



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A (IM)PRODUTIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL A DEMANDA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ariana Santana da Silva¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

¹ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: santana.ariana@hotmail.com

² Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ticiaferro@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como foco a discussão entre a implantação de políticas públicas inclusiva e sua materialização no contexto social propício à desigualdade. Objetiva, apresentar algumas reflexões acerca do lugar que a educação inclusiva vem ocupando no cenário das políticas educacionais brasileira. Para tal, procuramos fazer contra-ponto com um fato que nos chamou a atenção nas nossas visitas em uma escola públicas da Rede Municipal do Recife, na realização de uma pesquisa sobre comunicação e alfabetização de crianças com deficiência intelectual matriculadas nas séries iniciais regulares de ensino. O estudo conclui que apesar dos avanços teórico-legais no processo de construção de uma escola inclusiva, é notório certo descompasso na materialização da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Políticas públicas; Teoria do capital humano.

Introdução

O processo de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro vem acompanhando as tendências mais gerais a respeito dos avanços sociais conquistados nas últimas décadas, corroborando, assim, com o que propagam os discursos oficiais sobre as metas e os princípios educacionais a serem atingidos para o alcance de padrões mínimos de qualidade educacional³. Mais especificamente no campo de políticas educacionais, essa discussão tem apresentado marcas severas com a difusão da teoria do capital humano nas décadas de 1960 e 1970 (SCHULTZ, 1962, 1973) *apud* (FRIGOTTO, 2010), que coloca a educação como fator principal para o desenvolvimento econômico e social dos países, em especial, para aqueles que se encontram dentro do grupo dos subdesenvolvidos.

O fortalecimento dessa teoria acaba por deslocar a responsabilidade do Estado como regulador das relações sociais e atribuir ao mercado essa função. Cada vez mais encorajada

³ Consultar os Artigos 3º, 4º, 9º, 70º e 74º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96). E ver a meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 que versa sobre aumento de qualidade na educação básica em todas as suas modalidades, assegurando o direito de aprendizagem do educando. Acessar o site: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pelos discursos de sua ineficiência do Estado para administrar seu patrimônio, gerando, assim, o que os economistas chamam de economia globalizada (FRIEDMAN, 2014). Essa por sua vez apresenta uma capacidade intrínseca de incluir os que lhes são favoráveis e excluir os que não lhes geram valor (CASTELLS, 1995) *apud* (LAPLANE, 2013).

Em favorecimento as previsões econômicas da teoria do capital humana é lançada uma corrida desenfreada pela universalização do ensino fundamental e elevação dos padrões de ensino, constituindo, assim, como a nova promessa à garantia absoluta do acesso escolar a todas as pessoas sem nenhuma distinção, como aponta o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e ratifica o seu inciso 1º ao elevar a educação como direito público subjetivo. Ferreiro (2011) vai afirmar que a promessa pela universalização do ensino acaba por gerar grandes investimentos em políticas públicas educacionais para acobertar os discursos oficiais e camuflar os resultados exigidos pelas metas estabelecidas pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial), o que desprestigia a qualidade dos serviços oferecidos e negligencia os direitos de aprendizagem aos cidadãos.

Em relação, especificamente, a políticas educacionais para educação inclusiva verificamos um panorama similar, senão ainda pior, no cenário brasileiro, pois que, por lado, reconhecemos a existência de uma ampliação no acesso de crianças e jovens com deficiência ao ensino e por outro vemos que não há oferta de condições igualitárias de êxito na progressão de seus estudos. Fato que evidencia uma discrepância e uma contradição inclusive no que propõem os próprios documentos legisladores de nosso país: Constituição Federal/88 e a LDB/96, bem como alguns dos acordos internacionais, como: Declarações de Jomtien (1990) – Tailândia, e a de Salamanca (1994) - Espanha, das quais o Brasil se comprometeu.

Nosso objetivo, portanto, é analisar o lugar que a educação inclusiva vem ocupando no cenário das políticas educacionais brasileiras, bem como identificar o perfil dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública da rede Municipal do Recife e avaliar a comunicação e a alfabetização das crianças.

