

A influência da desigualdade na evasão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)

Nycolle de Oliveira Grilo

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, Brasil

Abigail Malavasi

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, Brasil

RESUMO: No contexto educacional brasileiro, a educação inclusiva tem sido alicerçada em dispositivos legais que buscam assegurar a equidade e o direito de todos, concretizando o acesso ao ensino público na rede regular de ensino a todas as crianças. Todavia, os fundamentos legais não têm sido suficientes para assegurar uma escola inclusiva a todos os alunos: a educação pública brasileira não consegue se desvincular da superficialidade dos parâmetros identitários “normais”, potencializando decisões segregatórias e a desigualdade nos processos educativos individuais e coletivos. Desta forma, o fracasso ou o sucesso escolar tendem a ser legitimados pelo discurso homogeneizador, apartando os alunos que não estão de acordo com os preceitos dos currículos e percursos avaliativos, anulando e marginalizando as diferenças e gerando a evasão escolar. Diante disso, a presente pesquisa documental busca trazer para reflexão as relações e tensões que se articularam historicamente e atualmente perpassam a educação brasileira em uma perspectiva preconceituosa e exclusória dentro do contexto educacional inclusivo.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Inclusão. Deficiência. Direitos. Evasão.

ABSTRACT: In the Brazilian educational context, inclusive education has been grounded in legal devices that seek to ensure equity and the right of all, realizing access to public education in the regular school system for all children. However, the legal foundations have not been enough to ensure an inclusive school for all students: Brazilian public education is unable to break away from the superficiality of "normal" identity parameters, potentiating segregatory decisions and inequality in individual and collective educational processes. Thus, school failure or success tends to be legitimized by the homogenizing discourse, separating the students who are not in accordance with the precepts of the curricula and assessment paths, annulling and

marginalizing the differences and generating school dropout. Therefore, this documentary research will seek to bring to reflection the relations and tensions that have been articulated historically and currently permeate Brazilian education in a prejudiced and exclusionary perspective within the inclusive educational context.

Keywords: Brazilian Education. Inclusion. Deficiency. Rights. School evasion.

INTRODUÇÃO

Desigualdade social é a expressão que descreve estado de grande disparidade entre pessoas, uma situação de desnivelamento. Só muito remotamente faz alusão a uma falta praticada por muitos e por instituições. A igualdade que falta é igualdade recusada. A igualdade foi recusada, foi recusado o igual direito de agir e falar, o igual direito de tomar parte nas iniciativas e decisões. A igualdade foi recusada e afirmamos a dominação. (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 208).

A desigualdade social sempre foi uma realidade dentro de nossa sociedade. Por séculos, ela se alastrou pelas estruturas sociais e se fortaleceu, como fruto das relações de poder estabelecidas dentro delas, sendo o sistema educacional um âmago das relações produzidas pelo capitalismo. Desde então, a “coisa pública” tem sido manchada por signos de inclusão ou exclusão sectária (GONÇALVES FILHO, 2007). Esta mancha foi e permanece sendo uma ameaça à dignidade dos grupos sociais minoritários, como as pessoas com deficiências, as quais serão o foco desta pesquisa. Dado o contexto de exclusão e inclusão da história brasileira e a importância que a Educação assumiu neste processo, o papel das escolas públicas tem refletido a desigualdade social e gerado impactos tanto na vida dos alunos quanto na prática pedagógica ao longo do tempo.

No que tange às pessoas com deficiência, as mudanças sociais e o reconhecimento de tantas questões profundas a serem resolvidas geraram a necessidade de garantia de direitos e, como consequência, o Estado brasileiro tem-se movido com certo empenho em estabelecer políticas que garantam os direitos às pessoas com deficiência. Contudo, o que podemos perceber é que ainda há muitos e complexos desafios no caminho. Dentro do âmbito escolar, aqueles que conseguem vencer a barreira do acesso sofrem com a reprovação, com a distorção idade-série e

com o fato de não terem assegurado o direito de aprender, fatores que levam à evasão escolar. Além disso, crianças com deficiência encontram-se constantemente em situação de fragilidade social, precisando conviver não só com a falta de diagnóstico, a inviabilização do atendimento educacional especializado e a falta de acesso à saúde como também com a incompreensão, o preconceito e a exclusão. Nesta conjuntura, torna-se importante analisar as desigualdades sociais e como estas influenciam diretamente na evasão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A DESIGUALDADE SOCIAL COMO PARTE DA HISTORICIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao analisarmos a história do Brasil e os grupos sociais que a constituíram com o passar dos séculos, nos lembramos da diversidade de grupos oprimidos, das minorias sociais, que viveram sob o julgo de dispositivos simbólicos repletos de intencionalidade dentro da luta contra hegemônica (SODRÉ, 2005), como é o caso das mulheres, indígenas, negros, pessoas com deficiência, entre outros.

