

O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO E A EVASÃO: CONSIDERAÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS

Simone Rodrigues da Silva Queiroz
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas

(Orientador) Paulo Fioravante Giareta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas

Resumo: Este trabalho tem por objeto a análise das relações entre a inclusão escolar como direito humano e os desafios em relação a evasão escolar no Brasil. Para tanto, responde pelo objetivo geral de compreender o alcance legal da inclusão como direito e a indicação teórica dos desafios para o sistema educacional de ensino no combate à evasão escolar. Metodologicamente o trabalho se apresenta como um exercício analítico-descritivo do objeto estudado, com aporte da técnica da Análise Documental e da Análise Bibliográfica. O trabalho aponta que mesmo com o avanço legal, tecnológico e de normatização da educação brasileira, alunos, professores e familiares carecem de apoio para uma inclusão escolar mais efetiva. Os principais desafios parecem estar na falta de escolas estruturadas e de um plano de ensino adaptativo às diferenças físicas, intelectuais e financeiras, capaz de contribuir para a redução do quadro de evasão escolar. Estas dificuldades se potencializam quando as compreendemos a partir de um contexto social profundamente marcado pela desigualdade social.

Palavras-chave: Educação para Todos. Inclusão Escolar. Evasão.

Introdução

Ao final do conflito bélico em caráter mundial – Segunda Grande Guerra – as nações que se organizaram em torno ao bloco capitalista pós-guerra, pela mediação da Organização das Nações Unidas (ONU), bancaram esforços legais para mitigar os efeitos agressivos do período de conflito sobre a dignidade humana.

Este esforço legal resultou, de imediato, ainda em 10 de dezembro de 1948, em uma declaração conjunta, denominada de Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurando a todas as pessoas o princípio dos direitos iguais, inalienáveis e assentado na liberdade, justiça e na busca da paz mundial.

A Declaração compreende, inclusive, que estes princípios dialogam com o acesso ao progresso social e à instrução, de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, como garantia para o progresso e desenvolvimento dos sujeitos como pessoa (ONU, 1948).

Razão pela qual a educação passa a responder como fator central de promoção da dignidade humana e da igualdade entre as pessoas e populações, passando a figurar como insumo para um mundo mais seguro, saudável, próspero, conseqüentemente, com potencial para favorecer o progresso social, econômico e cultural das nações (ONU, 1990).

O Estado brasileiro é signatário desta Declaração e de todos os consensos e pactos internacionais decorrentes desta normatização. Razão pela qual, passa a empenhar esforços de aproximação-alinhamento de sua legislação, neste trabalho, especialmente de sua legislação educacional, aos referidos princípios. Este esforço fica mais visível a partir da homologação da carta constitucional – Constituição Cidadã – de 1988, conseqüentemente, da produção e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Conjuntamente, os princípios constitucionais de 1988 e as diretrizes expressas na LDB de 1996, apontam para avanços do Estado brasileiro no sentido da garantia de direitos, com centralidade para os esforços de salvaguarda do acesso universal a um mínimo de escolaridade como princípio de inclusão escolar, em diálogo como os princípios da igualdade das pessoas-alunos, da gratuidade do ensino público, de padrão de qualidade educacional, de respeito à liberdade-diversidade étnica e racial e a inclusão de surdos, mudos e portadores de deficiências (BRASIL, 1996).

No sistema educacional brasileiro, a ferramenta de gestão dos princípios constitucionais e das diretrizes educacionais para o país, responde pela estruturação de plano decenal, denominado de Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE em vigor no momento é o de 2014, homologado pela Lei nº 13.005 de 2014, colabora com estas orientações, buscando assumir como central nas políticas educacionais o enfrentamento da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria na qualidade da educação, a valorização dos profissionais da área e a afirmação do respeito às diferenças, com a promoção da diversidade e dos valores morais e éticos (BRASIL, 2014).

Desta forma, é possível indicar um esforço do sistema educacional brasileiro, quanto a introdução da escolaridade obrigatória à crianças e jovens, gerando um alargamento da educação e o aparecimento do papel educativo e funcional das escolas. Contudo, este esforço precisa considerar os desafios característicos de uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social, enquanto condição social e econômica que tende a potencializar os desafios tanto de acesso quanto de permanência na escola, portanto, os desafios referentes ao processo de evasão escolar (SANCHES; TEODORO, 2006).

