

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:  
FRESTAS E BRECHAS DO(S) DISCURSO(S) DE (DES)IGUALDADE**

**PUBLIC POLICY SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: EMBRASURES AND  
LOOPHOLES OF THE DISCOURSE (S) OF (UN) EQUAL**

SILVEIRA, Ederson Luís  
ediliteratus@gmail.com  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

DERING, Renato de Oliveira  
renatodering@gmail.com  
Uni-Anhanguera - Centro Universitário de Goiás

**RESUMO** O presente artigo parte de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica de cunho documental e tem como principal finalidade analisar e debater a evolução das práticas da intervenção do Estado na educação especial no quadro das transformações que ocorrem no Brasil, na regulação das políticas e das ações públicas, sobretudo no que diz respeito às iniciativas que promovem a inclusão social referente à educação como requisito para exercer a cidadania. Aqui cabe destacar uma discussão acerca do papel do Estado na defesa e promoção da escola pública, ressaltando as evoluções que foram detectadas nos modos que os discursos sobre inclusão imperam sobre a sociedade a partir da coordenação das políticas e das ações públicas em/na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Políticas públicas. Inclusão.

**ABSTRACT** This article is part of a qualitative research, bibliographical and documental oriented and has as main purpose to analyze and debate the evolution of practices of State intervention in education in the context of the transformations that occur in Brazil, in the regulation of public policies and action, especially with regard to initiatives that promote social inclusion regarding education. Here we highlight a discussion about the state's role in defending and promoting public education, highlighting the changes that were detected in the ways that discourses about inclusion reign over society from the coordination of policies and actions in public education's.

**KEYWORDS:** Special education. Public policies. Inclusion.

## **1 ENTRE O ESCRITO E O FEITO: PREÂMBULOS DA (IN)DIFERENÇA SOCIAL**

Os debates acerca da educação nos mais variados níveis de enunciação favorecem a defesa quase estereotipada de uma classe de menos favorecidos ou de grupo dos excluídos para acentuar o modo depreciativo com que estas expressões surgem e como repercutem na sociedade através de diversas correntes ideológicas e politicamente (in)corretas em relação aos sujeitos educandos incluídos nessas políticas.

A discussão acerca dos meios de acessibilidade e dos deveres tanto da sociedade quanto dos próprios órgãos de esfera pública é importante, pois, perpetuando-se os problemas, suscitam e afloram discursos em torno do valor dessas pessoas enquanto iguais perante a lei, já que as condições de participação na parcela dos direitos que lhes são garantidos por lei parecem permanecer apenas no papel. Ao compararmos as iniciativas privadas com as públicas, em contraste com os documentos que vigoram acerca da temática, percebemos diversas lacunas em relação à regulamentação de políticas eficazes no que tange à educação pública como um todo.

Não faltam casos de omissão em relação ao cumprimento das leis que parecem muito claras e, nem por isso, cumpridas com todo o rigor das palavras hermeticamente fechadas nos papéis da República. Na prática, existe certa liberdade que por vezes se torna restrita devido às metodologias das avaliações padronizadas enquanto nacionais e que parecem insistir em apagar os sentidos construídos a partir das identificações regionais, como as identificações de espaço e história que dizem respeito aos sujeitos espalhados pelo país nos espaços em que se constituem enquanto cidadãos locais de sua cultura.

Segundo John Dewey (1859-1952), devemos ter em mente os princípios do “aprender fazendo”, “aprender pela vida” e “para a democracia”. Infelizmente isso não ocorre apenas espontaneamente. É preciso que haja investimentos que assegurem a todos os direitos previstos em lei. A omissão do poder público, tanto em esfera educacional quanto federal, não pode excluir indivíduos de seus direitos simplesmente porque constituem uma minoria desprivilegiada a quem parece não interessar os direitos de voto, como no caso do transporte gratuito que deve ser

eficaz no caso de os estudantes residirem em locais distantes das instituições escolares públicas (espaços menos urbanizados).

