INCLUSÃO ESCOLAR – DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO EM UM PAÍS DE EXCLUSÃO

ORLANI NATAL RIBEIRO

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio fundamental para a garantia do direito à educação e da equidade no processo de aprendizagem, direitos esses, implementados na lei nº 9.394/1.996: (LDB). Contudo, observa-se que muitas instituições ainda praticam uma inclusão meramente formal, marcada pela presença física de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas sem condições efetivas de participação e desenvolvimento. Foram citados argumentos contundentes de especialistas e escritores no intuito de analisar as deficiências e necessidades enfrentadas pelas instituições de ensino para que a criança com necessidades especiais, tanto físicas quanto cognitivas venham a desfrutar desses direitos com eloquência. A escola é um ambiente onde se promove o saber, onde se prepara o sujeito para viver de forma harmônica com a sociedade, onde se deve entender que todos podem partilhar do mês o espaço independente de suas limitações, e isso a torna um local propício à proposta da educação inclusiva. O presente trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo a educação inclusiva, apresentando este processo na rede pública de ensino, especificamente o que a impedia de existir ou ser eficiente, neste sentido, o principal objetivo deste trabalho foi verificar através de um apanhado teórico, quais as principais dificuldades encontradas pela educação inclusiva na rede pública de ensino. O tema não é exclusivo, mas é bastante relevante, já que o tema é algo bem contemporâneo e precisa de estudos que busquem a garantia de que está não ficará apenas no papel. Como mencionado a pesquisa foi bibliográfica e exploratória, e através desta foi possível compreender que as dificuldades encontradas são muitas, porém não impossíveis de se realizar desde que haja um maior empenho, não só das instituições como também do corpo docente de todas as escolas do país.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação inclusiva; Desafios pedagógicos; Equidade.

INTRODUÇÃO

A lei de inclusão de crianças e adolescentes ao ensino de qualidade e equânime foi criada com a intenção de permitir que todas as crianças, independente de suas limitações, pudessem participar do processo de aprendizagem e integração social. Porém, desde à sua implantação pouco se fez para que esses direitos institucionais fossem de fato usufruído pelos necessitados.

Muitas instituições de ensino não possuem sequer rampas de acesso, elevadores, salas ambientadas e profissionais especializados para atender a grande demanda de crianças com alguma comorbidade que vêm aumentando de forma considerável em todo território nacional.

A inclusão não se resolve apenas com a matrícula. Tem que haver condições adequadas para a permanência dos estudantes.

Configura-se, assim, a “Inclusão Excludente”, causando frustração, tanto para os educadores, gestores e familiares.

Para que haja uma inclusão dentro das prerrogativas da Lei da Inclusão, são necessárias as seguintes condições:

Formação contínua de professores para atender as necessidades específicas de cada criança.

Contratação de profissionais da saúde física e mental para auxiliar aos professores e agentes de apoio.

Recursos pedagógicos de acessibilidade.

Adaptação curricular diferenciada, dependendo do grau de dificuldade de cada criança.

Inclusão social verdadeira.

A permanência de práticas excludentes no interior da escola gera impactos diretos no desenvolvimento dos estudantes. Entre eles:

Baixo rendimento escolar, decorrente da ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Evasão e fracasso escolar, motivados pela desmotivação e pela falta de apoio.

Reforço de preconceitos, já que a inclusão malconduzida pode acentuar estigmas sociais.

Além disso, professores e famílias frequentemente vivenciam frustração, uma vez que o ambiente escolar não proporciona as condições necessárias para o avanço do aluno (Gloria, 2019).

A inclusão ineficaz representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação, pois perpetua desigualdades ao não garantir aos estudantes condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Superá-la exige o compromisso coletivo da escola, da comunidade e do poder público, em uma perspectiva que reconheça a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Somente assim será possível concretizar uma educação democrática e equitativa.

O presente estudo refere-se aos desafios da educação inclusiva. É importante destacarmos que, por muitas vezes, os termos "educação inclusiva" e "educação especial" são utilizados erroneamente como sinônimos.

