

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSIVA: um longo caminhar*

Lúcia de Araújo Ramos Martins**

O percurso para se chegar à educação inclusiva passou pelo extermínio, a segregação e a omissão. A superação dessas fases situa-se no rompimento dos preconceitos com as pessoas portadoras de necessidades especiais.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as pessoas portadoras de deficiência foram vistas como pessoas diferentes, doentes e, até mesmo, inúteis. Foram alvo de atitudes, as mais diversas, que envolveram desde o extermínio ou a marginalização total, até a busca da inclusão plena na sociedade. Em determinados períodos, predominou a visão caritativo-assistencialista; em outros, uma ótica fatalista da deficiência. Essas atitudes, muitas vezes, ainda hoje coexistem na sociedade.

Não podemos, porém, deixar de constatar que ocorreram avanços na maneira como a sociedade passou a perceber tais pessoas, como atua frente a elas e na forma de educá-las. Esses avanços, embora lentos, têm se mostrado graduais. Falemos um pouco sobre o assunto.

*Palestra realizada no I Seminário de Educação Inclusiva da UFRN, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em abril de 2002.

**Lúcia de Araújo Ramos Martins é Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, somente em meados do século XIX, de maneira tímida, iniciou-se uma ação educacional direcionada às pessoas portadoras de deficiência, com a criação, no Rio de Janeiro, de duas instituições especializadas para atendimento a deficientes visuais e auditivos. Em relação aos portadores de deficiência mental, ainda durante o II Império, foram criadas classes anexas ao Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, em Salvador, sob uma orientação médico-pedagógica. Embora representassem um avanço histórico, frente à total omissão governamental que predominou nos três séculos anteriores, prescreviam um atendimento de cunho segregativo, que era mais social e filantrópico do que propriamente educativo.

Em 1925, Ulysses Pernambucano fundou, na cidade de Recife, uma escola para os denominados anormais mentais e organizou uma equipe interdisciplinar para atendê-los (Jannuzzi, 1985). Até meados do século XX, havia no país 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições especializadas que atendiam a deficientes (Mazzotta, 1996). Aos poucos, tais instituições especializadas foram se proliferando, e estendendo o atendimento a educandos portadores de déficits mentais, auditivos, visuais, físicos e múltiplos.

No Rio Grande do Norte, por exemplo, com apoio do Rotary Clube, inaugurou-se, em 1952, em Natal, o Instituto de Proteção aos Cegos Surdos-Mudos e, em 1954, por iniciativa do Dr. Severino Lopes da Silva e outros profissionais, organizou-se uma instituição especializada, denominada Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho. Essa Clínica destinava-se ao atendimento de pessoas que apresentavam deficiência mental.

A partir dos anos 70, ocorreram mudanças significativas, principalmente por influência de movimentos surgidos nos países nórdicos e disseminados por todo o mundo, tendo por base o princípio da normalização.

Normalizar, segundo Mikkelsen (1978, apud Pereira, 1980, p. 2),

... não significa tornar o excepcional¹ normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.

Essa concepção impulsionou o surgimento de dispositivos legais relevantes para garantir direitos a essas pessoas. Lentamente, esses indivíduos passaram a ser vistos de maneira mais democrática, e iniciou-se um questionamento sobre o atendimento educativo, de cunho segregativo, que lhes era ofertado. Conseqüentemente, mudanças significativas passaram a ocorrer, em todo o mundo, nos sistemas de atendimento aos portadores de necessidades especiais.

Proliferaram, a partir desses avanços, modelos, estratégias e serviços educacionais, visando à integração escolar dos educandos que apresentavam deficiências. Foi criada, então, uma ampla variedade de serviços educacionais, que ia desde o atendimento em classe comum, somente com o professor regente, sem qualquer tipo de apoio, até o atendimento em escola ou centro especial, sob a responsabilidade de profissionais especializados – o célebre “sistema de cascata” de serviços educacionais. A idéia era procurar oferecer, aos alunos deficientes, atendimento em ambientes educacionais o menos restritivamente possível.

¹ Denominação que identificava a pessoa que apresentava necessidades especiais.

