

Política Educacional Inclusiva no Brasil: um direito humano básico

Elizabeth Chagas Gomes

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^ª. Dr^ª. Camila Holanda Marinho

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Resumo

Este texto trata da constituição histórica das políticas educacionais inclusivas no Brasil, focando não apenas na condição da pessoa com deficiência, mas como sujeitos de direitos. O presente trabalho é um fragmento da dissertação de mestrado da autora que trata de políticas de educação inclusiva. Inicialmente, a pesquisa apresenta o contexto brasileiro e suas abissais desigualdades e exclusão social. Em seguida, o mesmo retrata o paradigma da inclusão educacional, em seus múltiplos cenários, o que acaba por exigir da instituição escolar uma revisão de sua compreensão sobre sujeitos e cultura. Por fim, são apresentados os principais marcos regulatórios da política educacional inclusiva no Brasil. Ressaltando a evolução da concepção de educação especial à educação inclusiva que reconhece o direito a aprendizagem dos novos sujeitos presentes na escola. A metodologia utilizada foi a de uma revisão bibliográfica de autores renomados sobre o assunto, na intenção de iniciar uma série de considerações sobre o tipo de política inclusiva necessária ao país.

Palavra-chave desigualdade; exclusão; educação inclusiva; política educacional.

Abstract

This text deals with the historical constitution of inclusive educational policies in Brazil, focusing not only on the condition of people with disabilities, but as subjects of rights. The present work is a fragment of the author's master's thesis that deals with inclusive education policies. Initially, the text presents the Brazilian context and its abysmal inequalities and social exclusion. Then, it presents the educational inclusion paradigm, in its multiple contexts, which ends up requiring the school institution to review its understanding of subjects and culture. Finally, the main regulatory frameworks for inclusive educational policy in Brazil are presented. Highlighting the evolution of the concept of special education for inclusive education that recognizes the right to learning for new subjects present at school. The methodology used was that of a bibliographic review by renowned authors on the subject, with the intention of initiating a series of considerations on the type of inclusive policy needed by the country.

Key-word inequality; exclusion; inclusive education; educational politics.

Introdução

Pensar a política educacional de um país pressupõe o conhecimento profundo da realidade. Não se trata apenas de um conhecimento a miúdo de indicadores, mas também de sua história e seus sujeitos. No caso específico do Brasil todas as questões perpassam por gritantes desigualdades sociais. Pode-se inclusive afirmar que as políticas educacionais que o país já conheceu foram com o propósito de diminuir tais desigualdades. Todavia, faz-se necessário compreender que desigualdades educacionais, como: o analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências e exclusão escolar são apenas consequências de um panorama maior de contrastes sociais, que quando ignorados podem comprometer as análises mais bem elaboradas.

A partir da década de 90, as desigualdades educacionais foram hierarquizadas de forma diferente, primeiramente passou-se a cuidar do ingresso e manutenção dos estudantes na escola. Para só então, passar a focar nas dificuldades de aprendizagem e a qualidade dos percursos escolares.

Paralelamente, os sistemas nacionais e internacionais de avaliação da educação começavam a expor as desigualdades do país. Sem prévia discussão confrontavam a heterogeneidade de condições das instituições educacionais públicas, privadas, regionais, municipais e estaduais, reduzindo-as a médias de resultados de permanência e proficiência dos estudantes. As avaliações educacionais, medidas e qualificadas cada vez com maior requinte, mostravam a discrepâncias de qualidades da nossa educação, revelando sobretudo, as desigualdades sociais.

Neste sentido o reconhecimento das desigualdades educacionais do país, proclamados enfaticamente pela mídia, através da exposição dos resultados das avaliações encontravam um culpado razoável para o subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. Uma conta muito alta para ser paga apenas pelas políticas educacionais. Estas, por sua vez, tratariam logo em dividir tamanha responsabilidade com os gestores, educadores e estudantes, atribuindo a persistência das desigualdades a fatores intraescolares. Desprezando diversas pesquisas e estudos sobre os complexos processos de produção e de reprodução das desigualdades sociais, raramente considerados pelos formuladores, executores, analistas e avaliadores de políticas públicas. Ou seja, padronizou-se a régua, mas não as condições do percurso. Em um país continental como o Brasil, ignorar a diversidade de condições em que vive o povo brasileiro é uma receita para o fracasso. Assim como, a descontinuidade das políticas educacionais que buscam minimizá-las.