Sobre Educação Especial, o decreto no 10.502, de 30 de setembro de 2020, no art. 1ºordena que fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, Decreto 10.502).

Já a educação inclusiva diz respeito a todos, e reconhece a diversidade como um valor enriquecedor.

Segundo a BNCC (2017, p. 14, "a escola, como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades." É importante ressaltar aqui que o foco da educação inclusiva não é homogeneizar, mas sim valorizar as diferenças. Segundo Silva, Pedro e Jesus (2017, p. 3), "a escola reflete a sociedade e, tanto os professores como os alunos, trazem para dentro dela todas as suas contradições".

Embora algumas instituições de ensino estão tentando adequar-se à política educacional de inclusão para os usuários em condições especiais, pesquisas apontam que, além da estrutura do espaço físico comprometida, os serviços e os recursos humanos como problemas de grande magnitude.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular pressupõe, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de componentes curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um novo modelo de educação inclusiva e possibilitará um ensino de maior qualidade, a fim de garantir oportunidades iguais a todos os alunos (MAZZOTA, 2017).

Na concepção da autora acima citada, quando se fala em inclusão, o ponto fundamental é a compreensão de que ela pressupõe aumentar a participação em circunstâncias ou situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Nessa perspectiva, oferecer um atendimento educacional que abranja todos, sem distinção, está intimamente ligado a ideia da não segregação, ou, seja, incluir todos, independentemente de suas limitações.

Por outro lado, a exclusão funda-se na subjetividade e nas relações interpessoais, impedindo o pertencimento e dificultando a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos socialmente e culturalmente construídos. Portanto, enquanto não houver uma mudança de paradigma que transforme as condições estruturais de acessibilidade de todas as pessoas, entre elas os alunos especiais, não se pode falar em valorização e em dignidade humana e em uma sociedade para todos (MAZZOTA, 2017).

Às pessoas com deficiência a lei garante o direito de ser estudante. Sendo assim, lidar com a complexidade das necessidades especiais torna-se fator primordial no universo educacional, porque não se pode e nem se conseguiria excluir desse contexto os indivíduos que possuem alguma deficiência. Mas, apesar das conquistas a escola, até hoje, não encontrou a forma adequada para a inclusão das pessoas com deficiência.

Portanto, é necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas escolas, no que concerne à educação inclusiva, para que

haja reformulação estrutural de modo a atender às necessidades específicas do público aprendiz. Além das condições estruturais satisfatórias, os Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 11, 2025. profissionais educadores devem adquirir habilidades específicas, isso inclui a aquisição de conhecimentos além daqueles ofertados nos cursos de formação inicial. Para tanto, faz-se necessário investir em políticas públicas de formação continuada e treinamento com especialização que seja compatível com cada necessidade.

Nas últimas décadas, à medida que avançavam os processos de globalização, consolidando as políticas neoliberais, foram se desvanecendo as utopias de igualdade anunciadas pelo liberalismo clássico como possibilidades individuais e sociais. Nas relações internacionais, o conceito de dependência, antes situado no âmbito das relações de poder e visto como pressão hegemônica exercida pelos países economicamente mais fortes sobre as nações endividadas e culturalmente dependentes, foi cedendo lugar a uma visão sistêmica ligada à economia globalizada, "segundo a qual todos os países devem funcionar de acordo com as diretrizes internacionais para não perturbar o equilíbrio do sistema" (FONSECA, 1999, p.68).