Deste modo, o nosso aporte teórico, inicialmente, é composto pela discussão entre *Estado, teoria do capital humano e políticas públicas de educação inclusiva*. Procuramos dar continuidade à discussão sobre a forma de organização do Estado neoliberal e suas ações em direção à promoção da educação inclusiva; *Direito de aprendizagem das crianças com deficiência: O que dizem as Declarações de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994)*, discutimos os pontos já implantados desses documentos, procurando analisar as implicações de suas implantações; por fim, *Qual a demanda da educação inclusiva nas escolas públicas?*

Apresentamos, nesse tópico, uma discussão sobre como



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a escola se apropria do discurso da inclusão para excluir aqueles que não se enquadram nas suas exigências de padronização.

Estado, teoria do capital humano e políticas públicas de educação inclusiva

Segundo Vieira e Albuquerque (2001), há uma grande variação sobre o conceito de Estado, a depender da área de estudo em que este esteja sendo empregado. Para o que nos interessa no estudo, fizemos uso do conceito empregado por Kooganhouaiss (*apud* VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001), que compreende o Estado como um conjunto de sujeitos sociais, organizado política e juridicamente, que dispõe de uma estrutura administrativa e de um governo próprio, com soberania territorial. Na realidade, o Estado representa uma complexa instituição que deve ser analisado dentro das relações estabelecidas pelos elementos que o constituíram, a saber: históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos.

Vieira e Albuquerque (2001) apresentam duas configurações antagônicas de organização política, social e econômica de Estado. A primeira, de base neoliberal, na qual o Estado é apresentado como um órgão “neutro” que tem o papel de gerenciar os interesses dos diversos grupos sociais, apresentando-se como um guardião dos interesses públicos. A segunda perspectiva é marxista, na qual o Estado está a serviço das classes dominantes e se organiza a partir de seus interesses, portanto não está acima de classes e grupos sociais.

Com efeito, é inerente a qualquer uma das duas configurações de Estado a existência de grupos de interesses, operantes discursivamente em prol do que lhes parece mais favoráveis. Estes, segundo Gomes (2011, p.25) atuam com base nas políticas públicas, no sentido de promover a “transformação ou preservação do *status quo*” entre os grupos sociais, uma vez que “toda política pública, especialmente as do campo da educação, está revestida de imaginário do ‘bem público’, do ‘interesse público’”.

Aqui nos interessa, no entanto, discutir a primeira configuração do Estado, a neoliberal e a forma como as políticas públicas implantadas por ele “escapa pela culatra” de suas finalidades sociais para servir ao interesse exclusivamente do mercado. Segundo Azevedo (*apud* MARTINS, 2010), as políticas públicas são reconhecidas como a materialização do Estado, pois é a partir delas que ele se torna, concomitantemente, promotor dos serviços de bem-estar social e mediador dos interesses de grupos e classes dominantes.

A escola, portanto, inserida neste cenário de luta de classe não pode negar ser um espaço de contradição ideológica, pois ao mesmo tempo em que, dialeticamente, reproduz a estrutura social e cultural, produz elementos de transformação dessa estrutura (FRIGOTTO, 2010). É pois em meio a essa conjuntura contraditória



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que se dará as implantações de políticas educacionais, no caso específico, das políticas educacionais inclusivas na tentativa de garantir o direito básico de todos os aprendizes; o acesso ao saber. Como afirmam Ferreira e Ferreira (2013, p.24): “Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita como inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições.”

A ampliação da educação inclusiva acompanhou, ainda que em ritmo muito mais lento, o processo de universalização do ensino fundamental e elevação dos padrões de qualidade no ensino, consequência da implantação de uma lógica político-econômica que tende a criar relações de causalidade entre a educação e o desenvolvimento econômico, reduzindo a função social da educação à mera formação de mão de obra qualificada para suprimento do mercado (FRIGOTTO, 2010).