Assim, o presente trabalho se estrutura a partir do objetivo de compreender o alcance legal do princípio da inclusão escolar como direito e o alcance das indicações teóricas sobre os desafios para o sistema educacional de ensino no combate à evasão escolar. Portanto, dialógica com as dificuldades encontradas pela população no acesso à educação, como a inacessibilidade das escolas por alunos que não tem transporte ou moram isolados, baixa renda, falta de estrutura dos prédios escolares, pouco apoio familiar, a falta de investimento nos profissionais da educação, o trabalho infantil e a não adaptação do ambiente físico e da equipe escolar aos deficientes físicos ou intelectuais.

Metodologicamente, o trabalho se apresenta como exercício analítico-descritivo do objeto estudado. Para tal, faz uso de duas técnicas principais: Análise Documental, enquanto exercício analítico da produção internacional e nacional dos dispositivos legais-normativos sob o princípio da inclusão escolar como direito, articulado com o princípio da educação como direito humano; e a Análise Bibliográfica, enquanto análise de um conjunto de materiais bibliográficos que trabalham os desafios referentes a evasão escolar no Brasil.

Os referidos documentos vinculados à Análise Documental, respondem, centralmente, pelos documentos produzidos a partir de consensos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração mundial sobre Educação para Todos e pelos documentos-legislações organizativas e constitutivas do sistema educacional brasileiro, tais como, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação de 1996 e Plano Nacional de Educação, entre outros.

Por sua vez, os materiais bibliográficos vinculados à Análise Bibliográfica, foram organizados a partir de uma revisão de literatura nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC, no período entre 2006 e 2021, no idioma português e pelos

descritores “inclusão”, “estudantes” e “evasão”. Após a leitura dos títulos e resumo do trabalho científicos encontrados no levantamento, restaram 8 trabalhos selecionados e que foram efetivamente utilizados nesta pesquisa.

A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU ALCANCE LEGAL

O modelo de sociedade em que vivemos é produto da história, ou seja, são modelos, maneiras, formas de existência e convivência social que produzimos ao longo da história. Os traços mais característicos do modelo que vivemos hoje podem ser identificados como produto das revoluções do século XVIII e XIX, especialmente aquelas em torno à chamada Revolução Francesa.

Em linhas gerais a Revolução Francesa representou a acessão de um modelo de organização social que chamamos de burguesa, em oposição ao modelo que era denominado de sociedade feudal. Esta revolução teve ampla base política, econômica, mas também filosófica e pedagógica. E é exatamente pela filosofia e pela pedagogia que mais se evidencia seu caráter revolucionário, já que é nela que encontramos os primeiros manuais e declarações filosóficas e jurídicas de afirmação de uma ideia de direito humano universal pautado nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, condições que só seriam possíveis pela oferta universalizada de educação escolar para todos.

O próprio Saviani (1986) reconhece o caráter revolucionário da Revolução Francesa e a consolidação deste caráter revolucionário pela inclusão escolar. Os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade como fundamentos de um conjunto de direitos que são da pessoa humana precisam de ampla inclusão escolar como forma de desenvolver as condições para a vida produtiva e para a cidadania.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, organizada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948, não está deslocada dos princípios já anunciados no contexto da afirmação da sociedade burguesa, contudo, agora, dialogando, também, com a necessidade de aproximação do bloco capitalista pós-guerra de 1945, em torno a uma cultura de paz protetiva a seus interesses e a vinculação da ideia de que a proteção dos direitos da pessoa humana é melhor garantido em sociedades capitalista do que

em sociedades comunista, um modelo de sociedade representada à época pela União Soviética.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma produção da sociedade capitalista, que afirma a liberdade econômica e propriedade privada dos bens e da riqueza como direito, anunciando a ideia de que o alcance da igualdade e direitos básicos são dados pela cultura produzidas via escola. Portanto, a Declaração não representa o anúncio de uma mudança de modelo social para alcançar a igualdade de direitos e ou os direitos humanos básicos, mas, transfere esta responsabilidade para a escola, razão pela qual passa a se dar mais atenção para a relação entre acesso-inclusão e permanência-evasão escolar. Porque quanto maior for a evasão escolar menor é o alcance e adaptação dos sujeitos ao atual modelo de sociedade.