Associada à conscientização sobre os problemas ambientais, que também eclodiram nesse período, essa nova concepção de relações econômicas e políticas exclui a possibilidade de os países "emergentes" integrarem-se em condições de igualdade ao bloco dos países desenvolvidos, uma vez que à dependência econômica soma-se, agora, o limite na exploração de seus recursos naturais para não comprometer o equilíbrio ecológico.
Segundo Fonseca (1999), é nessa fase que a intervenção do Banco Mundial nos países em desenvolvimento provoca um deslocamento conceitual, substituindo a noção de igualdade, antes recorrente nos documentos e discursos do Banco, pelo termo equidade. Segundo a autora: (...) no começo dos anos 50, quando o Banco passou a financiar o chamado terceiro mundo, promovia-se o crescimento dos países balizados por uma noção de progresso concebida linearmente, como se este fosse acessível a todos os países igualmente, desde que tivessem vontade política de desenvolver-se e desde que os países centrais os ajudassem, tecnológica e financeiramente. Essa noção foi-se modificando até que, no final dos anos 70, a noção de progresso contínuo e linear deu lugar à noção de sustentabilidade, que pressupunha maior parcimônia na utilização de recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações (FONSECA, 1999, p. 69). Nessa circunstância, é compreensível porque o discurso sobre igualdade foi, também, substituído pela noção de equidade nas políticas públicas de educação.
Diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos e as nações de participarem dos benefícios gerados pelo progresso que, de acordo com a visão sistêmica, todos produziram.
A equidade é menos comprometedora, pois, segundo Fonseca (1999), "fundamenta-se numa justiça mais espontânea", centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais numa perspectiva de equilíbrio de modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento.

A INCLUSÃO DE ACORDO COM A HISTÓRIA

A educação especial no Brasil e no mundo passou por diversas mudanças ao longo do tempo, com isso podemos citar quatro fases que nos ajuda a entender melhor esse contexto, a fase da exclusão; a fase da segregação, a fase da integração e a fase da inclusão total.
A história da sociedade ocidental mostra, que desde a Antiguidade, as pessoas eram consideradas anormais por motivo genético. A essas pessoas era negado o convívio social; elas eram aprisionadas em suas próprias re-

sidências ou em outro local para tratamento de saúde, pelos familiares ou responsável ou pelas autoridades.
Segundo Souza (2006), a pré-história é exemplo disto, pois as pessoas com problemas intelectuais e mentais eram rejeitadas, massacradas pela sociedade e abandonadas pela família tendo que a maioria das vezes sobreviver como mendigos, quando não eram mortos.
Na Antiguidade acreditava-se que as pessoas que nasciam com deficiência eram dominadas por uma entidade do mal, ou seja, comandadas pelo demônio, sendo compreendida como uma pessoa diabólica, satânica, tratadas numa concepção demonológica.
Na Idade Média houve um período de flagelo escuridão para a ciência, e o povo desta época estava inteiramente nas mãos da igreja católica e submetido ao seu sistema dogmático. Logo, o indivíduo que não fosse "normal" poderia ser entendido como demônio ou considerado um profeta em transe, sendo ainda, herege ou até mesmo pessoas escolhidas para sofrerem os castigos de Deus.
A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de "fase da exclusão", na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tido como indigna da educação escolar.
Na antiguidade era normal o infanticídio, quando as crianças nasciam com anormalidades.
Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos.

Assim, as crianças que nasciam com deficiência eram escondidas para não serem massacrada ou sacrificadas (BLANCO 2003, p. 72).

A tentativa de se esconder da sociedade a existência de pessoas com deficiências físicas e/ou intelectuais causou um prejuízo devastador ao conhecimento histórico e possivelmente aos avanços científicos e sociais que poderiam ter ocorrido se este segmento social não tivesse sido, durante milênios, negligenciados, por isso, pouco se pode afirmar sobre as atitudes ou conceitos relativos a pessoas com deficiências em épocas anteriores a Idade Média, e mesmo sobre este período, pois a documentação é rara.
Sabe-se que em Esparta, crianças com "deficiências físicas ou mentais" eram consideradas sub-humanas o que levava a sua eliminação ou abandono, práticas perfeitamente coerentes com ideais de estereótipos atléticos da época além de um modelo de educação classista, que serviam de base a organização sócio cultural de Esparta e Magna Grécia. Por vários séculos as pessoas com deficiência foram consideradas como uma classe de miseráveis e os que nasciam em famílias com condições favoráveis permaneciam trancafiados em suas residências, já os mais pobres miseráveis ficam à mercê de barbeiros, curandeiros e de quem mais se dispusesse a ajudar.
Ao que se sabe somente no século XIII, na Bélgica, é que surge a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, sob a forma de colônia agrícola, surgindo não com a intenção de inclusão e /ou educação e sim com intuito de afastá-las da sociedade, o que de certa forma beneficiaria a mesma (DICKERSON, 1981 apud ANDRADE, FAEL, 2008).

