direitos civis, políticos e sociais. Na educação, a Constituição não só legitimou políticas educacionais democráticas em andamento em vários estados. Pela primeira vez, a inclusão escolar tem uma versão mais completa, a obrigatoriedade por parte do Estado e da família a oferecer e

garantir a educação a todos os grupos, entre as quais se situa o grupo das pessoas com deficiência historicamente fora dos sistemas de ensino regular.

Desde então, a defesa da diversidade, fator constitutivo do ser humano, de grupos sociais e de sociedades, trouxe como corolário o fortalecimento da bandeira da educação inclusiva, transparente na Lei nº 394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Essa Lei possui o mérito de conceber o processo educativo como via para o aprofundamento das condições de cidadania e, por extensão, para o viver com dignidade. Nesses termos, contempla as diferenças de natureza variada e afirma a responsabilidade do Estado com a formação do aluno de acordo com suas peculiaridades. Abala, portanto, o “pré-conceito” de que há pessoas que são e outras que não são escolarizáveis.

Embora o amparo legal tenha valor inestimável, não é o suficiente para operar as mudanças devidas nas escolas. Verifica-se, porém, que o maior determinante do insucesso dos alunos considerados diferentes do tipo idealizado pelo professor não é a diferença que portam, mas a qualidade do trabalho pedagógico que se realiza com eles nas escolas. Os educadores vêem a educação inclusiva como a entrada de alunos muito diferentes na escola, o que gera medo e impede as transformações necessárias. Com freqüência, o professor apresenta dificuldade em assumir, como tarefa sua, o trabalho pedagógico, embora, na verdade, o acompanhamento por outros profissionais ou instituições não signifique sua substituição, mas apoio substantivo a suas ações.

A inclusão é pensada porque existe a exclusão. A inclusão deve ser entendida como arma no combate a discursos e práticas de exclusão.

A exclusão e a discriminação na escola constituem o caminho para a segregação na vida e marcam, de forma profunda, o desenvolvimento de crianças e adolescentes considerados fora do padrão, os diferentes. Mantoan (2000, p.31) afirma que *“a segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária”*.

O que é, afinal, a Educação Inclusiva?

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de promover uma educação

de alta qualidade para todas elas, incluindo as que apresentam desvantagens severas. *“O princípio fundamental é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que elas possam ter”* (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2004).

A escola desempenha papel fundamental na modificação de atitudes discriminatórias, na criação de comunidades acolhedoras e no estabelecimento de uma sociedade inclusiva.

Stainback e Stainback (1999) colocam o ensino inclusivo como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula que atendam às necessidades dos alunos. A inclusão é um processo de criar um todo, de juntar os alunos e fazer com que todos aprendam, reconhecendo e apreciando os dotes únicos que cada um traz em si mesmo.

Nas escolas temos que propiciar oportunidades a todos, de acordo com suas diferenças, a fim de conferir-lhes iguais direitos à educação de qualidade. O que nos une é o fato de que cada um é diferente do outro, e de que temos os mesmos direitos, e para sua efetivação é preciso reconhecer a diversidade existente na humanidade.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e alcançam o ensino de qualidade nas escolas públicas. A escola de qualidade precisa ser igualitária, justa e acolhedora para todos. Deve constituir um lugar aberto para todos e atender às peculiaridades dos alunos sem discriminá-los, sob pretexto algum, em classes, serviços e escolas especiais. Qualquer forma de discriminação significa uma distorção ou deformação das idéias sobre inclusão. Cabe à escola esclarecer as crianças, os jovens e os adultos, transformando suas idéias, seus valores e seus sentimentos, caso ainda não reconheçam que a diferença é que os iguala. A inclusão

[...] reivindica preparo e adaptação das organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes (MANTOAN, 2000, p.31).

Entre os alunos com deficiência, que têm direito à educação e que há bem pouco tempo estavam excluídos da escola, ou mais tarde eram atendidos em ambientes separados dos demais, cabe investigar se estes têm acesso e se é garantida sua permanência na escola.