Esse sistema, porém, previa que, caso o aluno portador de deficiência não conseguisse se adaptar ao ritmo da classe regular, seria encaminhado a outras modalidades educacionais. Na realidade, o sistema educativo se mantinha inalterado, pois havia apenas uma mão única: aquele educando que não se adaptasse ao padrão da escola seria dela excluído, sem que houvesse um movimento, da parte da escola, para adaptá-lo àquele padrão. Era como se o aluno se constituísse no único responsável por seus êxitos e fracassos, como se a causa das dificuldades de aprendizagem que apresentava estivesse somente nele, sem que a escola tivesse qualquer responsabilidade sobre isso.

Apesar de representar um avanço face ao atendimento anteriormente oferecido, o modelo da integração ainda privilegiava o déficit, em detrimento das potencialidades e possibilidades do educando. Continuava um sistema educativo agregado ao sistema regular, mas, ao mesmo tempo, segregado e marginal (AMARAL, 1997).

A maioria dos alunos portadores de deficiência, e muitos dos que apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem, era encaminhada para as classes especiais que funcionavam em escolas regulares. Tais classes, no entanto, representavam uma forma de segregação parcial, por isolarem os alunos no momento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os mais comprometidos eram enviados para escolas especiais, que correspondiam à segregação total. Nessas escolas, os alunos interagiam, apenas, com pessoas tão ou mais comprometidas que eles, embora com apoio de profissionais especializados.

Paralela a essa situação, com o passar do tempo, percebeu-se que a integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra as pessoas portadoras de limitações, mas, também, era pouca para propiciar a verdadeira participação plena, com igualdade de oportunidades, que se buscava (SASSAKI, 1997).

Em 1981, o lema “participação plena e igualdade de oportunidades” foi instituído para o Ano Internacional das Pessoas

Portadoras de Deficiência e a década de 80, século XX, eleita como a década das pessoas portadoras de deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao final da década de 1990, críticas severas começaram a ser proferidas a respeito desse sistema em todo o mundo, denunciando que havia uma tendência maior à segregação do que à integração, pois a escola, diante de tão vasta gama de modalidades educativas, acomodava-se e não procurava se esforçar pela permanência, com qualidade, desses educandos na classe regular.

Mas, surgiram avanços mais significativos no atendimento ao portador de necessidade especial, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e, principalmente, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Disseminou-se, a partir dessa última Conferência, o conceito da escola inclusiva.

O movimento, denominado de inclusão, vem influenciando as políticas e desafiando as comunidades, em todo o mundo. Segundo Sassaki (1997), os primeiros países a implantar classes inclusivas foram os Estados Unidos, o Canadá, a Espanha e a Itália.

A inclusão como movimento busca repensar a escola, conforme situa Jiménez (1997), para que esse espaço deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos, ou seja, à escola inclusiva.

O ensino inclusivo, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

... é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (...)

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

Para tanto, faz-se necessária uma mudança na organização dos serviços existentes, na maneira de perceber todos os alunos, considerados normais ou portadores de deficiência, e na forma de ensiná-los, com suas diferenças.

Os recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade, embora importantes, cedem lugar ao desenvolvimento de novas atitudes e de formas de interação na escola. Os professores precisam se conscientizar de que os alunos “... seguem caminhos diferentes para aprender e de que isso é o normal. A avaliação do desempenho escolar muda muito a partir desse reconhecimento” (MANTOAN, 2001, p. 235). Almeja-se, com isso, uma pedagogia centrada no aluno que, por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas.

Reconhecemos que a escola inclusiva proporciona, aos alunos que apresentam deficiência, uma maior interação com seus colegas, um maior desenvolvimento nas áreas social, lingüística, cognitiva, assim como maiores condições para que sejam membros ativos da comunidade. Os demais alunos, por sua vez, convivendo num ambiente em que a heterogeneidade é percebida como um fator comum, além de serem beneficiados com as mudanças metodológicas e organizativas, que objetivam responder aos alunos com necessidades especiais, crescerão com uma visão menos preconceituosa sobre tais pessoas, assim como mais realista sobre a vida e sobre a diversidade humana.