Todavia, o pensamento sócio-pedagógico se mantém atento e destemido em instigar provocações que elevem as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescolares e intersistemas, voltando-se para determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça e etnia. Para então, enxergar como estes contextos históricos condicionam as políticas educacionais, e por consequência a escola. De modo que, realizou-se uma revisão bibliográfica para introduzir a temática da desigualdade e inclusão escolar promovendo algumas reflexões sobre os desafios a serem enfrentados por gestores, professores e alunos na construção de novas pedagogias para novos sujeitos educacionais.

Educação, desigualdade e exclusão social no Brasil

Para entender as raízes das desigualdades é necessário analisar a história. E então, revisar de maneira crítica o processo de construção do Brasil, que iniciou com a colonização do país através da conquista de povos seminômades, a escravidão de africanos e a

exploração comercial do latifúndio monocultor. Associados a um processo de domínio cultural que impôs sua língua, costumes, valores e religião. Tanto o período colonial quanto o imperial possuem inúmeras semelhanças, pois mantinham o país voltado às suas raízes servis. O que em seguida converteu-se em uma democracia de cidadania concedida. Ou seja, “vinculada, contraditoriamente, à não cidadania do homem livre e pobre, qual dependia dos favores do senhor territorial, que detinha o monopólio privado do mando, para poder usufruir dos direitos elementares da cidadania civil.” (SALES, 1994, p.27)

Isto significa que, tudo mudou para permanecer igual, as elites e o povo continuavam mantendo suas posições originais. Estas por sua vez, variavam apenas ao limite do tolerado para garantir a ordem social. Contudo, depois da redemocratização e da Constituição Federal de 1988, a população de desvalidos avançou na consciência de sua condição de desiguais e excluídos sociais.

Todavia, olhar de frente um passado de indignidades e revisar uma série de fatos históricos que desmentem a versão oficial, entendendo as seqüelas de séculos de escravidão, é apenas, o ponto de partida para se instigar a reflexão de como diminuir estas desigualdades. Do contrário, estaremos repetidamente denunciando à triste e naturalizada realidade do país.

Neste sentido, os sistemas de avaliações educacionais são excelentes vitrines das desigualdades presentes na escola, porém silenciosos sobre as grandes desigualdades sociais. E apesar de todas as justificativas políticas para explicar e corrigir as desigualdades educacionais, as mesmas persistem incomodando os analistas de políticas públicas.

Isso se dá em decorrência do fato de ignorar-se os complexos processos de produção e reprodução das desigualdades sociais. Para Jesse Sousa (2004, p. 80), “nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas.” Afinal, combater desigualdades educacionais como: analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, defasagem, evasões, repetências e desigualdades de percursos escolares nem se compara em ter que enfrentar questões com: fome, miséria, desemprego, discriminação, violência dentre outros.

Restringir as ações aos aspectos intraescolar e intersistemas é tratar superficialmente questões mais profundas. Isto é, elas apenas mascaram a realidade com medidas paliativas. Transferindo responsabilidades para gestores, professores e estudantes. Entretanto, esta análise é extremamente inconveniente aos olhos dos formuladores de políticas educacionais. Com isso, restringi-se a atuação das políticas de educação sem considerar que os fatores externos estão contribuindo para produzir-se um falseamento das principais questões que interferem na educação dos estudantes. Neste sentido faz-se necessário retornar-se à centralidade da relação entre educação e sociedade, por três razões fundamentais:

Primeiro, porque foi uma das relações mais instigante do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competência, gestão e avaliação de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam como se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos (as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência no limite, a violência. (ARROYO, 2010, p. 1384).