Para investigar o acesso e a permanência na educação fundamental dos alunos com deficiência realizaram-se duas pesquisas, apontando que ainda estamos distante de uma educação inclusiva.

Uma pesquisa foi feita em 2005, pelo Instituto Ester Assumpção¹, em parceria com a Fundação João Pinheiro, o *“Perfil das pessoas com deficiência do município de Betim”*. Teve como objetivo a produção de informações para subsidiar políticas públicas municipais e, principalmente, fundamentar os planos e projetos do Instituto.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa aconteceu através de duas etapas: 1- Contagem dos domicílios: através dos setores censitários e áreas homogêneas, houve a contagem dos domicílios para se estimar a população residente nos domicílios e indicar as famílias que apresentam pessoas com deficiência. 2- Entrevista: foi feita naquelas famílias que declararam ter algum caso de pessoas com deficiência. A amostra utilizada foi, então, constituída por 6.593 domicílios visitados e 23.599 pessoas envolvidas.

A outra pesquisa – *“Inclusão Escolar: Quem está fora da escola”?* – foi realizada no ano de 2006 pela PUC Minas (Núcleo de Sociedade Inclusiva²). A metodologia utilizada foi análise de dados secundários: microdados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2000, representativos de todo o estado de Minas Gerais.

Como o critério do Censo do IBGE agrupa todos os tipos de incapacidades no quesito “deficiência”, serão apresentados somente os dados referentes às incapacidades e grandes dificuldades sensoriais, cognitivas ou motoras, para caracterizar as deficiências. Optou-se por este procedimento, a fim de que seja possível uma melhor comparação com a pesquisa *“Perfil das pessoas com*

¹ O Instituto Ester Assumpção é uma organização não governamental com a seguinte missão: *“Desenvolver ações que contribuam para que a pessoa com deficiência possa exercer seu direito de cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade onde a diversidade seja aceita com naturalidade”*.

² Núcleo da Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas.

deficiência”, que não considerou todos os tipos de dificuldades em seu critério de definição de deficiência.

Verifica-se que em Betim existem 8.619 pessoas com deficiência, em idade que varia de 0 a maiores de 65 anos. Este segmento representa 2,2% da população geral. Em termos de tipologias, a maior incidência são as deficiências físicas (34% dos casos), seguidas das demais tipologias: mental (29,%); múltiplas deficiências (17,1%); visual e auditiva – 10% e 7,9%, respectivamente – e as deficiências relacionadas à fala, que totalizam 1,3% das pessoas com deficiência caracterizadas pela pesquisa.

Quanto às causas, as mais freqüentes são as deficiências adquiridas (62%), incluindo-se os quadros mórbidos, acidentes e violências de modo geral. As congênitas e hereditárias representam 38% dos casos identificados.

Segundo o Censo de 2000, em Minas Gerais existe uma população de 17.905.134 pessoas, sendo que 15% apresentam algum tipo de deficiência, totalizando 2.667.709 pessoas.

No entanto, como o presente artigo trata de uma reflexão acerca do acesso à escola das pessoas com deficiência, serão priorizados os dados referentes às questões de ordem educacional.

As pesquisas apontam alguns dados que pretendem indicar a inclusão “*como uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escola.*” (MANTOAN, 2003, p.29).

No município de Betim, 897 pessoas com deficiência possuem faixa etária entre 07 e 14 anos, o que representa 10% do contingente populacional de pessoas com deficiência, apresentando-se as seguintes tipologias: auditiva (10%); física (21,1%); mental: (38,7%); visual (13,2%) e múltipla (17%).

No caso de Minas Gerais, a população de 07 a 14 anos é composta por 2.789.885, e 2,35% desse grupo etário possui algum tipo de deficiência, o que representa 65.573 pessoas.