A escola verdadeiramente inclusiva é um antídoto para tanto preconceito ainda hoje existente, pois significa todos juntos,

apoiando uns aos outros e não buscando rotular, suplantando, separar, segregar, excluir. Nela, os elementos-chaves são a consultoria, o ensino colaborativo, o tutoramento pelos pares e a aprendizagem cooperativa. Segundo Stainback e Staninback (1999), é importante destacar que a genuína inclusão

não significa a inserção de alunos com deficiência em classe de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo (...) é servir adequadamente a todos os alunos.

As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Todo o apoio à escola deve ser integrado – e associado – a uma reestruturação das escolas e das classes.

Esse caminho extrapola a mera inserção física daqueles que apresentam necessidades especiais em ambientes comuns de ensino, envolvendo a revisão de concepções e paradigmas, o respeito às potencialidades e diferenças de cada aluno, assim como o atendimento de suas necessidades.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REALIDADE BRASILEIRA

No caso do Brasil, graças a esforços de vários segmentos da sociedade, ocorreram, nas últimas décadas, avanços significativos na legislação e na política educacional.

A atual Constituição Federal Brasileira, em seu Art. 207, prevê como dever do Estado o atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, muitas escolas, não interessadas em receber esses alunos,

interpretam o termo especializado como sendo sinônimo de segregado e vêem o termo preferencialmente como uma opção.

Outro importante documento legal que deve ser lembrado é a Lei nº 7.853/89 que responsabiliza o poder público quanto ao atendimento e à inserção escolar das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que prevê punição para atos que evidenciem preconceitos, inclusive no que diz respeito à recusa de matrícula dessas pessoas em escolas regulares. De igual modo, criminaliza o preconceito em relação ao estudante deficiente, quando estabelece, no Art. 8º, uma pena de reclusão, de 1 a 4 anos, e multa, para quem “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino, de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivo derivado da deficiência que porta”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 93.394/96 –, registra avanços em relação às leis anteriores quando prevê o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, de forma preferencial, no sistema regular e apoios especializados. Porém, ao situar, também, que este atendimento deve se processar preferencialmente no sistema regular, abre espaço para atendimentos em outras modalidades que não a comum, ou, conforme situa MINTO (1999), “pode ser um termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção” (p.).

Embora programas e leis sejam bem-elaborados, observamos que em muitos casos encontram-se ainda distantes de serem totalmente operacionalizados, em um país como o nosso, tão extenso, de características e condições tão diversificadas. Em outras palavras, nem sempre se constituem em garantia de direitos, nem em mudanças de práticas educacionais. O grande desafio, pois, é evitar que fiquem apenas nos documentos e discursos bem-elaborados e esquecidos totalmente na prática. E isso é, muitas vezes, uma realidade! Detalhemos mais essa questão.

No Brasil, se utilizarmos o índice de 10% adotado pela ONU, teremos uma população de, aproximadamente, 17 milhões de

peessoas com algum tipo de deficiência (de ordem física, mental, auditiva, visual ou múltipla). Em termos educacionais, porém, o Brasil está muito longe de ter um atendimento compatível com essa demanda em potencial, embora tenha crescido bastante a matrícula de pessoas portadoras de deficiência nas últimas décadas.

Se considerarmos que passamos de um quantitativo de 96.413 alunos, em 1974² – ocasião em que foi elaborado o I Plano Nacional de Educação Especial, quando este tipo de atendimento praticamente se estruturava nos sistemas públicos – para um atendimento de 354.455³ pessoas portadoras de deficiência, em 1999⁴, veremos estar muito aquém da efetiva necessidade de atendimento, embora a matrícula tenha mais do que triplicado nesse período de 25 anos.

Observamos, igualmente, que apesar de todo o movimento mundial em prol da inclusão, bem como das leis e de programas nacionais que incentivam o atendimento escolar em classes regulares, a escola especializada, de cunho segregativo, ainda é responsável em nosso país por 60,5% do atendimento educacional a tais pessoas e que, além desses, mais 22,6% dos alunos são atendidos em classes especiais, seja na rede estadual, seja na municipal, seja na particular, ficando isolados dos demais educandos no momento da escolaridade. Apenas 16,9% são atendidos em classes regulares, segundos dados oficiais (MEC, SEESP, 1999).

No Rio Grande do Norte, retornando ao exemplo, tem havido um crescimento da matrícula de pessoas com necessidades educativas especiais. Acompanhando o trabalho desenvolvido neste Estado, observamos, porém, que desde a década de 1970, profissionais, pais, familiares e os próprios portadores de deficiência

² Segundo dados do CENESP/MEC (1977).

