

LÍVIA DE OLIVEIRA MAGALHÃES DAS NEVES

**A GARANTIA DE UM PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Artigo apresentado ao curso de especialização
lato sensu em Gestão de Programas e Projetos
Educacionais, da Universidade Católica de
Brasília / Fundação Universa, como requisito
parcial para obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Prof. Dra. Olgamir Amância
Ferreira

Brasília

2011



Artigo de autoria de Livia de Oliveira Magalhães das Neves, intitulado “A Garantia de um Padrão Mínimo de Qualidade na Educação Inclusiva”, apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Gestão de Programas e Projetos Educacionais da Universidade Católica de Brasília / Fundação Universa, em 29 de Julho de 2011, aprovado pelos professores:

Prof. Dra. Olgamir Amância Ferreira

Orientadora

Prof. Dra. Mara Silvia André Ewbank

Coordenadora

Brasília

2011

A GARANTIA DE UM PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lívia de Oliveira Magalhães das Neves¹

Resumo

Este artigo expõe uma análise da qualidade na educação inclusiva brasileira, com a caracterização do termo 'deficiência', seu histórico de segregação e sua evolução e reconfiguração ao longo da história. Aborda, ainda, a questão da inclusão social de pessoas que possuem necessidades especiais, a diversidade na escola e apresenta uma síntese da legislação que rege a educação inclusiva no Brasil.

Por meio desta análise constatou-se que, apesar do extenso conjunto de leis relativas ao tema, ainda há muito a ser feito no que diz respeito à qualidade da educação no país, seja quanto a ampliação dos recursos destinados à educação, seja pela mobilização da sociedade.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Inclusiva. Qualidade

Abstract

This article presents an analysis of quality inclusive education in Brazil, with the characterization of the term 'disability', its history of segregation and its evolution and reconfiguration throughout history. It addresses also the issue of social inclusion of people with special needs, diversity in school and provides an overview of legislation governing the inclusive education in Brazil.

Through this analysis it was found that despite the extensive set of laws relating to the subject, there is still much to be done with regard to the quality of education in the country, be it the expansion of resources devoted to education, either by mobilizing the society.

Keywords: Disability. Inclusive Education. Quality

¹ Pós-graduanda em Gestão de Programas e Projetos Educacionais na Universidade Católica de Brasília, Bacharel em Turismo e Servidora Pública Federal.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A elaboração deste artigo contou, apesar da escassa literatura pertinente, com pesquisas bibliográficas acerca do tema ‘Escola Inclusiva de Qualidade’. O apoio fundamental se deu por meio da legislação brasileira e, em parte, das experiências obtidas durante visitas *in loco* de monitoramento de convênios federais celebrados entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e entes recebedores de recursos, tais como, Secretarias Estaduais de Educação, Prefeituras Municipais e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Inicialmente, são apresentadas definições sobre o termo ‘deficiência’, por considerar necessária uma abordagem, mesmo que sucinta, desse conceito, para melhor compreensão das idéias e desenvolvimento do trabalho.

Em seguida, um resumido histórico relata toda sorte de exclusão e segregação pela qual as pessoas portadoras de deficiência vêm passando, por séculos a fio. Uma legislação bem intencionada favorece e enriquece o desenvolvimento da narrativa.

Mais adiante, em meio à estruturação da escola inclusiva, a pauta se dá na evolução do conceito de ‘deficiência’ e na abordagem de temas como ‘integração’, ‘inclusão’ e ‘classes e escolas inclusivas’, lembrando que o conceito e a prática desses termos são, por conseguinte, muito recentes.

Por fim, o estudo se dedica à qualidade na educação inclusiva, foco do trabalho em discussão. Aqui, as políticas públicas são preponderantes, não fosse sua, não rara, ineficaz aplicação, o que impede o alcance do objetivo determinante: a garantia do acesso à educação inclusiva de qualidade para todos.

2 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma pessoa com deficiência é aquela que “tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. Complementando essa

definição, pode-se incluir na caracterização de deficiência, os portadores de transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações qualitativas das interações sociais na comunicação, com um repertório de interesse e atividade restrito, estereotipado e repetitivo. Autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil também fazem parte desse grupo.

Atual e tempestiva é a compreensão dada ao termo ‘deficiência’ como “parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social”. Esta interpretação contida no artigo 2 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traduz a noção de que o foco a ser observado é o da pessoa antes da sua deficiência, ou seja, um indivíduo que seja capaz de ser o “agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida”. Como pessoa, é ela quem vai gerir sua própria vida na busca de sua autonomia e independência, apesar da deficiência física, sensorial ou intelectual que lhe impõe limites.