A citação acima traz argumentos que reforçam a necessidade de se considerar os fatores extraescolares na formulação de políticas educacionais. Contudo, faz-se necessário esclarecer que tais argumentos não defendem a limitação aos mesmos. Afinal, fatores

extraescolares não excluem a relevância dos fatores intraescolares. De modo que, é importante que fique claro que, deseja-se apenas redimensionar as questões de acordo com sua abrangência. Os desafios educacionais tornaram-se mais complexos com o acesso das crianças à escola. De forma que, só o fato de ter mais pessoas ingressando no sistema escolar, expõem as brutais desigualdades que os vitimam, o que evidencia o impacto da relação educação – políticas – desigualdades.

Percebe-se, então que, o acesso dos excluídos ao sistema escolar, com sua presença afirmativa torna-se o ponto de partida para reconsiderar-se as desigualdades educacionais e sociais. Ou seja, a relação abstrata e genérica de outrora dá espaço ao embate dos desiguais, reagindo às mesmas e se afirmando como sujeitos políticos. Esta presença incômoda acontece não apenas nas escolas, mas em todos os espaços sociais e políticos. Este novo momento impõe um repensar ao Estado, suas instituições e sua relação com os diferentes, agora se afirmando como sujeitos políticos. A escola agora conta com a presença desses novos atores, que geram uma nova dinâmica que exige novas formas de políticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, eis que surge uma nova forma de enxergar o Estado e os desiguais, superando sua relação tradicional, onde o Estado era o centro e a sociedade mera destinatária de ações e intervenções. Diante deste contexto provocativo, onde os desiguais não aceitam inertes a benevolência de um Estado que decide suas vidas sem considerá-los. Faz-se surgir assim, uma série de indagações à educação, ao sistema educacional, à gestão pública, aos formuladores de políticas, aos legisladores e outros sobre a condição dessas pessoas.

Esta nova forma de pensar as desigualdades sociais e as ações do Estado faz com que os coletivos comecem a questionar as políticas públicas, a percepção e reconhecimento de tais desigualdades passando a exigir do Estado ações mais efetivas. Ou seja, os excluídos passam a reivindicar maior participação e de seus grupos nas tomadas de decisão. Superando a visão antiquada de excluídos como problema e Estado como solução.

Segundo Nascimento (1994), há três formas de reconhecer a exclusão social. A primeira, “Trata-se da concepção mais ampla e mais genérica. Neste sentido o conceito de exclusão social aproxima-se do de discriminação racial, sexual, religiosa, enfim, de qualquer ordem. Dito de outra maneira, toda discriminação seria uma forma de exclusão social.” (NASCIMENTO, 1994, p. 31). Esta exclusão social não exclui formalmente, mas tem dificuldades em reconhecer no outro direitos. A segunda forma, alude a clara exclusão de direitos. “São grupos sociais que não tem uma integração no mundo do trabalho, não possuindo, em decorrência, condições mínimas de vida. Por vezes, esta não integração produz efeitos de não-inserção social.”. E a terceira, também denominada de ‘nova exclusão social’, é quando, o não reconhecimento vai além da negação de direitos. “Se insere em um processo de [...] recusa ao espaço da obtenção de direitos.[...] Sem serem reconhecidos como semelhantes, a tendência é expulsá-los da órbita da humanidade. Passam, assim, a ser objeto de extermínio” (NASCIMENTO, 1994, p. 32). Esta por sua vez, traduz uma postura de total desumanização dessas pessoas, ultrapassando assim o último limite comunitário.