Neste cenário o fracasso escolar dos aprendizes passou a ser um “calo” nos planos para o desenvolvimento social; a escola passa a adotar uma postura de repressão e descompromisso com aquele que não demonstram êxito educacional, tornando-os estranhos a ela. Na tentativa de sanar essa lacuna causada pelo fenômeno do fracasso escolar, acordos internacionais são traçados, metas e políticas educacionais são criadas, mas a complexidade da configuração social e as lutas de grupos diversos em busca de satisfazer seus interesses tornam difícil a implantação efetiva de uma educação verdadeiramente inclusiva (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

É neste sentido que procuramos ressaltar, no entanto, que a saída para as crescentes taxas de repetências e reprovação dos educandos não está apenas na criação de serviços educacionais especializado, exigência, sobretudo dos professores que se vêm com os pés e as mãos amarradas para dar conta da pluralidade de salas de aulas lotadas e muitas vezes com escassez de bons materiais didáticos para auxiliá-los no cumprimento de sua árdua tarefa, pois que estas apresentam uma relação com a localização geográfica onde se encontram esses estudantes, em outras palavras: “Ninguém nega que a repetência dos estudantes e que a interrupção de seus estudos respondem, em primeiro lugar, a fatores de discriminação social existentes fora da escola.” (FERREIRO, 2011).

Desse modo, é válido refletirmos sobre o que vem significando as implantações de políticas públicas para educação inclusiva, em que efetivamente elas são inclusivas. Ferreira e Ferreira (2013) evidenciam, segundo o senso escolar de 2002, um aumento considerável no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, em contraponto, denuncia a negligência do Estado em não ofertar



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

condições básicas de permanência e progressão destes estudantes no sistema educacional, atribuindo as famílias a responsabilidade de serem o apoio educacional de seus parentes no interior das escolas, denúncia ainda a falta de investimento em educação continuada para os professores; a pouca interação que estes estudantes têm com os demais estudantes e outros agentes da escola, ficando, muitas vezes, limitados ao espaço da sala.

Vale ressaltar, portanto, que essas contradições são frutos de um contexto social mais amplo de desigualdade que tende, mesmo que de forma dissimulada e camuflada através dos discursos oficiais, a ampliar os processos de exclusão social por meio da massificação do processo de globalização. Dessa forma, como temos constatados, vem-se optando por criar medidas paliativas à tratar pela raiz os problemas oriundo da ineficácia da educação inclusiva.

Direito de aprendizagem das crianças com deficiência: O que dizem as Declarações de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994)

A educação inclusiva vem acompanhando uma evolução histórico-legal similar em todos os países que abraçaram a defesa de uma educação para todos. Santos (2000) aponta que apesar desta defesa ganhar mais força e unicidade com a Conferência de Jomtien (TAILÂNDIA,1990), já havia desde a década de 1960 uma luta mundial pela defesa de uma sociedade mais justa e democrática. A autora supracitada apresenta três possíveis fatores que contribuíram para fortaleceram a luta por Direitos Humanos a favor da minoria, a saber: (a) o avanço científico que vem desmistificando os preconceitos sobre a diversidade da espécie humana; (b) surgimento de críticas de cunho sociológico à discriminação e maior clamor por um mundo mais democrático; (c) ampliação e difusão da tecnologia, sobretudo das telecomunicações, que vem disseminando ainda mais informações e estimulando as pessoas a se formarem mais para atender as novas demandas de uma sociedade qualificada.

É neste cenário de intensa inquietação por transformações sociais que é firmada, em março de 1990, A Declaração Universal dos Direitos Humanos em Jomtien (Tailândia), acreditando, sobretudo, que a falta de acesso a educação é uma das principais razões de geração de pobreza e desigualdade social atingindo, especialmente, os continentes mais pobres, o que implica no lançamento da campanha ‘educação para todos’, com o objetivo, entre outras ações, de ampliação do acesso a educação por todos os cidadãos, atingindo, consequentemente, as crianças e jovens com deficiência (SANTOS, 2000).

