

## POR UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

*Adriana Araújo Pereira Borges<sup>7</sup>*

Início essa carta com um breve preâmbulo que justifica minha concepção de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, marcada por experiências profissionais e pessoais, localizadas em um tempo específico. No fim década de 1990, me formei em psicologia e meus dois primeiros trabalhos foram em uma escola especial e em escolas regulares de uma rede pública de um município mineiro, como psicóloga itinerante. Tive a oportunidade de atuar junto aos alunos com deficiência em escolas com modelos diferentes de educação, em uma época de transformações, momento em que a Educação Inclusiva começava a ser discutida e implementada como política pública no país. Depois, trabalhei na Saúde Mental, mais especificamente na urgência psiquiátrica. Na primeira década dos anos 2000, iniciei minha trajetória como pesquisadora e professora, formando outros professores para atuarem junto aos alunos com deficiência.

No ano de minha formatura, em 1998, de acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2006), 293.403 alunos estavam nas escolas especiais e 43.923 nas classes comuns das escolas regulares. Em 2020, o número de matrículas de alunos com deficiência chegou a 1,3 milhão, sendo que deste total, 156.077 estavam matriculados em classes exclusivas, em escolas especiais ou classes especiais, e o restante em classes comuns (BRASIL, 2022). Portanto, o número de alunos com deficiência nas escolas regulares tem crescido ano após ano. Mas se os números não mentem, eles camuflam.

E o que os números escondem? Primeiro, a dificuldade das famílias em encontrarem uma escola que receba os alunos com deficiência de forma natural. Embora a situação de deficiência faça parte da vida, as barreiras atitudinais ainda são muitas. Lorna Wing, estudiosa do autismo, gostava da frase: “A natureza nunca traça uma linha sem borrá-la” (DONVAN, ZUCKER, p. 317, 2017). Mas, infelizmente, em alguns estabelecimentos de ensino, perpetua-se a intolerância. Uma de minhas

---

<sup>7</sup> Professora de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

alunas na graduação fotografou uma placa, que ficava na recepção de uma escola particular em Belo Horizonte. Nela, era possível ler: “Este estabelecimento de ensino não tem condições materiais e pessoais próprias para ministrar Educação Especial (Art.58, LDB, de acompanhamento e atenção individualizada a aluno que dele necessitar), por isso, não se responsabiliza pelo bom resultado pedagógico do discente, cabendo aos pais cuidar do reforço e trabalhos necessários propícios aos alunos”. Ao colocar o aviso, o dono do estabelecimento pretendia constranger as famílias para que não matriculassem seus filhos naquele local. Mas, uma escola é mais que um estabelecimento de ensino. Uma escola que impede o acesso de uma pessoa com deficiência, pode ser chamada de escola?

É certo que existem experiências bem-sucedidas em termos de inclusão escolar. Mas, enquanto tivermos somente experiências pontuais, não teremos um Sistema Educacional Inclusivo. Embora o Brasil conte com um arcabouço jurídico extenso, com vários dispositivos que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência, sua efetivação ainda é um desafio. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, afirma no capítulo IV, Do Direito à Educação, artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, 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 (BRASIL, 2015)

No entanto, ainda temos escolas particulares que continuam utilizando o subterfúgio da falta de vagas ou estrangendo as famílias com avisos inadequados e escolas públicas que matriculam os alunos, mas não garantem o que está previsto na LBI: o acesso ao currículo, garantido através de adaptações razoáveis; a oferta da educação bilíngue; a adoção de medidas individualizadas que maximizem o desempenho escolar dos alunos; o incentivo para que os professores planejem os atendimentos, através de planos de ensino individualizados e outros; a participação plena dos alunos com deficiência na comunidade escolar; a adoção de medidas de apoio, sejam elas de tecnologia assistiva, de suportes por mediação e profissionais de apoio ou de profissionais da saúde; a intersetorialidade, fundamental quando

tratamos de pessoas com deficiência; o acesso aos níveis mais elevados de ensino, até que o sujeito atinja sua máxima potencialidade (BRASIL, 2015).

Um Sistema Educacional Inclusivo implica em uma organização, devidamente planejada, e uma operacionalização que possa dar organicidade às ações. O trabalho na Saúde Mental me ajudou a compreender a importância dos equipamentos em uma rede. O serviço de urgência para a crise; a saúde da família para o acompanhamento e os centros de convivência para aqueles que não conseguiam estabelecer um laço com o trabalho formal. Em um Sistema Educacional Inclusivo, as escolas são fundamentais. Mas o Sistema precisa englobar outros dispositivos. Isso implica investimento na concepção mais ampla de Educação Inclusiva, que não pode se limitar à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais.

A pesquisa realizada através do *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*, objetivou avaliar nacionalmente o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC. Em apresentação dos resultados da pesquisa na Câmara dos Deputados, em Brasília, Mendes (2016) apontou que a política limita o AEE à sala de recursos e, dessa forma, a escola não muda. Centrando o AEE no aluno, e não na escola, prevalece o modelo médico da deficiência, impedindo uma reestruturação da escola. A pesquisa identificou vários pontos que necessitam de atenção, desde o processo de avaliação do aluno, passando pela questão do Planejamento Educacional Especializado (PEI), que não é obrigatório no país e, portanto, não observa critérios para sua aplicação, até a falta de articulação entre o atendimento na sala de recursos e na classe comum. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi um marco importante, mas é preciso avaliar seus efeitos e avançar. Um tamanho único, já nos dizia Claparède (1959), não serve a todos. O AEE não pode se limitar à sala de recursos e a sala de recursos não pode ser a única alternativa de suporte.