Para explanar sobre as minorias sociais, é importante corroborar o conceito de Sodré, que servirá para embasamento e compreensão de seu significado. “Minoria não é, portanto, uma fusão gregária mobilizadora, como massa ou a multidão ou ainda um grupo, mas principalmente um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra hegemônica” (SODRÉ, 2005, p.11).

Trata-se de uma noção importantíssima para que possamos identificar as minorias não como sujeitos numericamente definidos pela menor quantidade de pessoas, mas como aqueles que viveram e vivem à margem da sociedade em uma situação de desvantagem social e que buscam mudanças, seu lugar em âmbito não apenas físico, mas, principalmente, subjetivo, entre tensões e relações de poder que são espelhadas nas políticas, especialmente as educacionais, campo que reflete indissociadamente as mudanças pelas quais passamos como sociedade.

No âmbito histórico-social, a educação tem tido grande papel para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Durkheim (2011), a educação, a cada momento histórico, impõe-se aos indivíduos, variando de acordo com a classe social

e o espaço, gerando sentidos diferentes para classes e grupos diferentes. Assim, a escola tem sido moldada a partir de relações reprodutoras da organização social vigente, se tornando peça importante no reforço ao preconceito e a exclusão, admitindo um caráter excludente e classificatório baseado na identidade (SILVA; HALL; WOODWARD, 2012), tendo um lugar estratégico na “[...] imposição da uniformidade nacional [...]” (PATTO, 2000, p.47). Logo, a educação, para as minorias sociais, foi marcada por esse modelo opositor binário, em especial para as crianças com deficiência, denominadas “ídiotas”, “surdo mudos”, “doentes mentais”, entre outros termos preconceituosos que foram incorporados ao senso comum e permanecem impregnando com preconceitos a escola (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Com o passar dos anos, a saúde e a educação se uniram em uma perspectiva higienista de “caçada aos anormais” (MONTEIRO, 2006, p. 14) com o objetivo de combater o mal que, supostamente, impedia a ordem e o progresso da nação. “Este mal, em uma de suas faces, apresentava-se como a criança anormal, que tinha em seu corpo (biológico) a inscrição do defeito, da anomalia” (MONTEIRO, 2006, p.14). A construção da diferença física e comportamental de modo preconceituoso (SILVA; HALL; WOODWARD, 2012) ratificou o acesso à educação de forma segregada, considerando as pessoas com deficiência como incapazes.

Apesar de a situação social e educacional brasileira reforçar a desigualdade e a exclusão, surgiu uma intencionalidade de mobilização por mudanças que são concretizadas nas políticas. Após o final da Segunda Guerra Mundial, evento marcado pelos horrores ocorridos, com o intuito de reconstruir o mundo sob novas perspectivas ideológicas, os governantes de diversas das nações propuseram, em 1948, a Declaração Universal do Direitos Humanos, uma das conquistas que fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência, na qual a preocupação com a não discriminação, inclusive na educação, foi reforçada, como afirma o Artigo I da Convenção de 1960 (*Convention against Discrimination in Education*), adotada pelo Brasil, em 1968:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por

objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

(CONVENÇÃO RELATIVA À LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO NO CAMPO DO ENSINO, 1960, p. 3)

A partir deste movimento entre as nações, vários países, incluindo o Brasil, se mobilizaram para adotar uma educação na direção oposta à segregação, trazendo alterações nos dispositivos legais que favorecessem as pessoas com deficiência, em um “[...] esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais [...]” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60) que ganhou força no Brasil com a Constituição de 1988, a qual determina, no art. 208, inciso III, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), assim como, no art. 206, inciso I, que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), afirmando a educação como um direito de todos.