Considerando-se este segmento populacional aqui retratado, pessoas com deficiência, na faixa etária entre 07 e 14 anos, é possível concluir que estas deveriam estar cursando ou ter concluído o ensino fundamental. Entretanto, tais pessoas vivenciam a falta de acesso à escola ou têm pouco sucesso em sua permanência. Em Betim, verifica-se que 18% das pessoas com deficiência que

deveriam estar cursando o ensino fundamental encontram-se fora da escola. Porcentagem de pessoas de 7 a 14 anos, no estado em que deveriam estar cursando o ensino fundamental, é igual a 4,2% ou 116.054 crianças, como está representado no gráfico da distribuição por série que frequenta como *missing* / não estudantes.

Assim como na realidade de Betim, em nível do estado verifica-se que o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao ensino fundamental também são restritos. Os Gráficos 1 e 2 evidenciam como o grau instrução das pessoas com deficiência ainda é fragilizado:

Gráfico 1: Série que frequenta

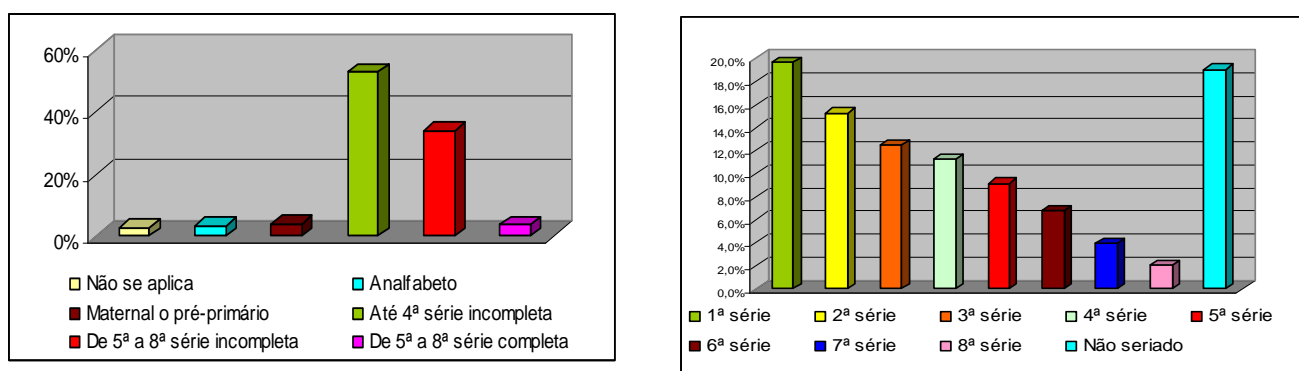


Gráfico 2: Distribuição por série que frequenta

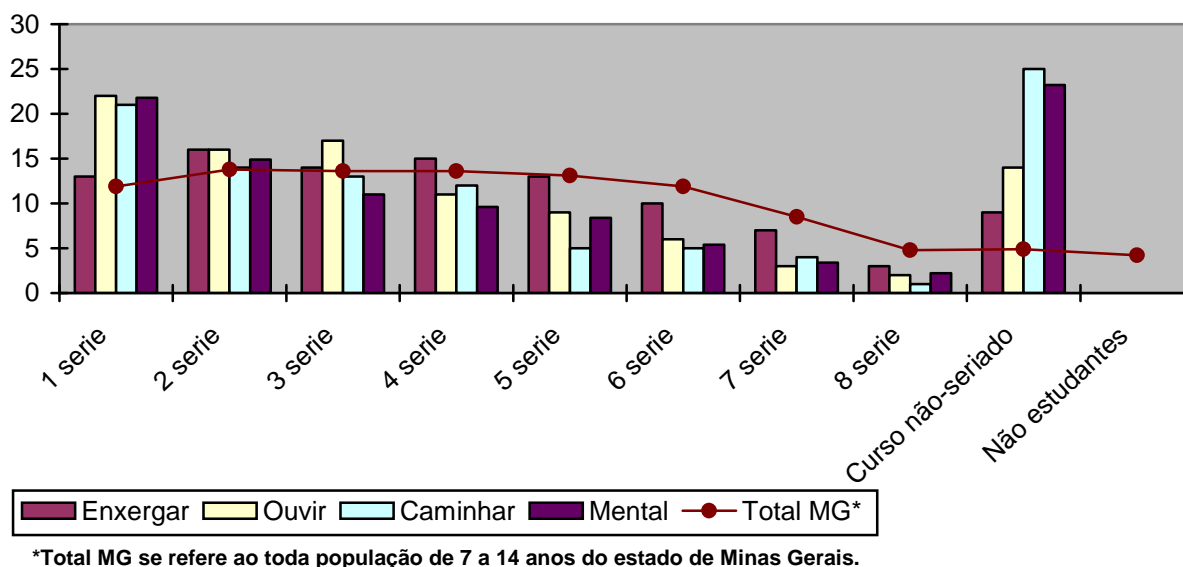


Tabela de distribuição por série que freqüenta (gráfico em %)

(%)	1 série	2 série	3 série	4 série	5 série	6 série	7 série	8 série	Curso não-seriado	Missing
Total	11,9	13,8	13,6	13,6	13,1	11,9	8,5	4,8	4,9	4,2
Enxergar	13	16	14	15	13	10	7	3	9	
Ouvir	22	16	17	11	9	6	3	2	14	