³ Desses alunos, 18.629 são deficientes visuais; 47.810 são deficientes auditivos; 17.333 portam deficiências físicas; 197.996 apresentavam deficiência mental e 46.745 possuem múltiplas deficiências.

⁴ Última estatística publicada pelo MEC/INEP/ SEESP, disponível na Internet.

lutam, de maneira mais sistemática, para que ocorram oportunidades efetivas de inclusão escolar e social, bem como para que as escolas comecem a despertar lentamente para a questão e para a sua responsabilidade frente a esses alunos.

Algumas escolas, por convicção, abrem suas portas para receber esses educandos, buscando caminhos efetivos para que avancem pedagógica e socialmente. Outras, por força da legislação, apenas inserem fisicamente esses alunos na classe regular, dizendo que estão realizando a inclusão.

Muitas dificuldades ainda precisam ser vencidas, pois, embora o panorama educacional esteja se modificando, as pesquisas realizadas no Estado apontam para a necessidade, entre outros aspectos:

- de uma política educacional mais consistente, que efetivamente vise a construção de uma escola para todos;
- de um maior investimento na formação, inicial e continuada, e na valorização dos profissionais de educação;
- de orientação sistemática à comunidade escolar – dirigentes, docentes, funcionários, pais, alunos em geral, visando a quebra de barreiras ainda existentes;
- do oferecimento de um currículo flexível, mais adaptado às condições dos alunos;
- da derrubada de barreiras físicas e atitudinais. Estas últimas são as mais sérias e difíceis de ser vencidas, pois não se removem por decreto o desconhecimento, a ignorância, o medo, a estigmatização, os preconceitos e os mecanismos de defesa existentes frente aos alunos tidos como diferentes;
- de envolvimento da comunidade ampla, e não apenas da escola em si, no processo inclusivo.

Observamos, porém, avanços significativos, como barreiras do medo, do desconhecimento, do preconceito, da descrença, sendo aos poucos derrubadas em várias escolas. Vemos, também, progressos pedagógicos de muitos alunos em ambientes comuns de ensino, professores se empenhando para conhecer mais sobre como atuar com as diferenças de seus alunos, alguns, inclusive, voltando aos bancos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e outros participando de cursos de extensão fora do horário de trabalho.

Na própria UFRN, constatamos: uma comissão ser instituída para apresentar uma proposta de diretrizes gerais para uma Política Acadêmica de Atendimento ao Aluno com Necessidades Especiais; eventos acontecerem para discutir a questão da inclusão no âmbito acadêmico; cursos, pesquisas e projetos serem empreendidos, em parceria com outras instituições – Secretaria Municipal de Educação de Natal, SENAI, por exemplo –, com vistas a aprimorar o processo inclusivo; teses, dissertações e monografias serem desenvolvidas, buscando analisar a situação vivenciada nas escolas e contribuir para a sua melhoria.

Além disso, em Natal, profissionais de várias áreas de conhecimento e instituições se reúnem para discutir e buscar caminhos em prol da inclusão escolar. Algumas escolas estudam e param para refletir sobre como desenvolver uma pedagogia centrada nas necessidades dos alunos.

Sabemos que essas situações e experiências ainda são poucas, mas em nossa realidade alguns passos estão sendo dados. É preciso persistir, aceitar desafios, acreditar que a inclusão de pessoas com necessidades especiais é possível, embora se constitua, muitas vezes, num processo árduo.

Torna-se necessário, principalmente, acreditar, investir tempo, esforços e recursos para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma mera formalidade, um aspecto garantido na legislação, para ser, de uma forma geral, uma realidade nas escolas regulares e nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. *Necessidades especiais em aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ UNESCO, 1996.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Intervenção “extra-muros”: resgatar e prevenir. In: *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.129-162.
- BAUTISTA, Rafael. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- _____. (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A deficiência/ diferença sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão*. Natal: EDUFRRN, 1999. p. 126 – 141.
- _____. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. *Temas sobre Desenvolvimento*. n.55. São Paulo: Memnon, 2000.p. 28-34.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*. N. 6. Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. São Paulo: WVA, 1997.
- STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.