No discurso de Sasaki (2002, p. 37), autonomia e independência são elementos essenciais na aprendizagem, desenvolvimento e evolução das pessoas com deficiência. Para o autor, a “condição de domínio no ambiente físico e social” possibilita a conquista da autonomia pelos deficientes físicos que, por conseguinte, atingem seus objetivos quando circulam e se locomovem, com suas cadeiras de rodas, por rampas que permitem a acessibilidade. É importante ressaltar que, para muitos, esse direito à acessibilidade ainda permanece inacessível, como pode ser observado nos grandes e pequenos centros das cidades.

A independência do indivíduo portador de alguma deficiência está focada na autodeterminação e na quantidade e qualidade das informações disponíveis, o que lhes permite fazer as próprias escolhas, sem depender da ajuda de outras pessoas. Segundo Sasaki, tanto a autodeterminação como a prontidão para decidir podem ser aprendidas e desenvolvidas. (SASSAKI, 2002, p. 37).

Esse público é, também, o alvo da escola inclusiva e deve ser respeitado nas suas limitações, devendo-se observar o grau de deficiência de cada um, para um resultado mais efetivo do trabalho a que se propõe a educação especial. Diante dessa premissa, já foi dito que “as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008, p. 9).

Estudos mais recentes enfatizam que as “definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um

quadro de deficiência, transtornos, distúrbios, síndrome ou aptidão” e que no campo da educação especial, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a toda e qualquer criança, jovem ou adulto, cujas necessidades se originam tanto em função de alguma deficiência quanto em função de qualquer dificuldade de aprendizagem. (BRASIL, 2008, p. 9)

3 HISTÓRICO

Até as quatro últimas décadas do século passado as pessoas com deficiência sofreram e passaram por segregação, tanto familiar e social como, também, institucional. Nenhuma atenção educacional era provida a elas, como também não recebiam outros serviços. Consideradas como pessoas “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria”, a sociedade as ignorava, rejeitava, perseguia e explorava. (SASSAKI, 2002, p. 112)

Por questões culturais e religiosas, desde os primórdios, uma pessoa com deficiência era vista pela sociedade como um castigo aos pais e seus familiares, que deveriam pagar com sofrimento perpétuo por ato ou conduta perversa de um antepassado. Do ponto de vista dessas crenças, as forças do além, das trevas e do mal, recaíam sobre as famílias como uma ‘sina diabólica’ e ‘purgativa’. Com esse pensar arcaico, pessoas deficientes eram excluídas da sociedade, da família e condenadas ao isolamento total e permanente e, por vezes, até eliminadas.

Este conceito perdurou por séculos, isentando governos e sociedade da responsabilidade e compromisso com as pessoas deficientes. Em algumas comunidades, o direito e o acesso a uma escola especial chegou bem mais tarde, retardando e negando-lhes, consequentemente, sua inclusão social.

Somente mais tarde, e sem nenhum registro de data, surgiram as primeiras instituições religiosas e filantrópicas que passaram a dar atendimento às pessoas deficientes, sem nenhum controle da qualidade dos serviços recebidos.

No Brasil, somente na segunda metade do Século XIX, ainda no Império, foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto

Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

Já no início do Século XX é fundada, em 1932, por Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi, influenciando ainda, em 1935, a criação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, que funcionava como órgão da Secretaria de Educação e realizava, dentre outras coisas, pesquisas nas áreas de psicopatologia e genética e psicologia de aprendizagem. Em 1954, motivados por Beatrice Bemis, um grupo de pais, amigos, professores e médicos de ‘excepcionais’ fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dessa forma, as instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência.

A partir do final da década de 60, o ‘movimento pela integração social’ começou a inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas de educação, trabalho, família e lazer. Surgiram escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas de trabalho direcionadas a dar atendimento às pessoas deficientes, oferecendo-lhes escolarização e treinamento profissional. Segundo Sasaki, foi neste contexto que emergiu a educação especial para crianças deficientes em países em desenvolvimento. Essas instituições de iniciativa voluntária, em sua grande maioria religiosas, tinham o consentimento do Estado sem contar, contudo, com o envolvimento deste.