Caminhar	21	14	13	12	5	5	4	1	25	
Mental	21,8	14,9	11	9,6	8,4	5,4	3,4	2,2	23,2	

É possível identificar uma concentração de pessoas em cursos não seriados e nas séries iniciais, com um declínio significativo nas séries mais avançadas do ensino fundamental. Tal constatação pode ser feita considerando-se tanto a realidade municipal quanto a estadual. As hipóteses prováveis para esta realidade é que os alunos com deficiência ingressam no ensino fundamental fora da faixa de idade prevista ou permanecem na mesma série por um período superior ao esperado.

Percebe-se, portanto, que as escolas estão promovendo matrículas de alunos com deficiência. Entretanto, se não há transformações nos contextos dessas escolas, seja nas estruturas físicas ou nas práticas pedagógicas, certamente não se pode dizer de um processo inclusivo. É importante ressaltar que um dos princípios fundamentais para a construção de uma escola inclusiva é a acessibilidade. Para Sasaki (1999), promover acessibilidade significa remover todos os tipos de barreiras, sejam elas físicas ou simbólicas.

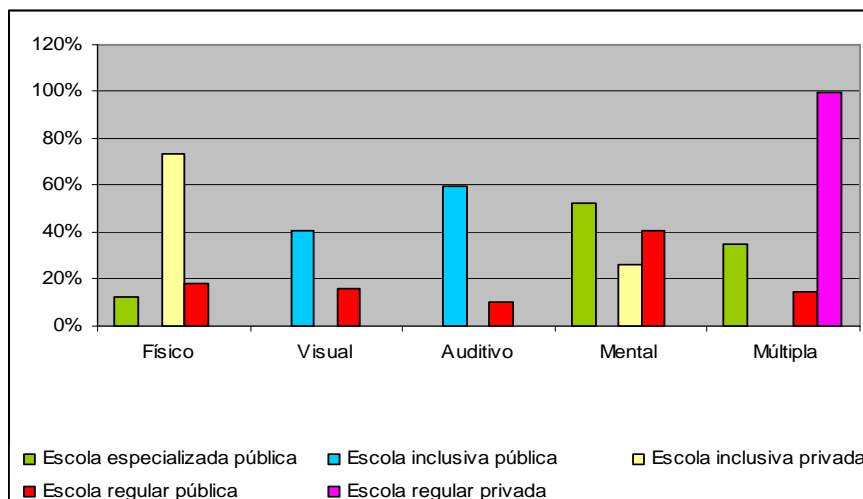
Considerando as condições dos alunos com deficiência, as escolas devem adotar medidas para que as necessidades educacionais especiais desses alunos sejam atendidas. Neste sentido, o foco deve ser o de suas potencialidades e não das limitações decorrentes da deficiência.