A história mostra para a sociedade, a humanidade é o percurso da exclusão social e humana do homem.
Se no passado, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade através da morte, hoje, este tipo de eliminação não é mais praticado, porém uma exclusão sutil acontece através das instituições, como cadeias, asilos e tantas outras que foram criadas com esse objetivo.
Considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge, denominado inclusão. Portanto, a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. Partindo deste princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos e a CF de 1988 em seu artigo 5° como cláusula pétrea dão sustentabilidade a essas pessoas

que tanto lutam por seus direitos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e participação de todos, a todos as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

OS DESAFIOS DE UM CURRICULO INCLUSIVO TENCIONADO PELAS AMBIGUIDADES

Certamente, o impacto da mudança no conceito de educação especial e as políticas de inclusão escolar atingem o fundamento normativo do currículo que, tradicionalmente, vem sendo desenvolvido na educação básica brasileira e coloca a escola e os sistemas educacionais ante o desafio crucial de superar os problemas de aprendizagem e a consequente exclusão social de um número significativo de pessoas que passam pela escola e dela saem sem ter se apropriado nem mesmo das técnicas de leitura e escrita e dos conhecimentos considerados básicos para serem considerados "letrados".

Nessa perspectiva, a "equidade", proposta pelas políticas públicas, e a inclusão de "todos" no ensino regular requerem mais do que a mera obrigatoriedade de acolher.

Na escola, as diferenças sociais e individuais exigem atendimento especializado, interações multidisciplinares e uma proposta pedagógica cuja organização e dinâmica curricular possibilite a integração efetiva, com a consequente aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e subjetivas, sem discriminação dos considerados menos, ou mais, favorecidos. Isso significa que não basta dar oportunidade de matrícula a todos pela força da lei. É preciso criar condições concretas para a aprendizagem na valorização e respeito às diferenças, o que implica em ações pedagógicas integradas entre professores e especialistas de outras áreas.

Embora os movimentos de conceptualização das teorias curriculares tenham se fortalecido nos últimos vinte anos, ainda permanecem, dificultando o desenvolvimento de currículos inclusivos, a cultura excludente da educação brasileira e a tradição conservadora em relação ao conhecimento escolar. Isto faz com que, apesar da autonomia conquistada pela escola na construção de seu projeto político-pedagógico, ainda persistam resistências às inovações e incompreensões acerca do caráter político e excludente dos currículos em desenvolvimento. Daí por que a primeira tarefa da escola, no planejamento de uma educação inclusiva, é situar-se no entendimento de que a estrutura e a dinâmica curricular que conformam sua proposta pedagógica são "invenções sociais" legitimadas pelas relações de poder (econômico, político e cultural) de um dado momento histórico (SILVA, 1999). Portanto, não são estruturas definitivas e imutáveis, mas sim organizações contingentes e provisórias que estão a exigir, no contexto atual da sociedade brasileira e ante as propostas de educação inclusiva, uma radical revisão e redirecionamento. Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político-pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (FREIRE, 1985, p.98).

No entanto, para que esta utopia da educação libertadora seja possível, é necessário superar o entendimento de currículo como uma estrutura fixa e objetiva em que os conteúdos considerados "universais" são impostos pelas matérias ou disciplinas fragmentadas, com autoridade e legitimidade na veiculação de conhecimentos "organizados em 'zonas' que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognoscentes" (SILVA, 1999, p. 68).

Uma proposta pedagógica que contemple os sujeitos em suas diferenças precisa inverter a lógica do planejamento curricular, tradicionalmente centrada na estrutura normativa e nos conteúdos informativos, e assumir como princípio a dinâmica do processo de significação do mundo pelos sujeitos aprendizes, pois a inclusão, nos termos em que vem sendo definida teoricamente, requer a ousadia de propostas coerentes com as condições e possibilidades reais de aprendizagem e ensino em cada escola.