Na busca por combater ou pelo menos minimizar estas formas de exclusão social nascem as políticas de inclusão educacional. Reverberando através das políticas sociais da década de 90, novos desafios para a educação. Pois a partir do momento em que os desiguais e diversos adentram o espaço escolar os mesmo passam a reivindicar uma série de direitos que lhes foram seqüestrados, diretos tais que ultrapassam questões materiais para focarem-se, especialmente, em novos processos relacionais de afirmação de identidade e cultura. Daí deriva novas percepções sobre a multiplicidade de conceitos que envolvem inclusão escolar. Segundo Defourny apud Fávero (2009):

O objetivo da educação inclusiva é eliminar exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. (DEFOURNY apud FAVERO, 2009, 6)

O desafio da inclusão escolar se impõe tanto a países ricos como países pobres, é obvio que os desafios são distintos. Contudo, exigem igualmente grandes esforços para se colocar em prática. Por diversas vezes as escolas são vistas com certa desconfiança, pois mesmo com políticas públicas que enfatizam a integração, a mudança tem se manifestado essencialmente metodológica, o que a faz ser percebida como um reducionismo, pois o que precisa ser revisto nas escolas são as concepções de sujeito e suas representações culturais. Reeducando assim, a sensibilidade pedagógica para perceber estes cidadãos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, valores e cultura. (ARROYO, 2010)

Vale ressaltar que no Brasil, a inclusão, por vezes, está limitada a referir-se a necessidade de educação especial, o que reforça a perspectiva de que, a dificuldade de aprendizagem vista como necessidade educacional permanece como dominante, pois absorve na discussão sobre as dificuldades de construção de novos conhecimentos as necessidades individuais. O que reproduz uma visão limitada deste modelo de educação.

A evolução das Políticas Educacionais de Inclusão

A instituição escola nasceu para atender um grupo privilegiado. O que significa que desde o princípio, foi legitimada uma exclusão não apenas de classe, mas de tudo aquilo que fosse diverso. Além de garantir a separação dos grupos sociais a escola deveria garantir que os valores desse grupo de privilegiados fossem repassados de geração em geração, para que desta forma garantissem a ordem social. A instituição escolar nasce sob os signos da dualidade estrutural e da segregação. De modo que, mesmo sendo pensada para atender os filhos das famílias abastadas, se estes apresentassem qualquer diferenciação, também eram excluídos do espaço público.

Inicialmente, as escolas especiais surgiram separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Particularmente, no Brasil, a maioria das instituições de educação especial foram iniciadas por particulares ou pessoas próximas aos governantes. Os exemplos mais emblemáticos datam do Brasil – Império, quando foram criados: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. (JANUZZI, 1985). Vale ressaltar que estas instituições atendiam apenas os filhos da nobreza, não havia neste momento a intenção de oferecer estes serviços às classes populares.

As escolas de educação especial inauguraram a perspectiva das escolas inclusivas. Apesar de sua tradição elitista, apoiada em valores estrangeiros e acessíveis apenas a uma restrita classe de brasileiros. Esta iniciava uma pequena expansão do que entendia-se como função social da escola, onde o diverso começou a ser reconhecido. A lógica exclusivista e elitista sempre esteve presente nas instituições brasileiras, conhecidas por suas práticas patrimonialistas. As instituições educacionais apenas expressavam as práticas sociais do período.

Somente depois da independência do Brasil é que surgiram as primeiras ideias de uma educação pública, mais especificamente, no item 32 do Art. 179 da Constituição de

1824, onde se determinava a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos. Depois disso os avanços foram mais formais que reais.

Contudo, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/1961, determinou o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Este avanço na legislação abriu espaços para uma série de iniciativas educacionais e permitiu que as famílias pobres reivindicassem o direito a educação para seus filhos junto ao Estado. Em seguida, veio a Reforma do Ensino de 1ª e 2ª grau, Lei nº 5.692/71, alterando a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências, com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, estabelecendo uma segregação através das classes e escolas especiais. (BRASIL, 1971)

Somente em 1988, com marco legal, da Constituição Cidadã, é que diversas concepções, no que diz respeito à educação brasileira, foram repensadas. A Constituição Federal, de 88, é fundamentada em acordos internacionais humanísticos, o que acabou por trazer grandes mudanças para as políticas educacionais de todo o país.