Além disso, outros dispositivos, como a LDB n.º 9.394/1996; a Lei N.º 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação, alterado no ano de 2014; a Resolução CNE/CEB N.º 2/2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, além de outros documentos oriundos do Governo Federal, nas últimas décadas, surgiram como resultado das lutas das minorias e das violações que estas sofreram (CANDAU; SACAVINO, 1995), fortalecendo o caminho tomado quanto à decisão de implantar mudanças visando a um sistema educacional inclusivo, motivando “[...] uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 43). Entretanto, a realidade educacional pela qual os estudantes PAEE passam demonstra que esse sistema ainda está longe de seu propósito original e que o extenso arcabouço jurídico que foi criado pode não ser suficiente caso não seja construída uma cultura dos

direitos humanos de forma internalizada em nossas escolas. (CANDAU; SACAVINO, 2013).

A EVASÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PAEE DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A educação inclusiva trouxe as crianças e adolescentes com deficiência, antes apartados do ensino regular, para dentro das escolas, iniciando um novo momento na educação brasileira. Todavia, dentro da proposta inclusiva, ainda convivemos com o que Candau e Sacavino (2013) chamam de violações sistemáticas dos direitos humanos, caracterizadas por impunidade, violência, desigualdade social, discriminações e fragilidades dos direitos básicos de todas as crianças, em especial dos estudantes PAEE. Em razão disso, a experiência escolar pela qual esses estudantes passam reforça a certeza de que, por mais que tenham sido incluídos nas salas de aula de ensino regular, ainda permanecem excluídos em sua posição de inferioridade frente aos discentes ditos “normais”, não tendo seus direitos de aprendizagem garantidos, sofrendo com a reprovação, com a distorção idade-série e, conseqüentemente, com a evasão e o abandono escolar.

É sabido que a proposta educacional inclusiva no Brasil trouxe competências que eram da Educação Especial e de seus docentes para a escola regular e os professores nas salas de aula (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011), fato que ocorreu com a ausência de propostas formativas às equipes escolares. Entretanto, é necessário que a escola, assim como seus atores sociais, tome consciência de uma educação para todos, se desconstruindo e se libertando da “[...] máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta” (MANTOAN, 2003, p. 30), se reestruturando não só curricularmente como, também, em paradigmas e preconceitos que, historicamente, excluem o estudante PAEE da escola.

Sobre as diferenças que marcam os alunos socialmente, Brah (2006 apud CARVALHO, 2014, p. 17) afirma que fazem parte da relação social “[...] constituída e organizada no interior das estruturas socioeconômicas e políticas de poder”, tornando a identidade e a diferença resultados de um meio que as sustenta (SILVA; HALL;

WOODWARD, 2012). Deste modo, a diferença tem sido usada, historicamente, como uma justificativa para práticas excludentes, as quais ecoam no campo educacional.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso escolar e pela evasão de um número considerável de alunos, os quais “[...] são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem [...]” (MANTOAN, 2003, p. 18). Consoante o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, (24% da população) declararam ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus) ou possuir deficiência mental / intelectual. De acordo com a Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, no ano de 2019, 72% das crianças e jovens com deficiência cursavam o ensino fundamental, mas só 14% chegaram ao ensino médio e apenas 0,47% conseguiram ingressar no ensino superior.

Tais dados corroboram a percepção da dificuldade dos alunos PAEE em permanecer na escola, assim como a conceituação de sucesso escolar imposto sobre eles por meio de parâmetros homogeneizantes, levando a indagação do porquê de problemas tão antigos continuarem atingindo a escola com tanta força.

FATORES QUE PERPASSAM O SUCESSO E A EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO PAEE

O sucesso do aluno, bem como a reprovação e o abandono escolar, vai muito além das questões cognitivas e das notas, pois são permeados por diversos fatores, que atravessam a escola e a vida dos estudantes, como a pobreza, a falta de acesso a tratamentos e acompanhamentos médicos, a exclusão escolar que acontece nas escolas ditas inclusivas, entre tantos outros problemas. Em vista disso, é preciso se aprofundar no tecido de compreensão do que permeia a educação. Mantoan (2003, p. 12) aponta que “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. Ainda sobre a escola inclusiva e a garantia de acesso, a autora coloca que:

[...] a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos [...]. (MANTOAN, 2003, p. 13).