Um currículo inclusivo supõe, também, que

no reconhecimento da multiculturalidade e das diferenças não sejam minimizadas as questões pedagógicas relativas à seleção e organização das informações mediadoras na construção do conhecimento, nem tampouco as metodologias e as formas de avaliação mais adequadas à cultura dos sujeitos escolarizados. Há que considerar, ainda, a atualidade dessas escolhas nas determinações da sociedade atual, crescentemente dominada pela tecnologia e pela comunicação.

É preciso, como propõem Giroux e MacLarem (1995), reconhecer que habitamos uma cultura foto cêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimentos que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana (GIROUX; MCLAREM. In. SILVA, 1995, p. 144).

Reconhecendo que estes contextos produzem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades, um currículo inclusivo deve levar em conta as novas relações com o saber impostas pelas tecnologias da comunicação, mesmo que a escola esteja, ainda, distante dos recursos modernos da "sociedade em rede" por Castells (1999) ou da "cibercultura" por Lèvy (1999), pois é impossível ignorar que, no novo paradigma que se instala na sociedade informatizada, também se ampliam os conceitos de alfabetização e letramento, exigindo desenhos curriculares flexíveis, que atendam a perfis de competências singulares e que, por isso mesmo, não podem ser planejados externamente em esquemas fechados de programas válidos para todos.

Pode-se assim concluir que, apesar da ressignificação conceitual apontada pelas políticas públicas e da boa vontade das escolas na reconstrução curricular, muitos entraves necessitam, ainda, ser superados para a implementação de uma inclusão efetiva na escola e na sociedade a partir dos efeitos da escolarização.

O primeiro deles diz respeito à concepção objetivista de currículo, herdeira do paradigma instrumental da modernidade e por isso mesmo fundamentada nos binarismos que definem o certo e o errado; o capaz e o incapaz; o saber e o não saber... tecendo as teias da exclusão na determinação dos territórios de legitimidade sobre o "bom" e o "mau" aluno, sobre aprendizagens "bem-sucedidas" e "malsucedidas", sobre crianças "normais" e "deficientes".

A ESCOLA E A INCLUSÃO DE PESSSOA COM DEFICIÊNCIA

No contexto atual, as questões de cunho inclusivista vem ganhando notoriedade em todo o mundo, e com base nessas premissas, a legislação brasileira estabeleceu uma nova perspectiva de inclusão para a Pessoa com Deficiência (PCD), sobretudo, para assegurar a igualdade de oportunidades.

Durante muito tempo utilizou-se a expressão "Portador de Deficiência" para fazer alusão à pessoa com deficiência (PCD), o que remetia a uma circunstância temporária que poderia ser curada, e por seu caráter estigmatizante, passou a ser considerada inadequada, cedendo lugar a expressão "Portador de Necessidades Especiais" que, todavia, manteve a palavra 'portador' em sua nomenclatura, o que ainda trazia a ideia de doença passível de cura a qualquer momento (SILVA NETO, et al, 2018).

Nas últimas décadas surgiu a expressão 'necessidades especiais' e desde então a necessidade de compreender e responder algumas questões que insurgem acerca das particularidades que a expressão comporta, as quais se expressam por meio de talentos, capacidades, necessidades e algumas incapacidades.

Em 1981 a nomenclatura antes utilizada ganhou um novo contorno e a expressão "necessidades especiais" passou a ser denominada "Pessoa com deficiência".

O FIM DA UTOPIA DE IGUALDADE

A responsabilidade de mudar o quadro de segregação que persiste, está na construção de um contexto social que respeite a diversidade que o constituiu. Entretanto, a obrigação de assegurar os direitos humanos e benefícios sociais extensivos a todos, recai, primeiramente, sobre o poder público que é responsável pela criação e aprovação das políticas específicas, tanto na esfera Munici-