Das metas lançadas na referida conferência percebemos que não há nenhuma direcionada exclusivamente para a educação inclusiva, no entanto, percebemos a sua influência no processo de criação de políticas públicas,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

bem como na própria construção de nossa LDB/96, em seu capítulo V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, quando este afirma em seu parágrafo único: “O poder Público adotará, como alternativa *preferencial*, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996) [grifo nosso]. Ou seja, o Estado assume como seu o dever de prover condições de ampliação de acesso escolar especializado às pessoas com deficiência. Apesar, no entanto, do termo *preferencial* apresentar uma ambiguidade quanto a esse dever, permitindo a participação de entidades privadas e filantrópicas no cumprimento a essa “tarefa”.

A Declaração de Salamanca (1996), por outro lado, apresenta um viés mais direcionado e contundente no que diz respeito à educação inclusiva, contribuindo para melhor conceitualização e prática desta. Outra marca é que ela aponta para escola a obrigatoriedade de acolher a diferença e a diversidade, devendo garantir condições adequadas de desenvolvimento e acesso ao conhecimento para todos os aprendizes, implicando, assim, na formação de uma sociedade mais integradora. Contudo, devemos reconhecer a existência de um descompasso entre o que os documentos oficiais propõem e o que realmente acontece na realidade, de certo, essa ambiguidade é fruto das contradições sociais tão presentes nas sociedades de caráter político-econômico neoliberal, como nos alerta Laplane (2013, p. 14): “A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses.”

Vale ressaltar, no entanto, que a partir da Declaração há uma expansão no conceito de necessidades educacionais específicas, incluindo aí não só os estudantes com deficiência, propriamente dita, mas todos aqueles que apresentam algum déficit de aprendizagem. Bem, se antes a discussão era para o “acolhimento educacional” de uma clientela específica da qual a escola relutava em aceitar, devido, certamente, a falta de condições estruturais e pedagógicas, após a Declaração há uma ampliação deste público, sem, no entanto, ter sido ampliado as condições efetivos de trabalho, ou seja, é dado a escola um desafio similar a andar na corda bamba com fendas nos olhos sem ser malabarista.

Como vimos, há um avanço quanto às discussões teórico-legais da inclusão da pessoa com deficiência no sistema público regular de ensino, contribuindo assim para a promoção de leis e políticas públicas que formam discursos oficiais sobre a caminhada para uma sociedade cada vez mais inclusiva. Contudo, questionamos qual o espaço para a materialização dos discursos de inclusão em uma sociedade globalizada pulverizada por valores individuais e competitivos que são retroalimentados pelo cenário de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

desigualdade ainda tão presente na mesma. Em outras palavras, a dificuldade de materialização do processo de inclusão educacional e social “reside no fato que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira” (LAPLANE, 2013, p.17).

Qual a demanda da educação inclusiva nas escolas públicas?

No período de março a maio do presente ano estivemos em uma escola municipal do Recife, situada na sexta Região Político Administrativa (RPA6), com o objetivo de realizar observações e avaliações sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos referentes a alfabetização de alguns estudantes matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental que foram selecionados pelas professoras de sala de aula convencional, professoras da sala de atendimento educacional especializado (SAEE) e pela equipe gestora, coordenadora pedagógica e gestora, para participarem de uma pesquisa que objetiva auxiliar as professoras da sala de atendimento educacional especializado no atendimento de crianças com impedimentos na comunicação oral.

Uma situação chamou atenção das pesquisadoras durante o procedimento de diagnose dos estudantes selecionados: os estudantes encaminhados para avaliação não possuíam laudo e durante a avaliação se percebeu que eles não eram pessoas com deficiência, mas sim crianças com dificuldades de aprendizagem e com leves dificuldades na fala. Vale ressaltar que entre os critérios de seleção estava à condição de deficiente intelectual com dificuldade na comunicação oral, pois o *software* (ferramenta de Comunicação Alternativa⁴) que pretendíamos testar foi criado para ampliar a comunicação desses sujeitos e auxiliar o trabalho pedagógico das professoras da SAEE. Todavia, os sujeitos selecionados para a pesquisa não fazem parte das demandas do atendimento educacional especializado. Será que a concepção de escola homogênea, tradicional, faz com que as diferenças entre os estudantes não sejam consideradas?