Assim como o Brasil, nesse período, o mundo discute uma série de questões. No que diz respeito à educação especial, impulsionados pelos direitos humanos, vários grupos exigiam mudanças nas políticas de reconhecimento e atendimento, especialmente as que orientavam as escolas. Os mesmos identificavam que, a coexistência de sistemas separados contradizia os preceitos da inclusão, presentes nos direitos humanos. Este argumento partia do pressuposto que a origem das dificuldades de aprendizagem eram influenciadas pela exclusão do estudante dos ambientes na aprendizagem, ou melhor, as dificuldades educacionais não decorriam apenas de uma deficiência. Havia uma intenção clara nestas reivindicações, pois ao garantirem o direito de ingresso desses estudantes em escolas comuns dentro da comunidade, se partiria para o segundo passo, que era a melhoria das condições de atendimento.

Um dos principais marcos para educação especial aconteceu em 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, evento ancorado com o novo ideário de universalização da educação e satisfação das necessidades essenciais da aprendizagem. Este acordo internacional exigiu que os países signatários repensassem seus sistemas de ensino e suas formas de atendimento.

Logo em seguida, tem-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, em junho de 1994. A Declaração de Salamanca, como é conhecida, tornou-se um divisor de águas da educação especial, pois reconhecia a seletividade dos sistemas escolares e exigia a construção de uma escola para todos.

Neste ensejo foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’. (BRASIL, 1994, p.19). No entanto, o que ocorreu na prática, foi a responsabilização do estudante por seu desempenho escolar, contribuindo assim, para a naturalização de um fracasso escolar massivo desses jovens.

Esta por sua vez, foi ratificada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, que destina o Capítulo V, para discutir a Educação Especial. Neste momento, influenciadas pelas sucessivas reivindicações dos grupos ligados aos direitos das pessoas com deficiência, as políticas educacionais e seus programas passaram a realizar, de forma diferenciada, o atendimento institucional agora considerando a escola regular como locus de socialização, mas com um olhar mais atento as necessidades dessas pessoas. Neste sentido a Educação especial passa a ser modalidade. Tornando-se assim, transversal a todos

os níveis de educação, o que reforçava sua atuação complementar junto à educação regular, assegurando-lhe ainda a possibilidade de ser pensada para junto à educação profissional. Acompanhando tais mudanças, surgiram a partir daí as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, onde o Art. 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Outro documento emblemático foi o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, onde ressaltava-se que, “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001). Ao defender a inclusão dos diversos o PNE estabeleceu metas e objetivos para os sistemas de ensino, o que oportunizou o atendimento às necessidades dos alunos especiais através de um conjunto de ações como, a criação de classes comuns, formação docente, acessibilidade estrutural e o atendimento especializado.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Outro marco histórico da educação especial do século XX, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, nesse momento foi estabelecido que os países deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007, foi a vez do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, através do Decreto n. 6.094/2007, reconhecendo e propondo diretrizes, por meio do Compromisso Todos pela Educação, e eixos para a formação de professores de educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, além do acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Em 2008, é divulgada pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, um documento que se propôs a apresentar diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Esta proposta implicaria em mudanças estruturais e culturais nas escolas, tendo na educação inclusiva um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, de modo a caminharem juntos com as propostas político pedagógica das escolas.

Contudo, a mudança mais emblemática da última década se daria com a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. (BRASIL, 2013) A partir dela toda a educação pública passa a ser repensada, forçando o Estado assumir por completo a responsabilidade com a educação do cidadão, desde a educação infantil até o ensino médio.

Finaliza-se a retrospectiva histórica das principais regulamentações da política educacional de inclusão, com a Lei n. 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este documento se configura como um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. E foi instituído para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. As grandes novidades deste documento é o capítulo específico sobre a igualdade e não discriminação, pois assume uma forma mais abrangente de identificar e combater as formas de exclusão sofrida por essas pessoas.

Todavia, esta será apenas mais uma lei morta se não encontrar espaço e vontade política para sua efetiva realização. O que significa dizer que não há descanso para aqueles que lutam por seus direitos. Basta acompanharmos os movimentos da recente agenda política em nosso país. Pois, apesar dos diversos avanços que foram citados atualmente os mesmos encontram-se seriamente ameaçados. Visto que, desde 2016, os mesmos vem sofrendo um progressivo desmonte. E o mais emblemático de todos foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação – MEC, logo no primeiro mês do Governo Bolsonaro, eleito em 2018.