pal, quanto na Estadual e Federal.
Cabe questionar é até que ponto existe uma preocupação em realmente enfrentar o problema em toda a sua complexidade?
A imagem de que existem alunos incapazes de adquirir conhecimentos, portanto de aprender, é muito comum na sociedade brasileira. Difundiu-se o estereotipo de que essas pessoas são destituídas de intelecto capaz de lhes oferecer as condições para desenvolver suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, as escolas se inserem no espaço público e na vida das pessoas, com participação decisiva para a sua formação e para a sua condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, `a escola a difícil tarefa de prepará-los para inserção nessa sociedade tão complexa e excludente, incapaz de lidar com as diferenças.
A educação voltada para essa perspectiva é tema de antiga discussão. Ocorre que, mesmo estando em debate há tanto tempo no país, a educação brasileira continua sendo insuficiente, se revelando ineficiente para o atendimento da maioria da sua "clientela" – utilizando-se do clichê capitalista.
Como consequência, temos inúmeras repetência e evasão escolar, e pior ainda, formação de alunos semianalfabetos, ou, utilizando-se de uma termologia mais recente, formando os analfabetos funcionais.
A baixa qualidade do ensino brasileiro é promovida, em parte, pelo descaso, ausência de investimento.
As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família esses profissionais se sobrecarregam não só fisicamente como também psicologicamente, acarretando um prejuízo a eles e aos seus alunos. Os professores se prejudicam por não terem um momento de descanso, de "requalificação", um momento para preparem melhor suas aulas, para buscar outros materiais, e desse modo, não se prenderem somente aos livros didáticos, que sabemos, são limitados. De outro lado estão os alunos, que são prejudicados exatamente por ter um professor frequentemente exausto e desanimado com a profissão, que está sempre ministrando as mesmas aulas, fundamentadas nos livros didáticos.
Mas isso não é tudo, tanto os professores quanto os alunos enfrentam uma escola e uma sala de aula sucateada, uma estrutura em péssimas condições de uso, com janelas quebradas, instalações elétricas danificadas, cadeiras destruídas e em quantidade insuficiente.
Nessa circunstância, é compreensível porque o discurso sobre igualdade foi, também, substituído pela noção de equidade nas políticas públicas de educação. Diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos e as nações de participarem dos benefícios gerados pelo progresso que, de acordo com a visão sistêmica, todos produziram.
A equidade é menos comprometedora, pois, segundo Fonseca (1999), "fundamenta- se numa justiça mais espontânea", centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais numa perspectiva de equilíbrio de modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento. Esta é a concepção que perpassa os PCNs e, em consequência, as políticas educacionais da última década, quando se propõe "uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira" e estabelece como critério de qualidade o princípio da equidade (PCN, 1997, v. 1, p. 33).
Na medida em que o princípio da equidade (grifo meu) reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma educação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (PCN, 1997, v. 1, p. 36).

Ao reconhecer a desigualdade de condições, um referencial curricular comum, fundamentado no princípio da equidade, expõe-se ao risco do "nivelamento por baixo", ou à redução das políticas de inclusão à mera tolerância e acolhimento dos "diferentes" na escola. Este parece ter sido o efeito de tais políticas, a julgar pelos índices de analfabetismo funcional antes citado.

Em outra perspectiva, o princípio da equidade deveria ter orientado o planejamento educacional e a distribuição de recursos e insumos de forma a proporcionar condições de permanência e aprendizagem de todos no sistema escolar, considerando as desigualdades sociais. Assim, para além do mero reconhecimento das diferenças na orientação curricular e das políticas compensatórias como garantia da obrigatoriedade escolar, uma política que pretenda buscar a equalização como base para a qualidade do ensino teria de pautar o financiamento da educação em critérios que favoreçam o incremento da qualidade pretendida nas comunidades mais carentes (zona rural e periferias urbanas) e não apenas no número de alunos matriculados em cada sistema de ensino, como o fez o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). O FUNDEF, em que pese o seu mérito de adição de recursos nas escolas e na formação de professores, não contemplou a educação básica como um todo, deixando de fora a educação infantil e o ensino médio. Também não considerou critérios de discriminação positiva para garantir e equidade com qualidade, tais como as desigualdades socioeconômicas reais existentes em regiões ou escolas de população educacional semelhante. De outra parte, a necessidade de financiamento externo para a educa- cão tem atrelado a questão da qualidade à visão utilitarista dos órgãos financiadores.