É neste contexto que se deve entender a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que todos os povos e nações tenham seus direitos assegurados, seja através da educação e do ensino, para que todos em seu território ou jurisdição gozem da liberdade e igualdade em dignidade de seus direitos e deveres (ONU). De onde emana orientações para que os países signatários organizem serviços públicos de atendimento à pessoa humana, entre eles os serviços que garante acesso ao estudo em escolas de graus elementares e fundamentais, tendo a instrução elementar como obrigatória, a técnico-profissional acessível a todos e instrução superior baseada no mérito individual (ONU, 1948).

No âmbito das discussões político-pedagógicas e de organizações associativas e sindicais de defesa da educação estes princípios acabam sendo defendidos como direito de acesso à uma educação capaz de promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos e o respeito aos direitos humanos. Neste contexto, novamente, enquanto articulação internacional, estas orientações são capitaneadas por políticas de consenso mundial, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, março de 1990, buscando incidir tanto no acesso-inclusão quanto na prática pedagógica desenvolvidas nas escolas, indicando a construção de um plano de ação tendo em vista a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

Na prática, estas articulações-conferências internacionais se debatem com uma profunda contradição da sociedade capitalista atual, ou seja, a produção de profunda desigualdade social. Isso fica claro quando a conferência da Tailândia indica

que embora os avanços legais dos últimos anos garantindo a educação como um direito humano universal a realidade mostra a existência de mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos em condição de analfabetismo; mais de um terço dos adultos sem condições de desenvolvimento para poder usufruir dos benefícios das tecnologias (ONU, 1990).

Assim, sob o espectro de profunda exclusão laboral, social e também educacional a conferência reafirma o direito de todos à inclusão escolar, estabelecendo forte vinculação da educação às ações e políticas corretivas e ou de compensação dos déficits sociais, políticos e econômicos, especialmente de países periféricos como o Brasil. Ao assinar a referida declaração o Brasil assume o compromisso de produzir políticas que estejam alinhadas com as metas que a mesma anuncia, com especial destaque para o esforço de inclusão, também via escola, à uma educação sadia, próspera, comprometida com o progresso social, econômico, cultural, com a tolerância e a cooperação internacional, bem como, produzindo uma educação básica centrada em necessidades de aprendizagem que sirvam de base para o fortalecimento dos níveis superiores de ensino, formação tecnológica e científica (ONU, 1990).

Os objetivos indicam para a produção de condições para leitura, cálculo, escrita e outros quesitos básicos, para que possam sobreviver, desenvolver plenamente e trabalhar de forma digna, com qualidade de vida e que suas necessidades tragam uma responsabilidade de respeitar as diversidades da sociedade, com dignidade e enriquecimento dos valores culturais e políticos, assim cada país poderia construir um sistema mais adiantado de educação e capacitação (ONU, 1990).

Desta forma a universalização do ensino, a atenção na aprendizagem, o ambiente adequado e o fortalecimento das alianças geraria novos meios de difusão de conhecimento, para que todos tenham uma educação de qualidade e as diferenças sejam amenizadas, promovendo equidade e que as disparidades não gerem discriminação no acesso às oportunidades educacionais, seja em conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, garantindo um diploma através de abordagens ativas e o esgotamento de suas habilidades (ONU, 1990). Assim, a escola deve ser um meio para satisfazer as necessidades básicas de toda a comunidade, sendo que estas são diversas e distintas, promovendo a alfabetização e conhecimento da língua materna local, com instrumentos de transmissão

tradicionais, em rádios, televisão, bibliotecas e outros meios que tragam a educação básica para todos, com um ambiente que não gere o isolamento, mas a garantia da assistência nutricional, médica, apoio físico e emocional, com um ambiente caloroso e humano (ONU, 1990).

O documento cria orientações e condicionalidades na própria operacionalização das políticas educacionais locais, indicando obrigações dos Governos Municipal, Estadual e Federal quanto a promoção do ensino básico à toda população, com políticas de apoio e fortalecimento do ensino, para que os recursos sejam mobilizados e devidamente aplicados e para que o plano de ação seja colocado em prática de forma satisfatória. O plano de ação proposto, por sua vez, estabelece como meta satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com objetivos a curto e longo prazo, em que cada país terá seus próprios objetivos, contudo devem diminuir o analfabetismo, promover cuidados básicos e a ampliação das informações em massa à toda população, visando a igualdade e a participação ativa dos diferentes grupos étnicos e raciais (ONU, 1990).