Ferreira e Ferreira (2013) nos alerta para a constatação de que há, em muitos casos, uma má articulação entre as prioridades do atendimento educacional especializado, voltados unicamente para as crianças com deficiência, e as demandas das escolas em não saber como lidar com os estudantes que apresentam déficit de aprendizagem, atribuindo a estes o estigma de “deficientes”. Nas palavras das autoras:

⁴ a comunicação alternativa pode ser a forma principal de comunicação das pessoas que não conseguem falar; implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

...constata-se o conhecido risco de ampliar o universo das chamadas necessidades especiais, nele incluindo o conjunto dos alunos percebidos como problemáticos pela escola e, ainda mais, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles.” (Idbem, p.23,24)

Para Mantoan (2006), o discurso da Modernidade (movimento que se caracteriza, principalmente, por uma guerra à ambivalência e por um esforço racional de ordenar o mundo, os seres humanos, a vida) estendeu suas precauções contra o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos à ordem e à unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores. Esse discurso da Modernidade sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o estudante diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade.

A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois escapam ao que essa proposta sugere. Então, Mantoan (2006) defende uma política da diferença. Para a referida autora, a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Contudo, não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Para ela, esse é mais um motivo para se repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Assim, a autora suprarreferida vai afirmar que a indiferença às diferenças está acabando; passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Todavia, ela menciona que é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os estudantes jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças.

Segundo Mantoan (2006), nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante de número de estudantes que se tem que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Entre os entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

Dessa forma, as políticas de educação inclusiva devem atender aos preceitos constitucionais da democracia e da cidadania. As discussões acerca da inclusão nos remetem à possibilidade de participação de todos, uma vez que ela está pautada no compromisso de toda a sociedade. A educação inclusiva é entendida como garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento (JUNKES, 2006).

Todavia, para o autor supracitado, é preciso fazer uma análise crítica se realmente está sendo produtivo para o estudante com deficiência estar no ensino regular, que, muitas vezes, não dá conta de seus próprios estudantes sem deficiência, e procura soluções infundadas e ilusórias para a educação especial. Outro aspecto, também oportuno de ser abordado, são os professores de ensino regular, que não vem sendo suficientemente preparados para trabalhar com as demandas dessas crianças. Sem um devido preparo, apenas a boa vontade e algum método do professor serão insuficientes para um resultado satisfatório a estes estudantes com deficiência.

Por fim, apesar de percebermos as políticas de educação inclusiva ainda insuficientes e contraditórias quanto à uma efetiva prática pedagógica de inclusão das minorias, especificamente, dos aprendizes com deficiência, no interior das escolas, vemos que elas são importantes na medida em que tendem a pressionar o Estado, através de seus governantes, a sanar os problemas latentes do cotidiano, criando, assim, espaços educativos verdadeiramente significativos para a promoção da aprendizagem de todos os seus alunos.

Considerações finais

Como vimos, as políticas públicas de inclusão no Brasil possibilitaram uma evolução em termos de oferta de matrícula para os alunos com

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

necessidades educacionais especiais. Contribuindo para a garantia de acesso destes ao sistema educacional, sem dúvida, um grande avanço para a construção de uma sociedade mais inclusiva e com maior possibilidade de vencer as barreiras atitudinais ainda presentes em nosso cotidiano. No entanto, apesar dessa ampliação, reconhecemos que a garantia de acesso à escola não vem sendo suficiente para possibilitar a progressão desses estudantes a níveis de ensino mais elevados como é no caso dos demais alunos.