Hoje, ao falarmos em acessibilidade, os discursos que envolvem este termo podem, por vezes, aparecer sob formas marcadas pelo discurso político, conveniente e que normalmente não resulta em condições satisfatórias, já que se extinguem após as eleições. Infelizmente, enquanto não houver uma conscientização da sociedade como um todo, não há como, por exemplo, garantir meios de convivência a partir do ato de exercermos a cidadania igualmente.

Na sociedade atual, estão propagados silenciamentos em relação às diferenças. Há racismo e pouquíssimas pessoas se declaram racistas. Os negros são depreciados por sua herança ancestral da condição de escravizados. E existem leis para que se sejam punidos os infratores que reverberarem expressões pejorativas em relação à raça deles. Com o passar do tempo, é inegável que mulheres, negros e outros grupos de anteriormente excluídos pela sociedade aos poucos foram conquistando seu espaço junto às demais minorias, construindo vozes perante a sociedade.

Neste aspecto, a escola tem um papel central no ensino e na propagação de valores, além do contexto familiar, que deve primar pelo incentivo ao ensino do respeito às diferenças para que haja aprendizagem de todos por uma sociedade realmente igualitária, com direitos iguais e deveres cumpridos.

## **2 ENTRE LEIS E REFLEXÕES: A EDUCAÇÃO E SEU REVÉS**

Além das pessoas em geral, a Constituição é redigida para que o próprio Estado possa ser vigiado no cumprimento de seus deveres de asseguramento das condições dos direitos ali transcritos. Pretendemos, no presente estudo, avaliar o modo como aparece nos documentos das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) o conceito de educação a partir dos enunciados inseridos no regimento das leis que o formam e perceber aspectos concernentes à sua aplicabilidade ou efetivação no contexto real, fora do escrito e estabelecido como lei.

Para isso, tomamos como aparato teórico a obra de estudiosos do campo da Educação e trazemos para a discussão o conceito de educação igualitária e como

ela é vista e/ou apagada nos meios sociais ao invés de reafirmada. Existe a afirmação da necessidade de condições que favoreçam a igualdade. Porém, não passam de meros discursos. Neste sentido, segundo Freire (2011, p. 23-24),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

A prática da vivência dos indivíduos em contextos educacionais pode ocorrer de modo doloroso para aqueles que não gozam dos mesmos direitos, chegando mesmo à exclusão social, por não poderem se inserir nos espaços em que a educação é exigida a partir de fatores como a formação, imprescindível em um mercado capitalista, no qual os empregados devem ser vistos apenas como sujeitos versáteis e flexíveis, direcionados para o que o mercado espera.

Com o tempo, devido à frequência com que tais enunciados são reproduzidos, deixamos de questionar e passamos a ver a educação apenas como meio relacionado à inserção no mercado de trabalho. Porém, ela vai muito além. A educação deve ser percebida como meio de emancipação enquanto sujeitos que se constroem a partir do aprendizado contínuo, que vai se inserindo nas leituras de mundo que o educando e o educador realizam até mesmo fora da escola.

É preciso questionar para provocar uma mudança na sociedade. Enquanto houver leis para todos, é necessário que sejam cumpridas, pois os deveres dos cidadãos, esses não deixam de ser cobrados. Além de cada um, é preciso que haja mobilização da sociedade como um todo a favor de todos, para que efetivamente assumam a igualdade que lhes é prevista e diversas vezes esquecida.

### **3 AS LEIS, OS VALORES IDENTITÁRIOS E A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE**

A identidade das pessoas para as quais se direcionam as leis relacionadas à educação especial no Brasil é atravessada por outros fatores, tais como etnia, orientação sexual, gênero, condições de moradia, entre outros. Ao propor

estratégias para combater os índices de pobreza e exclusão social, baseamo-nos na análise do discurso político que, dessa forma, apresenta a inclusão como “o melhor conceito para descrever uma sociedade e uma economia baseadas na coesão social” (DAHRENDORF, 1995, p. 26).