Estes compromissos assumidos a partir de uma agenda internacional produzem profundo impacto no sistema educacional dos países signatários, entre os quais está o Brasil. No sistema educacional brasileiro o impacto é absorvido já pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394 de 1996, que define como objetivo central da educação escolar no Brasil a vinculação das pessoas às demandas do mundo do trabalho e ao modelo de cidadania em curso no país. (BRASIL, 1996).

A própria linguagem normativa do texto da LDB passa a assumir os conceitos de direitos, igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, liberdade para ensinar e aprender, necessidades e objetivos de aprendizagem, educação ao longo da vida, respeito e tolerâncias às diferenças, ensino gratuito e de qualidade, valorização do profissional da educação escolar e o vínculo entre escola, trabalho, ensino técnico e superior (BRASIL, 1996). Essa educação gratuita e de qualidade deve abranger a faixa etária de quatro a dezessete anos, com a pré-escola, ensino fundamental e médio, com o atendimento de alunos especiais, como deficientes, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis na rede regular de ensino, com zelo junto às famílias para que tenham uma frequência satisfatória nas aulas (BRASIL, 1996).

Conquistas legais que vão demonstrando longo espectro de expectativas com a educação, mas sem indicativos de alteração significativa das condições de desigualdades sociais. Ou seja, expectativas-ganhos legais que conflitam com as condições concretas-reais da organização social brasileira, que na prática acabam empurrando a própria educação para uma função corretiva das desigualdades sociais. É a luz destas orientações e expectativas que o país produz seus instrumentais de gestão da educação – Plano Nacional de Educação.

A partir da LDB de 1996 o Brasil produziu e homologou dois Plano Nacional de Educação, o primeiro com vigência de 2001 a 2011 e o segundo com vigência de 2014 até 2024, esse, em vigência no sistema educacional brasileiro atual. É a ilustrativo a articulação-alinhamento da gestão do sistema de ensino com os princípios e orientações internacionais quando encontramos no próprio texto legal do PNE o seu compromisso com a redução das desigualdades sociais, bem como, com diretrizes de promoção da qualidade educacional; de promoção da democracia e direitos humanos; de valorização dos profissionais da educação; e de financiamento da educação.

As próprias metas do PNE estão distribuídas e articuladas a princípios e diretrizes funcionais ao sistema de ensino brasileiro a partir das orientações internacionais. Conferir quadro 1.

QUADRO 1 – Diretrizes, Princípios e Metas do PNE

Diretrizes	Princípios	Metas
Superação das desigualdades educacionais	I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais.	1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12 e 14
Promoção da qualidade educacional	IV – Melhoria da qualidade da educação; V – Formação para o trabalho e para a cidadania;	6, 7, 10 e 13
Valorização dos(as) profissionais da educação	VI – Valorização dos(as) profissionais da educação	15, 16,17 e 18

Promoção da democracia e dos direitos	VII – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VIII – Promoção humanística, científica e cultural e tecnológica do País humanos; IX - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.;	8 e 19.
Financiamento da educação	X – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.	20

FONTE: Organizado pela autora a partir do documento do PNE

Na perspectiva deste trabalho que é discutir a relação entre políticas de acesso-inclusão escolar com desafios para as políticas de permanência-evasão escolar, convém destacar aqui indicativos de algumas das 20 metas do PNE. De imediato, observa-se que a universalização do acesso ainda não contempla o conjunto da Educação Básica no Brasil, uma vez que o PNE fala em universalização progressiva da etapa do Ensino Médio e da universalização da etapa da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade da criança, indicando como meta o atendimento de apenas 50% das crianças zero a três anos de idade (BRASIL, 2014).

Este fracionamento do compromisso de universalizar o conjunto das etapas da educação básica acaba por condicionar, ainda mais, as metas a princípios corretivos de déficit, tais como: correção do fluxo de alfabetização para o conjunto das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; oferta de educação em tempo integral para 25% dos estudantes da educação básica; elevar a escolaridade média da população para no mínimo 12 anos de estudo; redução em 50% do analfabetismo funcional; elevação de oferta pública de educação superior; entre outras.

Contexto em que se estabelece a relação entre acesso-inclusão escolar e as próprias dificuldades de permanência-evasão escolar, figurando necessário

compreender as características do processo de evasão escolar no sistema educacional brasileiro.

CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA DA EVASÃO ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

As referidas conquistas legais sobre o acesso-inclusão escolar como direito representam importantes avanços do sistema educacional brasileiro nos últimos trinta anos, especificamente, pós-constituição de 1988. Contudo, também é real a percepção de que as conquistas legais não são suficientes, mas a sociedade brasileira precisa avançar muito na produção de condições de redução das desigualdades sociais, para que o acesso-inclusão se materialize em permanência qualificada na escola, conseqüentemente, reduza os processos de evasão-abandono escolar.

Razão pela qual compreende-se oportuno, agora, fazer um exercício teórico de elucidação dos principais desafios concretos da sociedade brasileira quanto a produção de condições de permanência qualificada dos estudantes no ambiente escolar. Assim, vamos abordar desafios como: dificuldades de acesso aos espaços escolares; baixa renda familiar; déficit estrutural das escolas; baixo investimento nos profissionais da educação; e dificuldades dos grupos familiares.

O Acesso como Direito

A lógica dos conflitos entre os ganhos legais e as contradições da realidade social, também pode ser indicada para a política de acesso à escola. Avançou-se muito na produção de políticas que garante o deslocamento de estudantes nas mais diversas regiões brasileiras como direito vinculada a política de inclusão escolar, contudo, é possível indicar inúmeras dificuldades de operacionalidade destas políticas.

Segundo Carvalho, Durand e Melo (2016), ainda é possível falar em falta de transporte escolar que possibilite o deslocamento da residência até a instituição de ensino, em que a acessibilidade garantida como direito é uma necessidade para ampliação dos serviços de qualidade capazes de atender aos requisitos específicos

de crianças e até mesmo de portadores de necessidades especiais, pois parte dos discentes não possuem locomoção própria e diversas limitações para chegarem às escolas.

Para Dalcul e Berselli (2020), figura necessário, também, considerar, como fator de acesso e permanência a distância entre a residência dos alunos e os prédios escolares, bem como, as condições de segurança, dificuldades de acesso e perigos de determinados locais, que geram insegurança às crianças e adolescentes, inclusive aos familiares em permitir o deslocamento até as escolas, tendo como exemplo favelas perigosas, populações ribeirinhas e que residem no ambiente rural.

Estas demandas concretas quanto as condições das unidades escolares impactam no próprio direito de acesso aos espaços educacionais, ou seja, se traduzem em condições sociais concretas que afetam o direito de acesso e permanência no ambiente escolar, que para Sanches e Teodoro (2006), estão para além da pré-disposição ou não do estudante para estudar, mas diz das próprias condições objetivas de dispor de espaço-equipamento adequado para poder estudar.

Baixa Renda Familiar

A partir de 2010 o Brasil passou a figurar entre os países que dispõe de menos postos de trabalho formal em relação ao trabalho informal, implicando em profunda desestruturação da renda familiar e do acesso a um conjunto básico de condições de seguridade social (alimentar, previdenciária, educacional, entre outras). Mesmo entre os trabalhadores que conseguem desenvolver iniciativas empreendedoras noventa por cento destes trabalhadores não conseguem produzir uma renda superior a um salário mínimo.

Para Silva e Carvalho (2017) a pobreza ainda é um fator que impossibilita os estudos no Brasil, pois o modelo de crescimento das metrópoles, de criação de uma força de trabalho urbana e os modelos de ocupação dos trabalhos na indústria respondem como fatores que contribuíram na geração e manutenção da desigualdade social, criando famílias com pouco poder aquisitivo e classes populares com crianças abandonadas, sem alimento e um suporte básico para viverem, sendo obrigadas a sobreviver e não serem pessoas estudadas e desenvolvidas intelectualmente e socialmente.

As famílias com renda insuficiente para a manutenção de atividades básicas no lar, como alimentação, moradia, acesso à água e energia, tendem a usar a infância e adolescência de seus filhos como força de trabalho para complementar a renda, geram um ciclo de retroalimentação das condições de pobreza pela manutenção das comunidades mais vulneráveis longo dos estudos e próximo de relações de trabalho de baixa complexidade e profundamente precarizados (MESQUITA, 2017).

Para Carvalho (2008), esta situação impacta na própria composição da experiência da infância, enquanto grupo humano que se desenvolve a partir de massiva repressão dos comportamentos infantis, substituídos por demandas adultas, em que a precariedade ocupacional se torna real e os ganhos reduzidos em trabalhos e jornadas longas causam esgotamento psicológico.