E foi entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, que os representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais se reuniram em Salamanca, Espanha, para a Conferência Mundial de Educação Especial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, para reafirmar o comprometimento com a Educação para Todos², admitindo a necessidade de medidas educacionais urgentes no sentido de inserir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Com o objetivo de informar sobre políticas públicas e orientar ações educacionais, sua estrutura de ação está baseada na experiência dos países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações da Organização das Nações Unidas (ONU) e leva em

² Entende-se por ‘Educação para Todos’, entre outras coisas, a satisfação das necessidades básicas mundiais de aprendizagem, através da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, que teve origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia e que teve como meta principal a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

consideração as propostas, direções e recomendações originadas de cinco seminários regionais realizados com anterioridade e que serviram de preparação para a Conferência. O princípio orientador desta estrutura de ação é o de que as escolas de ensino regular devam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e lingüísticas. Atribui ainda aos governos, a responsabilidade de priorizar, política e financeiramente, o aprimoramento de seus sistemas educacionais de forma a se tornarem capazes de incluir todas as crianças em escolas regulares, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

A Declaração, marco histórico e de representatividade internacional, evidencia em seu texto que o encaminhamento de crianças com deficiência às escolas especiais ou classes especiais, em caráter permanente, deveria constituir exceção, recomendada somente em casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às suas necessidades educacionais ou sociais.

3.1 A Legislação Brasileira

Atualmente, e após reconhecer a necessidade de implementação de políticas públicas que possam garantir condições de acessibilidade e inclusão para alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o Brasil conta com um conjunto de leis que orientam o acesso à educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades do sistema público de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), externa seus cuidados com os portadores de necessidades especiais em seu Capítulo V. De acordo com o art. 58 da Lei, educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais. Um dos avanços encontrados na LDB foi tratar esses indivíduos como portadores de necessidades especiais e não como deficientes ou excepcionais, de modo a incentivar uma diminuição na discriminação sofrida por esses alunos.

A Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), avança quando define que a atual diretriz é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade, reconhecendo o direito à educação como comum a todos e o direito ao acesso a

essa educação, sempre que possível, junto aos demais alunos, nas classes comuns das escolas de ensino regular. O PNE enfatiza ainda a necessidade de aumento dos recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir, em dez anos, o mínimo de 5% dos recursos vinculados ao ensino.

O Decreto 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, assegura aos portadores de necessidades especiais a igualdade de oportunidades e o acesso a sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas, garantindo “o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana”.

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de inclusão desafia quatro sistemas sociais de vital importância em seus procedimentos, e se estrutura para, ao final, promover mudanças significativas no campo da educação. Segundo Sasaki (2002), no esforço de construir uma sociedade para todos, a educação passa por fases de desenvolvimento, como: exclusão e segregação institucional, pontuadas resumidamente no histórico; e integração e inclusão, comentadas a seguir.

Na fase da integração, as escolas comuns passaram a conviver com as classes especiais, isto é, grupos de crianças portadoras de deficiência. Esse acesso se deu como consequência da evolução do processo educativo que já caminhava em direção aos excluídos. É importante lembrar que os motivos que levaram a essa inserção não foram humanitários e ocorreram para garantir que os pequenos portadores de necessidades especiais não interferissem no processo de ensino, poupando, assim, o professor em favor da classe. Nessa fase surgem os testes de inteligência, com o objetivo de identificar e selecionar apenas crianças com potencial acadêmico. Advém desse processo o elitismo, levando, então, a instituição educacional a rejeitar crianças abaixo do nível exigido a ela encaminhadas.

Segundo Sasaki:

“a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir

sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. (SASSAKI, 2002, p. 41)

Parafraseando Clemente Filho, nesta mesma linha de raciocínio, Sassaki complementa:

“Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar ‘ingressos’ para integrar a comunidade”. (SASSAKI, 2002, p. 41)

Nessas duas abordagens, sobre integração e inclusão, observa-se distintamente a singularidade de cada uma. Quanto ao resultado da primeira, o processo da integração pode ser visto como o primeiro passo em direção à inclusão. Inicialmente, as barreiras e entraves que dificultaram o alcance do objetivo proposto deviam-se, em parte, à falta de políticas públicas definidas e abrangentes, no hoje conhecido universo das pessoas com deficiência. Junte, ainda, a esse despreparo, uma sociedade com profundo resquício do preconceito por séculos cultivado, o que culminou na insuficiência de um resultado positivo. O que se viu, naquele momento, foram classes especiais sendo despejadas em escolas comuns, sem nenhum preparo profissional diante de suas necessidades.

Nessa porta que se abre em direção à inclusão, o diferencial está no olhar da sociedade que, muito tardiamente, reconhece a diversidade do ser humano. Esse pensar revoluciona comportamentos e conceitos, com vista à conscientização, tanto do Estado e suas instituições como da sociedade. As pessoas portadoras de deficiência passam a ser vistas como diferentes, não deficientes. Estender a elas o mesmo direito, constituído ou não, e ir a elas e adaptar-se, foi o grande marco dessa mudança: igualdade e oportunidade para todos.