Assim, a qualidade é definida pelos critérios de eficiências e produtividade associados a padrões de rendimento escolar medido por meio de um sistema oficial de avaliação, nem sempre coerente com os princípios de inclusão, que se fundamentam na flexibilidade dos currículos.

Este é, portanto, mais um paradoxo das políticas de inclusão no currículo escolar: a qualidade educacional avaliada a partir de padrões de rendimento escolar equitativo e uniforme, no âmbito de um discurso de flexibilização e atendimento às diferenças.

Na contramão dessas políticas, as discussões acadêmicas têm situado a qualidade da educação e a questão da inclusão no campo das relações ético-políticas e humanistas, reivindicando um currículo suficientemente flexível e autônomo para contemplar, nas práticas pedagógicas, a pluralidade étnica, a situação de classe, as diversidades regionais e, em consequência, os diferentes saberes que interagem nas relações escolares.

Argumenta-se em favor de um currículo que possa abrir espaços de valorização igualitária a conhecimentos, valores éticos, expressões estéticas, crenças e formas de organização social próprias dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira, tais como as populações indígenas, as comunidades quilombolas, os habitantes das favelas, as crianças que vivem nas ruas, os descendentes de imigrantes, os trabalhadores rurais e tantos outros excluídos, cuja cultura e saberes têm sido silenciados. Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (FREIRE, 1985, p.98).

No entanto, para que esta utopia da educação libertadora seja possível, é necessário superar o entendimento de currículo como uma estrutura fixa e objetiva em que os conteúdos considerados "universais" são impostos pelas matérias ou disciplinas fragmentadas, com autoridade e legitimidade na veiculação de conhecimentos "organizados em 'zonas' que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognoscentes" (SILVA, 1999, p. 68).

Reconhecendo que estes contextos produzem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades, um currículo inclusivo

deve levar em conta as novas relações com o saber impostas pelas tecnologias da comunicação, mesmo que a escola esteja, ainda, distante dos recursos modernos da "sociedade em rede" por Castells (1999) ou da "cibercultura" por Lèvy (1999), pois é impossível ignorar que, no novo paradigma que se instala na sociedade informatizada, também se ampliam os conceitos de alfabetização e letramento, exigindo desenhos curriculares flexíveis, que atendam a perfis de competências singulares e que, por isso mesmo, não podem ser planejados externamente em esquemas fechados de programas válidos para todos.

De acordo com Popkewitz (2001), nessa perspectiva, "a pedagogia funciona como 'mapas' em cujos princípios de conhecimento circulam normas sobre a criança 'saudável' que, por exemplo, tem capacidade para resolver problemas e tem autoestima elevada". Esses mapas discursivos, não são apenas descritivos; são também normativos na medida em que incorporam distinções e divisões que enquadram não somente os sujeitos considerados incapazes de aprender e desempenhar funções sociais, mas também aqueles que representam risco às normas estabelecidas, os evadidos, os delinquentes. A estes últimos têm sido dedicados programas especiais com apoio de instituições de assistência social e ONGs. Todavia, pelo que se tem constado em pesquisas recentes, mesmo as escolas que se propõem a desenvolver projetos alternativos para acolher menores evadidos e com recomendação judicial, não têm conseguido ultrapassar as fronteiras do assistencialismo e a visão tradicional de currículo informativo e disciplinador.

Em relação à escolarização de crianças consideradas com distúrbios graves, um encontro com a psicanálise, nas reflexões sobre a inclusão, poderá ajudar a superar o fundamento epistemológico que tradicionalmente conduziu às práticas pedagógicas, ou seja, a visão de um sujeito radicalmente dividido entre o "emocional" e o "cognitivo". Segundo Kupfer (2000, p. 36), "ao debruçar-se sobre o ato de educar, a psicanálise, munida de suas lentes, verá uma outra criança, diferente daquela que a modernidade se habituou a ver com as lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram colocadas no rosto por injunções sociopolíticas".