Porém, parece que existe certa redução do indivíduo para que possa se enquadrar em uma classe social a fim de que seja discutido seu papel na sociedade. Não estamos percebendo o indivíduo a partir de sua presença em comum com as pessoas de um determinado convívio, e sim em sua função exercida nesse meio. Como na atualidade, regem os discursos do trabalho e do capital, a análise social se volta a esses critérios para pensarmos as políticas públicas de inclusão. E inclusão, em uma sociedade capitalista, parece se reduzir a valores voltados para o capital e as pessoas, para quem a educação pública se destina, são vistas como mão de obra para a manutenção do sistema em questão.

Segundo Martins (2002), a inclusão, por si só, consiste em um ambiente de tensão no contexto social, executada em um contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta que convive diretamente com seu oposto - a exclusão -, mas que se reafirma e ressurge a partir do questionamento e da superação das práticas sociais, baseadas na desigualdade. Entretanto, nas condições histórico-sociais atuais, esse processo não possibilita o anúncio de garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [incluir], a sociedade capitalista exclui”.

Como atualmente parece reger uma lei que determina um sistema no qual a educação prepara os indivíduos para o mercado de trabalho e este passa a ser a finalidade dos programas de ensino, já que, mesmo para as pessoas com necessidades especiais existe uma preocupação para que haja “condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo” (BRASIL, 1996, artigo 59, parágrafo IV).

Porém, os métodos, que aparecem no formato de “específicos”, muitas vezes, não passam de utopias no cenário educacional. Oferecer condições que assegurem o direito à educação torna-se um dos anunciados mais repetidos no artigo 59 da LDB. Não existem escolas suficientes para suprir a demanda de um ensino específico que atenda às necessidades destes indivíduos, só para exemplificar,

poderíamos citar algumas escolas dos estados de todo país (em algumas regiões mais, em outras menos), em que além de escolas, existe a carência de professores e de recursos para o exercício da prática de ensino.

Percebemos toda essa situação no que concerne às pessoas portadoras de deficiência em relação à realização das políticas públicas. A Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo Decreto nº 3.289/99, ratifica acerca das atribuições necessárias para a efetivação da inclusão. Entre alguns pontos, a lei prevê a necessidade do acesso às pessoas portadoras de deficiência a edifícios, prédios, meios de transporte e vias públicas. No entanto, é perceptível que há pouca ou quase nenhuma preocupação nessas adaptações pelos setores público ou privado. O que se observa, por exemplo, são calçadas desniveladas, ferindo o direito de ir e vir.

Outro ponto, agora em destaque pelo decreto, é a fixação de uma porcentagem mínima de trabalhadores com algum tipo de deficiência em empresas com cem ou mais empregados. Portanto, a não adaptação está inserida em todos os campos, sendo deflagrada, principalmente, na educação básica. Poucas instituições de ensino superior, por exemplo, adaptaram-se aos novos discentes que precisam de um plano físico que os possibilite a livre circulação nos ambientes desta. Nesse contexto, a palavra indivíduo, aliás, é muito pertinente, levando em consideração que o indivíduo torna-se sinônimo de alguém que não pode tomar a posição de sujeito. É alguém visto de longe, para o qual se somam as funções de dependência, de incompletude.

Ao analisar as políticas de inclusão, temos como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressos, e são apreendidos em relações de conflito. Por assim ser, os discursos políticos são assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (OZGA, 2000).

As políticas públicas de inclusão são objetos que favorecem a discussão de seus pressupostos. Se o discurso político não se materializa na prática, devemos levar em consideração o fato de que os discursos políticos em si já constituem uma prática a partir de suas próprias concepções. Desse modo, a política da educação para todos tornou-se uma das principais imagens do governo atual.