Em 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pode-se observar em alguns países um significativo avanço no pensar da sociedade quanto ao enfoque de seus esforços. Com o lema ‘Participação Plena e Igualdade’ chegou-se ao consenso de que a sociedade deveria se adaptar às pessoas deficientes e não estas, inversamente. Surge aí o conceito de inclusão.

Classes e escolas inclusivas foram implantadas em alguns países desenvolvidos com práticas inclusivistas, baseadas na pouca literatura existente à época. A partir daí, o objetivo seria o de incluir os que foram anteriormente excluídos, não deixando ninguém fora do ensino regular. Como meta, as escolas inclusivas passaram a propor um sistema educacional que

atendesse as necessidades de todos, indistintamente, em virtude dessas necessidades. Observa-se aí “uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 1997, p. 145).

Desde então, fica claro que é preciso envolver pais, alunos, professores, profissionais de educação, gestores e sociedade nesse processo de inclusão, e se torna cada vez mais necessário ao Estado, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), prestar assistência técnica aos entes recebedores de recursos e financiar o treinamento e a capacitação desses professores e profissionais da educação, para recebimento dessa demanda, garantindo o acesso e a permanência desses ‘alunos especiais’ nas escolas públicas do país.

O direito de todos os estudantes de compartilhar espaços comuns de aprendizagem se dará, a princípio, através da adequação das instalações das escolas públicas para recebimento dos alunos com deficiência e da ampliação dos métodos de aprendizagem empregados nos processos de ensino, seja através da implantação de salas de recursos multifuncionais³, seja através da participação desses alunos em atividades esportivas e recreativas comuns. Escolas inclusivas constituem-se em meios eficazes de combate às atitudes discriminatórias e criam ambientes acolhedores capazes de construir uma sociedade mais justa, fundamentada na filosofia de reconhecer e valorizar a diversidade e, partindo desse princípio, de garantir que pessoas portadoras de necessidades especiais participem como membros iguais da sociedade, seja através do acesso a educação gratuita de qualidade, seja através do não consentimento da violação de seus direitos humanos.

Hoje, a prática da inclusão já é realidade em várias partes do mundo. O processo de inclusão vem sendo aplicado na educação, no esporte, no trabalho, no transporte, enfim, em cada sistema social. Referir-se a uma educação para todos leva, conseqüentemente, a pensar em lazer para todos, trabalho para todos e transporte para todos. Contudo, a evolução desse processo, dentro do conceito inclusivista, caminha a passos lentos na aplicação de políticas

³ As salas de recursos multifuncionais são espaços organizados com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e profissionais capacitados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinados a oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos portadores de algum tipo de deficiência. Tal atendimento deverá ser complementar e paralelo ao horário de atendimento das classes de ensino regular.

públicas que, ao final, dificultam o alcance do objetivo, isto é, participação plena e igualdade de oportunidade para todos.

É importante ressaltar que a superação das desigualdades ultrapassa o poder das políticas educacionais e depende de um conjunto articulado de políticas estruturantes capazes de atingir resultados mais efetivos no processo de redução das desigualdades, da qual a educação também faz parte.

4.1 Qualidade

Desde 1988, a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, inciso VII, a garantia de um padrão de qualidade como princípio norteador do ensino público no Brasil. Entretanto, somente em 1997, quando passa a vigor a Emenda Constitucional nº 14, a legislação brasileira passa a prever um ‘custo’ por aluno que possa garantir um ensino com padrão mínimo de qualidade. Esta Emenda deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e fixa um prazo de cinco anos, a partir de 01/01/1997, para que União, Estados, DF e Municípios ajustem suas contribuições, de forma que o valor mínimo anual gasto por aluno do ensino fundamental possa garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente. Vale ressaltar que, de acordo com o § 3º do referido artigo, caberá à União complementar os recursos do Fundo sempre que determinado Estado ou o DF não conseguir alcançar o valor mínimo definido por aluno.

Ainda de acordo com a EC nº 14/1996, é importante lembrar que, em matéria educacional, caberá à União, exercer “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao DF e aos Municípios”. Neste parágrafo fica definido, então, o princípio do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e quem são os responsáveis por garanti-lo.

Também em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases chega para regulamentar esse princípio constitucional e definir o padrão mínimo de qualidade de ensino como “a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Em resumo, a legislação vigente assegura que o ensino oferecido

nas escolas brasileiras deve ser processado dentro de padrões mínimos de qualidade, conforme constatado inicialmente no artigo 206 da Constituição Federal e nos artigos 3º e 4º da LDB.