Desta forma, o fracasso escolar dos alunos PAEE permanece como culpa do próprio discente. Segundo Patto (2000), as dificuldades de aprendizagem que podem levar à falta de interesse e ao fracasso escolar estão diretamente vinculadas às crianças das classes mais pobres da sociedade, as quais tendem a ser “estigmatizadas como portadoras de deficiências intelectuais e afetivas por fracassarem num sistema escolar ineficiente” (GONÇALVES FILHO, 2015, p. 195-6), tornando-as produto de uma estrutura social excludente. Além disso, sofrem com uma complexa patologização (GOMES; MAGALHÃES, 2018), quando a escola passa a considerar que a causa da não-aprendizagem está no aprendente, devido ao fato de este ser portador de alguma patologia, eximindo a escola e os docentes de suas responsabilidades. Destarte:

Esta desresponsabilização da escola está relacionada em parte com o que se pode caracterizar de leitura medicalizante do fracasso escolar, em que os problemas são considerados individuais e não coletivos, ou seja, o problema está no aluno e não na escola e em seus métodos de ensino [...] (GOMES; MAGALHÃES, 2018, p. 316).

Contaminando ainda mais as relações vividas pelos alunos devido à patologização, surgem, no campo educacional, compreensões equivocadas sem preceitos científicos, como é o caso do fracasso escolar atribuído à desnutrição (a qual só atinge crianças da classe trabalhadora) e às disfunções neurológicas, incluindo-se “a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 27). É importante refletirmos que

Ao definir a dificuldade no aprendizado ou um comportamento desviante como doença, o fenômeno passa a ser alvo da intervenção médica que deve diagnosticar, descobrir sua suposta etiologia orgânica e definir uma forma de tratamento para que a criança passe a se enquadrar no modelo considerado ideal de comportamento. À margem da perspectiva medicalizante estão fatores sociais, culturais, históricos, psicológicos, econômicos e tantos outros [...] (GOMES; MAGALHÃES, 2018, p. 318).

Outrossim, Mantoan (2013) se posiciona ao corroborar com o fato de que a escola atribui às deficiências do ensino ao aluno, às suas características neurológicas, físicas e identitárias, tendo como hábito analisar o que o discente não aprendeu, ao invés de analisar todas as limitações e competências do ensino escolar, uma mudança de olhar que poderia evitar a evasão, a repetência e outras consequências negativas para a vida dos alunos PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por décadas, na ausência de um sentido inclusivo, a educação brasileira se personificou em mecanismos de seletividade e exclusão, decidindo, segundo seus próprios conceitos, os que eram bons e os que não eram. A história da educação nos mostra mudanças e quebras de paradigmas. Entretanto, em pleno século XXI, a experiência escolar confere aos alunos com deficiência certa distinção social, atribuindo-lhes uma exclusão não mais legalizada, mas sim subjetiva e instrumental que ocorre como consequência de barreiras que estão além da aprendizagem e que são materializadas na evasão escolar.

Algumas crianças e jovens com deficiência constituem parte das classes sociais mais pobres da sociedade e, assim como suas famílias, por vezes, enxergam a escola como a principal referência para uma vida mais digna e com melhores oportunidades. Diante disso, e considerando o fato de que cada pessoa apresenta características únicas, é urgente compreender que o desenvolvimento integral do discente nunca esteve ligado apenas a condições físicas ou intelectuais. É necessário que a escola adquira um olhar de responsabilidade não só social como também humanizadora para com os alunos, sendo necessário garantir o direito à educação e desenvolvimento a todos. Neste sentido, a educação inclusiva se tornou não só o produto de uma história de lutas por parte de minorias como as pessoas com deficiência, mas, principalmente, um instrumento efetivo na garantia dos direitos. Logo, para atingirmos esta “utopia possível” (FREIRE, 1996), dependemos das mudanças de concepções, ideais e atitudes dos atores sociais e educacionais. Não obstante, continuamos lutando por uma escola acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 13005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2013. p. 59-66.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Derechos Humanos, Educación y Ciudadanía**. Democracia, pedagogía y derechos humanos. Lima. 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Série ideias, v. 23, p. 25-31, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes (coleção textos fundantes de Educação), 2011.

FRANÇA. **Decreto n.º 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Convenção Relativa À Luta Contra A Discriminação no Campo do Ensino. Paris, 15 dez. 1960. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 8, n. 2, p. 314-327, 2018.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação Social, Humilhação política. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 187-222.

IBGE. Conheça o Brasil - População: pessoas com deficiência. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022

MONTEIRO, Helena do Rego. **A medicalização da vida escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, v. 41, p. 41-60, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Base de Dados: dos direitos das pessoas com deficiência. São Paulo. Disponível em: <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/dadosCensoEducacaoBasicaAluno2019.php>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria**. Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, 2005.