As escolas tendem a cometer o equívoco de assumir uma posição mais favorável em relação àqueles alunos cujas limitações não implicam “grandes” adequações ou provocações à estrutura escolar, muitas vezes cristalizadas em seus métodos e práticas. O tipo e/ou grau de deficiência não devem, portanto, ser utilizados como argumentos que justifiquem a exclusão ou segregação de alunos com deficiência. Como afirma Mantoan (2003, p.37):

Mas, um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo.

O Gráfico 3 aponta um desafio a ser superado pelas escolas de ensino fundamental da rede regular de Betim. Observa-se que as pessoas com deficiência mental e múltipla estão mais concentradas nas escolas especializadas. Será que estas escolas comuns têm adotado o perverso critério de escolherem as deficiências mais leves ou menos desafiadoras?

Gráfico 3: Tipos de escolas freqüentadas no município de Betim por tipo de deficiência ³.



Segundo Mitler (2003), as escolas devem passar por um processo de reforma em suas práticas pedagógicas, e isto inclui currículo, avaliação e maneira de abordar os alunos na sala de aula. Segundo o autor, tal reforma tem como objetivo:

Garantir o acesso e participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento (MITLER, 2003, p.25).

³ A pesquisa perfil das pessoas com deficiência no município de Betim adotou o seguinte critério para definição dos tipos de escolas: escolas especializadas: aquelas que oferecem escolarização – substitutivas da escola regular; escola regular: são aquelas comuns, das redes pública ou privada; escolas inclusivas: são as escolas comuns que promoveram algum tipo de mudança para receber alunos com deficiência.

Portanto, não é suficiente que as pessoas com deficiência estejam matriculadas nas escolas comuns, porém que estejam participando e usufruindo todas as possibilidades que a escola oferece a seus alunos. Como já foi dito anteriormente, para que isto aconteça as necessidades especiais dos alunos com deficiência devem ser respeitadas e atendidas. Mas, o que se passa no interior das escolas ou no percurso que essas pessoas fazem, antes de se inserirem no sistema educacional, para explicar o número decrescente dos que concluem o ensino fundamental? É necessário pensar que, garantir educação para alunos com deficiência, implica viabilizar o suprimento de carências relacionadas a transporte, acessibilidade urbanística e uma variedade de recursos tecnológicos como órteses, próteses, *softwares* que ampliam as possibilidades de um sucesso escolar.

As informações apresentadas oferecem indícios de que o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental de Minas Gerais é incipiente. Certamente, estamos num processo de quebra de paradigmas, onde o que tradicionalmente foi refutado pelas escolas, hoje apresenta seu grande valor: a diversidade humana.

Provavelmente, as atitudes desfavoráveis assumidas pelas escolas se justificam pela falta de habilidades das pessoas para lidarem com as limitações presentes no outro, o que, na verdade, diz respeito às próprias limitações.

As informações expostas indicam desafios a serem superados. Para se potencializar o progresso dos alunos, atualmente matriculados, é imprescindível que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas. Para tanto, são necessárias medidas que viabilizem adaptações arquitetônicas, formação de educadores e uma mobilização social, onde os diversos atores percebam suas contribuições para a construção de uma escola democrática e não excludente.

A construção de uma escola inclusiva não se faz por ações fragmentadas e isoladas, mas por um processo participativo que implica rever posicionamentos, valores e práticas. Por isto, trata-se de um processo desafiador, mas, sobretudo, necessário, especialmente àqueles alunos marcados pelos determinismos sociais, embora possuam, como todos os cidadãos, a educação enquanto um direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. *Lei nº 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 20/12/96.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 10 de junho de 1994**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 2 de janeiro de 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Posfácio. In BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da Escola Plural: O especial na Educação: a experiência de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, novembro de 2000.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.