Este novo olhar, que se volta para o sujeito e não mais para o sintoma que ele apresenta; que percebe as "diferenças" definidas a partir do padrão escolar como engendramentos históricos e não mais como "naturais", revoluciona a pedagogia e o currículo escolar, abrindo espaço de interlocução entre os diferentes profissionais que atuam no processo educativo na busca de uma inclusão efetiva, na escola e na sociedade.

Por fim, é possível inferir que a educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão ineficaz nas escolas representa um desafio urgente para o sistema educacional brasileiro.

A permanência de práticas simbólicas e superficiais de inclusão compromete a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e a cidadania de milhares de estudantes.

O enfrentamento desse problema requer ações articuladas entre formação docente, gestão escolar democrática e políticas públicas efetivas. Apenas com o compromisso coletivo será possível garantir que a escola cumpra sua função social de acolher, educar e transformar realidades.

Nesse sentido, podemos pensar nos processos inclusivos na escola, como a criação de espaço onde as diferenças são o enfoque dessa construção, onde a mesma poderia ser pensada a partir da compreensão da construção de entrelugares, termo utilizado por Bhaba (1998), para indicar contextos intersticiais que constituem os campos identitários subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Assim, podemos criar estratégias, onde os processos de subjetivação da pessoa com deficiência, podem produzir novas identidades, estas agora desenvolvidas a partir de uma interpretação crítica, que não resumam as identidades da pessoa com deficiência aos estereótipos já reforçados por nossa sociedade e que ainda vem sendo enfatizado nas escolas, sendo desse modo, o ambiente

escolar e suas políticas uma ferramenta importante de mudanças nas representações existentes atualmente sobre a pessoa com deficiência.

Então porque dentro dessa perspectiva aparecem sempre as palavras desafios e dificuldades? É fato, que todo o processo seria perfeito se não houvesse tantas barreiras ao longo do trabalho escolar.

O processo de efetivação da educação inclusiva é um dos grandes desafios encarados principalmente pela rede pública de ensino.

A pesquisa revelou uma mudança lenta na forma como pessoas com necessidades especiais eram vistas e tratadas, no entanto, foi por ações de cunho político que as maiores conquistas foram colocadas prática.

Com base no que foi proposto nesta pesquisa foi constatado através da fala dos autores pesquisados que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e que está precisando assumir um papel integrador para que a educação inclusiva aconteça.

A ineficácia da inclusão escolar não invalida os seus princípios, mas expõe a distância entre o ideal e a realidade. Ela revela um sistema que, na prática, falha ao não fornecer os recursos, a capacitação e a estrutura necessária para que a educação inclusiva seja transformadora e equitativa.

As dificuldades enfrentadas são muitas, principalmente na educação pública, falta de recursos, desvalorização da mão de obra, condições precárias das instalações da instituição, são alguns dos fatores que dificultam o processo além de causar desmotivação no aluno e sua família.

Também ficou claro que apesar das dificuldades, é possível fazer a educação inclusiva acontecer.

Não há dúvida de que recursos facilitam a vida do educador, mas na ausência desses recursos, tem que haver iniciativas criativas para que a inclusão aconteça de forma relevante.

O processo educativo exige inovação e criatividade, principalmente quando os recursos que seriam necessários para alcançar metas não estejam disponíveis.

Como já mencionado o professor é muito importante no processo, e quando ele está engajado em fazer com que o aluno se desenvolva ele adapta recursos, ele cria meios para transformar a sala de aula em ambiente aconchegante e acolhedor.

Diante de tudo o que foi apresentado no decorrer da pesquisa, pode-se afirmar que a educação consiste em um direito constitucionalmente garantido a todos, sendo dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a participação da sociedade, buscando o total desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, foi possível inferir que a educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; BERMAN, M. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Campinas-SP: Papirus, p. 21-49, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2006.

FONSECA, M. M. Educação inclusiva: outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2018.

GLORIA, D. A. Desafios da inclusão escolar: entre a teoria e a prática. São Paulo: Cortez, 2019.

MAZZOTA, M. J. Fundamentos de educação especial. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2017.

SILVA, Berenice Ma Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS; Eliane Maria de. Educação Inclusiva - Revista Científica Semana Acadêmica, [s.l.], v.1, ed. 99, p. 1-11, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha

de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.