Atribuímos, sem dúvida, esse “descompasso” a alguns fatores externos à própria instituição escolar, como por exemplo, a organização política-econômica brasileira que adota perspectiva neoliberal capitalista de gerenciamento do Estado, no qual esta prevê uma redução contínua de intervenção do Estado em direção a garantia de serviços básicos de bem-estar social, educação, saúde, segurança, entre outros, encontra partida à crescente expansão de oferta desses serviços por empresas privadas e estrangeiras.

As consequências desse modelo são bastante maléficas, sobretudo, porque tendem a se camuflar por detrás de discursos convincentes sobre a construção de uma sociedade de mais direitos, de mais cidadania, certa “perversidade” para com aqueles que realmente precisariam de condições dignas de acesso ao conhecimento científico. Esse sistema, digamos, mal articulado, tende a corroer, sutilmente, todos os envolvidos, gerando um mal-estar para aqueles que lidam diretamente com as questões de inclusão na escola. Como é o caso, diretamente, dos professores que reclamam por não receberem formação específica para atender ao público de estudantes com necessidades educacionais especializadas, e vêem-se com mãos atadas quando os recebem em sala de aula; dos pais que matriculam seus filhos nas escolas em têm que abrir mão dos demais afazeres pessoais ou profissionais para serem o apoio escolar de seus filhos; e sobretudo, dos próprios estudantes que frequentam diariamente à escola sem ao menos interagirem com os colegas ou com outros sujeitos da escola, que passam automaticamente para a série seguinte sem se apropriarem, efetivamente, dos conhecimentos básicos.

Outro ponto relevante é a dificuldade da própria escola em lidar com a diferença, preocupando-se, única e exclusivamente em ensinar, cumprir os calendários e metas oficiais. Sufocada por uma sociedade que deposita nela toda a responsabilidade por seu desenvolvimento. Sendo, portanto, obrigada a mascarar a sua ineficiência para compreender os diversos processos de aprendizagem de seus múltiplos alunos. Ou seja, a escola que ensina não é a mesma em que seus alunos aprendem. É, em último caso, o daqueles que apresentam capacidade de serem avaliados positivamente nas diversas avaliações em que a escola está sujeita, internas e externas, e passam para as séries



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

subsequentes, enquanto que os demais, os que são avaliados, negativamente, são direcionados para o atendimento educacional especializado, sem ao menos, serem, efetivamente, o público deste atendimento, como foi o caso dos alunos que nos deparemos na fase de diagnose de uma pesquisa em andamento. Para nós, isso revela que a escola inclusiva que há tanto estamos lutando tornou-se uma escola de tolerância para com todos que não se adéquam as suas normas, que tenta driblar as dificuldades do dia a dia da forma como é possível. Longe, portanto, de emitir um julgamento de culpabilização e alimentar os discursos em prol ao seu extermínio, fato impensável por todos aqueles que acreditam na construção de uma sociedade com condições mais justas para todos os seus cidadãos, apostamos, apesar de toda a adversidade, na possibilidade de juntos criarmos uma escola capaz não só de ensinar, mas de possibilitar que todos os seus educandos tenham acesso ao conhecimento.

REFERENCIAIS

- BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, 20 de dezembro de 1996.
- FERREIRA M. FERREIRA J. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. GÓES. M. e LAPLANE, A. (Orgs.). 4ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras* [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. 1ª ed. Editora LTC, 2014.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva teoria do capital humano: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, A. Políticas públicas discurso e educação. In: GOMES, Alfredo (Org.) *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- JUNKES, A. *Formação de professores e condição de atuação em educação especial*. São Paulo: Editora Insular, 2006.
- LAPLANE, A. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. GÓES. M. e LAPLANE, A. (Orgs.). 4ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MANTOAN, M. *Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- MARTINS, P. *O financiamento da educação básica como política pública*. RBPAE – v26, n.3, pp. 497-514, set/dez. 2010.
- SANTOS. M. *Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro*. Revista Integração - ano 10, nº. 22, pp. 34-40 – 2000.
- TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto editora, 2000.
- VIEIRA, S. ALBUQUERQUE, M. *Políticas e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br