A própria acessibilidades a instrumentos e ferramentas básicas e comum acabam sendo negados para esta população empobrecida, especialmente para as crianças. Segundo Carvalho, Durand e Melo (2006), acessórios básicos para os estudos são restritos e inacessíveis, como lápis, caneta, caderno, uniforme e outros, em que as famílias não possuem verba para a aquisição e em algumas cidades, o Governo Municipal não provê nem o básico para os estudos ou até mesmo objetos de péssima qualidade, deixando de usar o orçamento básico para prover uma experiência agradável para se estudar.

Deficit Estrutural das Escolas

Na ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014 várias pesquisas e levantamento indicavam que quarenta por cento das escolas no Brasil apresentavam limitações estruturais parafuncional; setenta por cento não dispunha de laboratório; metade delas não dispunham de espaço para biblioteca; bom como indicavam para a expressiva ausência de espaços de convivência e interação como quadras esportivas.

Estes dados dialogam com pesquisas como as de Dalcul e Berselli (2020), ao indicarem que a maioria das escolas e instituições de ensino no Brasil não utilizam ou recebem recursos financeiros adequados, produzindo limitações que vão desde a construção de rampas de acesso aos deficientes físicos, até a existência de locais escolares sem cobertura, com paredes rachadas e falta de cadeiras, ou mesmo, a

própria ausência de um prédio físico para a atividade escolar, fazendo com que os alunos se reúnam com seus professores em locais diversos e improvisados.

Na perspectiva do acesso-inclusão escolar como direito, as escolas, enquanto equipamento público e regulado por políticas públicas, deveriam garantir espaços com condições adequadas à todos os alunos, independentemente da sua condição física, intelectual ou até mesmo financeira, pois de acordo com o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, toda escola deve possibilitar a participação dos alunos em suas atividades cotidianos em um espaço construído dotado de segurança, autonomia e conforto (COSTA; SOUZA; KIRST, 2015).

Dalcul e Berselli (2020), destacam que alguns ambientes apresentam até mesmo locais semiestruturados com banheiros inacabados ou sem local para deficientes físicos, falta de quadras e pátios para atividades físicas e lazer, lousas antigas, pouco recursos tecnológicos ou até mesmo inexistentes, materiais de estudo antigos ou insuficientes (lápiz, giz, tesouras e outros) e inúmeros quesitos que fazem com que crianças e adolescentes sejam inviabilizados de terem uma educação de qualidade. Portanto, comprometendo a relação acesso-permanência qualificada, ou seja, o enfrenta da evasão escolar.

Baixo investimento nos profissionais de educação

Um desdobramento naturalizado destas condições objetivas e concretas da realidade educacional brasileira, no âmbito de um país profundamente marcado pelas desigualdades sociais, está na desvalorização profissional e social dos profissionais da educação. O sistema parece que se habituou a usar os profissionais da educação como sujeitos que compensam a falha da sociedade para com a educação. Assim, eles se configuram como profissionais que mesmo com reduzidas condições de trabalho e ganhos salariais sempre acabam por “dar um jeito” e garantir um mínimo de educação para os estudantes.

Silva e Gomes (2019), nos lembram que os profissionais da educação atualmente possuem exaustivas cargas horárias de trabalho, operam um currículo imposto, inadequada formação teórico-prática e pouca formação vinculada às demandas reais da educação, gerando diversos obstáculos entre as condições reais e as condições ideais de trabalho. Os autores indicam, ainda, que o modelo

educacional da atualidade, embora se venda progressista, se estrutura de forma conservadora e centrado no controle da autonomia dos profissionais da educação.

Esta desvalorização dos profissionais da educação, também espelham dificuldades no âmbito das metodologias e técnica de ensino, com falta de adequações curriculares vinculados às demandas concretas da realidade educacional brasileira, impossibilitando a formação de uma postura mais solidária, colaborativa e de consciência das condições de classe. Para Mesquisa (2021), neste contexto, a didática-metodologia desenvolvida pelos professores precisa conflitar com as políticas produzidas para sua formação inicial e até mesmo continuada, buscando um alcance mais integrado e consciente da relação teoria e prática.