Nesse contexto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a partir de 2008, constituiu uma comissão com o objetivo de desenvolver um estudo sobre a Educação Básica no Brasil e construir proposições capazes de contribuir para melhorar o cenário atual nesse nível de ensino. Tal estudo deu origem ao Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que ainda aguarda homologação.

Dentre os desafios apontados, o Parecer destaca: 1) a necessidade de valorização da carreira do magistério com melhores condições de trabalho, qualificação e remuneração adequada aos profissionais da educação; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização e profissionalização da gestão democrática.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, articulação política de organizações, movimentos e redes da sociedade civil brasileira, oferece uma contribuição ao desafio previsto na legislação brasileira quando opta por “assumir como horizonte desse esforço de definição do CAQ não a qualidade ideal (aquela sonhada) para as nossas escolas públicas, mas a que chamamos de qualidade inicial, ou seja, aquela que decorre de um conjunto de padrões mínimos referenciados na legislação educacional”. (CARREIRA; REZENDE PINTO, 2007, p. 77). Esta opção estabelece um patamar mínimo de qualidade de educação e não um valor ideal, por isso defini-lo como Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), considerando-o um primeiro passo rumo à qualidade almejada. No que diz respeito à educação inclusiva, Carreira e Rezende Pinto, sugerem que o investimento de uma escola que inclua alunos com deficiência em salas de ensino regular seja duplicado em relação ao CAQi de alunos sem deficiência.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tomando como base um estudo realizado pelo Instituto em 2001, o Brasil necessitaria de um crescimento de 140% (146 mil novas matrículas) até 2011 no número de matrículas para atendimento dessa demanda ‘especial’, visando atingir as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/2001).

Se, quanto ao acesso de alunos portadores de necessidades especiais, os desafios ainda são grandes, quanto à permanência na escola e ao desempenho destes alunos há, ainda, um universo a ser feito. A garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados, a ampliação dos

métodos de aprendizagem empregados nos processos de ensino, o respeito à diversidade e o comprometimento da sociedade com a inclusão social, melhoram a qualidade de vida no cotidiano escolar e contribuem para o avanço da democracia e para a consolidação do Estado de Direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto anteriormente, o processo de inclusão foi se reconfigurando ao longo da história. Um grande avanço foi dado no que diz respeito à evolução do caráter assistencial para o caráter educativo. Nesse sentido, o próximo passo seria o de auxiliar os jovens portadores de necessidades especiais a realizar uma transição efetiva da escola para o mercado de trabalho.

O lema ‘Iguais na Diferença’, expressa uma nova conceituação e caracterização dos termos ‘deficiência’ e ‘inclusão’, que visualiza a possibilidade de suporte dos iguais na diversidade e no valor inerente a todas as pessoas. Ela “retira da pessoa a deficiência e a remete para o meio (...), superando “expectativas, ao cuidar dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência”. Uma educação pautada na equidade considera a necessidade do reconhecimento da diferença como ponto de partida para a construção de uma sociedade baseada no indivíduo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade do ser humano. (BRASIL, 2008, p. 14)

Apesar da extensa e abundante legislação pertinente ao tema, o Brasil continua registrando uma história de exclusão. O resgate de uma dívida secular passa por atropelos quando constata que parte do esforço envidado na elaboração e implementação dessas leis se perde no tempo e as torna obsoleta antes mesmo de sua aplicação.

Mais do que encerrar a discussão, a proposta deste artigo é dar início a alguns questionamentos em relação à qualidade do ensino público brasileiro, seja contestando a urgência de ampliação do investimento na educação, seja confirmando a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de controle desses recursos.

Além da má gestão dos recursos, outro grave problema que afeta a qualidade da educação no país está na existência de diversos ‘Brasis’, reflexo de um sistema escolar

desigual, onde a maioria dos brasileiros não possui as mesmas oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o país enfrente a questão da desigualdade e ofereça condições iguais de ensino, tanto para a população ribeirinha da Amazônia quanto para alunos que residam na Capital da República, garantindo, assim, que pessoas de todas as regiões do país e com condições econômicas distintas tenham acesso a escolas públicas de qualidade que garantam a elas uma equidade de oportunidades.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, a efetiva concepção de uma educação inclusiva bem sucedida não constitui tarefa somente do Ministério da Educação. Ela requer, além de um conjunto articulado de políticas públicas, uma mudança imediata de perspectiva social que envolva a cooperação das famílias afetadas pelo problema e a mobilização da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 de maio de 2011.

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

CARREIRA, Denise; REZENDE PINTO, José Marcelino. **Custo Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglés et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. **Decreto nº. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 18 de março de 2011.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 17 de março de 2011.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2011.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 14 de junho de 2011.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2011.

_____. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2011.