Considerações finais

A escola revela-se como um dos espaços institucionais mais complexos e multifacetado da atualidade. Isto significa que, congrega as mais diversas expressões sociais, culturais, etárias e étnicas. Este panorama tem aumentado sua complexidade desde que o Estado assumiu, na Constituição Federal de 1988, a responsabilidade por garantir o acesso da população à políticas sociais. Isto resultou na abertura do espaço escolar para coletivos historicamente excluídos deste ambiente. Esta nova configuração impôs a escola problemas nunca antes enfrentados como, as desigualdades e a exclusão social.

Neste sentido, a educação inclusiva do Estado brasileiro foi paulatinamente incorporando novos significados, distanciando-se de uma abordagem que restringia-se ao simples atendimento de pessoas com deficiência dentro dos sistemas regulares de educação. E passasse a compreender de forma mais ampla a questão da inclusão, incorporando no modelo educacional uma compreensão que apóia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Em suma, a proposta da educação inclusiva passou a defender o fim da exclusão social resultante de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Ou seja, assumiu que a educação constitui direito humano básico e inalienável à construção de uma sociedade mais justa e solidária, uma compreensão decorrente dos embates dos novos sujeitos dentro do espaço escolar.

Nesta perspectiva, faz-se necessário perceber a construção e a cronologia das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, porém com um olhar ampliado, sobejando aquilo que convencionou-se chamar de políticas de inclusão. Daí esta pesquisa iniciar apresentando a apropriação do espaço escolar pelos desiguais. Para então, iniciar a discussão que repensa as dinâmicas escolares, considerando as relações escola e sociedade.

Contudo, a discussão não estaria completa se não elencasse alguns desafios que esta nova realidade trouxe para as principais categorias da escola, gestores, professores e estudantes. Por esta razão, a pesquisa apresenta em suas considerações finais alguns destes pontos.

Primeiramente, tratou-se dos gestores, estes que tem a fundamental tarefa de mediar de interesses conflitantes, uma vez que, são os executores da política educacional. Todavia, sem restringir-se aos aspectos intraescolares e intersistemas, pois suas análises devem considerar o impacto de fatores externos na organização pedagógica e no desempenho dos estudantes, isto sem limitar-se a eles. Seu maior desafio é construir junto com o grupo espaços democráticos, respeitosos e sensíveis as demandas dos novos sujeitos. Já para os professores o desafio é diferente, pois primeiramente faz-se necessário desenvolver uma sensibilidade aos problemas sociais que desembocam na escola. Ampliando seu olhar no reconhecimento da heterogeneidade presente na sala de aula, abrindo-se não só para construção de novas metodologias, mas novos saberes e culturas. Contribuindo verdadeiramente com a construção de uma pedagogia dos oprimidos. Para os estudantes, o grande desafio é impor-se enquanto sujeito de direitos, atuante na construção de seus conhecimentos, consciente de sua identidade e cultura. Entendendo que seu desempenho escolar possui uma série de condicionantes, o que exigirá dele um maior protagonismo para discutir as políticas educacionais para o alcance de seus objetivos. Superando a falácia da neutralidade dos conhecimentos e reconhecendo seus pontos de partida.

Referências bibliográficas

ARROYO. Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n.113, p.1381 – 1416, out-dez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 4024, de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes do Ensino de 1º e 2º Grau.** Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências

FAVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

JANNUZI, Gilberta. **Políticas Sociais Públicas de Educação Especial.** Revista Vivência, Florianópolis, n. 12, 1993. p. 24 -25.

NASCIMENTO, Elimar P. do. **Hipóteses sobre a nova exclusão Social:** dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. Cad. CRH., Salvador, n. 21. P..29 - 47, jul./dez.1994.

SALES, Teresa. **Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira.** Rev. Brasileira de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.25, n.9, p.26 - 37, jul.1994.

SOUZA, Jessé. **A gramática social da desigualdade brasileira.** Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 19 Nº 54/2004.