Dificuldades dos Grupos Familiares

Este conjunto de exigências e desafios para a inclusão e permanência qualificada dos estudantes no espaço escolar, no contexto de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais, afeta, também, a própria composição dos grupos familiares e as condições objetivas do mesmo em contribuir com a redução da evasão escolar.

Para Dalcul e Berselli (2020) as exigências das relações de trabalho precarizados na atualidade resultam na própria ocupação e redução do tempo qualificado dos pais na relação com os filhos, quando não no deslocamento dos filhos do ambiente escolar para espaços, também precários, de trabalho infantil.

Estas dificuldades objetivas convivem, também, com a produção de cultura, como a que vem dos meios rurais, de que a criança não precisa estudar, mas auxiliar no trabalho na lavoura, enquanto obrigação desejada pelos pais e sinal de postura virtuosa do filho (COSTA; SOUZA; KIRST, 2015).

Mesmo quando as dificuldades de acesso à escola são superados, resta ainda as dificuldades de sua permanência qualificada, uma vez que as demandas precarizadas do trabalho dos pais inviabiliza o acompanhamento e ajuda aos filhos na relação com os estudos. Dificuldades retroalimentadas pelo próprio ciclo histórico de um conjunto de pais que não tiveram o direito a educação respeitado, portanto, impossibilitados de contribuíram e forma mais qualificada com a educação dos filhos (SILVA; GOMES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o século passado vem se buscando maneiras de promover a educação no ensino regular de forma igualitária, de qualidade e que possa atender às diferenças e gerar a alfabetização da população com sua evolução psíquica e na inteligência até mesmo em um curso superior gratuito e de qualidade, contudo existem fatores que ainda impedem que tudo ocorra de forma plena e satisfatória.

Desde condições inerentes ao nascimento das crianças, como deficiências físicas, intelectuais ou outras diversas, até mesmo sociais, como trabalho infantil e pobreza, causam a interrupção e o mais triste, o fato de não ocorrer a inserção da população em escolas, algo que é assegurado na constituição do país, contudo a realidade muitas vezes se mostra contraditória e divergente.

A constituição assegura a segurança, cuidado, proteção e a garantia de um ensino público e de qualidade aos alunos, mas a falta de transporte público escolar, materiais de estudo e até mesmo escolas próximas ou com estruturas adequadas, impedem crianças e adolescentes de se desenvolverem em ambientes de estudo, promovendo ainda mais a desigualdade social, financeira e intelectual no Brasil.

Professores sem apoio e incentivo tem produzido didáticas e aulas massantes, inadequadas e com pouco interesse por parte dos alunos, seja pela falta de fomento governamental na educação continuada de profissionais da educação, jornadas de trabalho e baixos salários, até mesmo por um modelo desfasado de ensino.

Enfim, a falta de estrutura física, profissional e didática de uma adaptação por parte do governo causam a interrupção de sonhos, ou seja, crianças e adolescentes sem diplomas, esperança e cada vez mais isolados de uma sociedade justa e que o acolhe como ser humano com direitos e o protege de perigos incontáveis que assolam seu presente e futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1996). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, Patrícia Diógenes de. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais?. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 29, p. 61-68, jun. 2016. ISSN 2447-9187. Disponível em:

<<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/506>>. Acesso em: 13 Jul. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n29p61-68>.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 21, n. 54, 2009. DOI:

10.9771/ccrh.v21i54.18988. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18988>. Acesso em: 13 jul. 2022.

COSTA, Elenise Martins; Souza, Ricardo Luis Vieira de; KIRST, Patrícia Beatriz Argollo Gomes. Trabalho infantil: um estudo sobre os danos biopsicossociais percebidos pelos pesquisadores. **Aletheia**, [S.l.], 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942015000100011>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DALCUL, Aline; BERSELLI, Marcia. Acessibilidade no ambiente escolar: problematizações e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS. **Extensão em Foco**, [S.l.], n. 21, ago. 2020. ISSN 2358-7180. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/68159>>. Acesso em: 13 jul. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i21.68159>.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

MESQUITA, Silvana. Ensinar para quem não quer aprender: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20170115, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666764>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 02, p. 293-308, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Dyego Oliveira da; GOMES, Jacqueline de Souza. Dificuldades de aprendizagem? A escola do século XIX se arrasta até o século XXI. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/dificuldades-de-aprendizagem-a-escolado-seculo-xix-se-arrasta-ate-o-seculo-xxi>.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 jul. 2022.