Se nos anos 1990 estávamos assimilando o modelo social da deficiência e procurando reorganizar as práticas a partir dele, hoje o modelo dos direitos humanos nos convida a realizar novas reflexões. Araújo (2020) destaca a similaridade entre os modelos:

para ambos: i. A diferença não é um fator inato e organicamente determinado; ii. As normas de a normalização relativas ao fenômeno da deficiência geram a manutenção de estruturas específicas de poder; iii. As barreiras sociais são determinantes para separar as pessoas com deficiência das demais, sem deficiência, assumindo que essas tem direitos, devido às suas capacidades, a determinadas oportunidades não detidas pelos primeiros indivíduos (ARAÚJO, 2020, p.105)

No entanto, como afirma a autora, o modelo dos direitos humanos está intimamente ligado à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e se diferencia do modelo social em seis aspectos. Primeiro, por entender que a pessoa com deficiência tem o direito ao exercício dos direitos humanos, e não apenas à sua titularidade. Ou seja, a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos humanos, independentemente de ter, por exemplo, capacidade mental ou habilidades específicas. Diferencia-se ainda, ao exigir mais do que a não discriminação, mas a garantia de políticas de efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais, ou seja, não basta garantir os direitos civis e políticos, muitas pessoas com deficiência necessitam de políticas assistencialistas. Um terceiro aspecto que diferencia o modelo dos direitos humanos do modelo social da deficiência é o fato de que o último costuma negligenciar a dor e o sofrimento, a deterioração da qualidade de vida e a morte precoce. Ao considerar a deficiência como um construto de matriz inteiramente social, a experiência pessoal de cada um com sua deficiência fica apagada. A retirada das barreiras possibilita a qualidade de vida de grande parte das pessoas com deficiência, mas existem deficiências incapacitantes. As experiências subjetivas em relação à deficiência precisam ser consideradas. Um quarto fator diz respeito à identidade. Ao focar nas barreiras, o modelo social ignorou a questão da deficiência enquanto identidade, como gênero, raça, orientação sexual, idade e religião. Ao criar uma identidade, os membros podem criar imagens positivas de si e de exercerem o direito de serem o que são. O quinto aspecto se relaciona com a prevenção das deficiências. Enquanto o modelo social da deficiência relacionou as políticas de prevenção com aspectos negativos associados à deficiência, o modelo dos direitos humanos defende que é possível tratar do tema da prevenção, sem entendê-la como eugenia. Por fim, um último aspecto:

As conexões entre deficiência e pobreza têm sido fixadas dentro do contexto do modelo social desde seus primeiros teóricos, prestando-se à fundamentação de que as barreiras são as responsáveis pela existência da deficiência. Sabe-se que, se por um lado a deficiência pode aumentar o risco de pobreza, por outro a pobreza pode aumentar o risco de deficiência (ARAÚJO, 2020, p.1)

Que o novo governo que inicia neste ano de 2023 não perca de vista a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e faça valer a Lei Brasileira de Inclusão, que prevê o estabelecimento de um Sistema Educacional Inclusivo. A própria Lei aponta o caminho: é preciso investimento em pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas. Cito Gardou:

O desafio é enorme. A transformação das mentes e das práticas levará tempo, mas a necessidade está aí: tornar a terra mais fértil para, assim, permitir seu fazer. Pior que a indignação é a resignação. Pior que os bramidos são o hábito e a indiferença. Nunca se deve desconsiderar o sofrimento dos outros (GARDOU, 2018, p.87).

Um Sistema Educacional Inclusivo precisa cuidar de quem cuida. As famílias, principalmente as mais vulneráveis, necessitam de amparo do Sistema. Os professores precisam ter uma base sólida em sua formação, que permita trabalhar em uma sala de aula diversa. É preciso investir em equipamentos que formem um Sistema integrado, considerando as necessidades específicas e as diferentes etapas da vida das pessoas com deficiência. Não podemos mais permitir que o termo “aluno de inclusão” seja utilizado. Se existe um aluno de inclusão, é porque existe outro, “de exclusão”. Como disse Gardou, o desafio é enorme. Enorme, mas possível.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.A. Do social ao de direitos humanos: modelos de deficiência em disputa. In: Ana Paula Barbosa-Fohrmann; Inmaculada Vivas-Tesón. (Org.). **Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência**. 1ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v. 1, p. 96-.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo Escolar**, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2021**: divulgação dos resultados. Apresentação da Coletiva de Imprensa de 31 de janeiro de 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução de Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

GARDOU, C. **A Sociedade Inclusiva – Falemos dela! Não há vida minúscula**. Tradução de Cleonice Paes Mourão, Márcia Bandeira. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2018

MENDES, E. G. **Apresentação da Sra. Eniceia Gonçalves Mendes sobre o Observatório Nacional em Audiência Pública na Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/apresentacao-sra-eniceia-goncalves-mendes/view>. Acesso em: 02 de Fev.2023.