O discurso de importância da evolução do sistema educacional brasileiro tornou-se amplamente discutido em um país de extenso território e posições vexaminosas em relação ao cenário internacional nos parâmetros educacionais. A educação como ferramenta para uma suposta ascensão social dos brasileiros e do próprio país (para que este não continue passando vergonha perante os seus pares de outras nações) finalmente entrou em pauta nesta nação capitalista onde imperam as leis do mercado e do empreg(ad)o mais eficaz.

Onde cabem as discussões sobre as práticas de inclusão em uma sociedade que privilegia políticas de inserção no mercado capitalista? Finalmente, em documentos de órgãos públicos entram os pressupostos de uma política educacional que favoreça a tão sonhada igualdade, com a regulamentação de profissionais capacitados para suprir a demanda de um sistema que vê a educação como parte do sistema voltado ao mercado e à formação de profissionais capacitados a serem inseridos nele.

Ao reger leis em uma sociedade voltada para o capital, temos o apagamento da luta de classes e o direcionamento de um sistema que, ao voltar-se para o capital, exclui aqueles que não adquirem características de funcionamento nas atividades que o envolvem. De acordo com o escritor Juremir Machado da Silva (2010, grifo do autor), Baudrillard sustentava que as *coisas* não *desaparecem* mais por extinção ou falta, mas por proliferação e excesso. Dessa forma, a proliferação sobre enunciados continuamente repetidos podem causar certo desaparecimento devido à superexposição de informações na atualidade. Assim como algumas coisas somem simplesmente por não falarmos delas e aos poucos caem no esquecimento, também os discursos sobre inclusão social caem no esquecimento, quando nos bombardeiam frequentemente.

Devido à multiplicidade de exposições, um tema passa a ser banal e então é reduzido a expressões de lugares comuns que não geram muita reflexão. “Vamos acabar com as diferenças”, “país rico é país sem pobreza”, “vamos cuidar do meio ambiente” “educação se aprende em casa” são alguns exemplos de discursos que, de tanto serem repetidos vão, aos poucos, se tornando banais, enfraquecidos de conteúdo que instigue reflexão e, silenciosamente, esquecidos.

A ideia de autonomia está sempre associada à ideia de liberdade (GADOTTI, 1977). Dessa forma, a construção de um indivíduo livre ocorre a partir do momento em que ele exerce sua cidadania. Essa cidadania está presente quando existem condições hegemônicas de sociabilização. Fala-se muito em autonomia, em pedagogia da libertação, em ensino libertador, em colocar o estudante (agora educando, não mais aluno, um sujeito sem luz própria, no qual são depositados os saberes) no papel central do processo de ensino-aprendizagem.

Também se fala muito em transformar o professor em um sujeito que favoreça a mediação do saber, que se distancie do autoritarismo do discurso pedagógico, tornando o docente desenvolvedor de habilidades e práticas que propiciem a emancipação e autonomia do estudante. Mas, neste sentido, alguns questionamentos podem ser suscitados, em relação ao contexto em que se inserem os discentes com necessidades especiais.

Como falar hoje de autonomia em relação às pessoas, em um panorama amplo, se não lhes é assegurado físico e socialmente o acesso à educação? Como tratar desse assunto se faltam profissionais capacitados para inseri-los no âmbito da esfera educacional (ou se aqueles que deveriam fazer parte dele são insuficientes)? Como falar em “educação para todos”, se para alguns ela permanece distante da realidade, quando exclui sujeitos sociais por causa de sua condição de nível de avanços de aprendizagem? Uma pessoa deixa de ser constituinte de uma sociedade quando não preenche os perfis de padronização que as tornam sujeitos iguais perante a lei ou por causa de suas condições de locomoção, por exemplo?

A ação de reproduzir um discurso frequentemente pode estar baseada na premissa segundo a qual “o que funciona numa sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa, mas os efeitos imaginários que ela produz” (ORLANDI, 1996, p. 96). Com esta compreensão, pode-se afirmar que os textos não são a política propriamente, mas sua representação.

Isso explica, de certo modo, por que ocorre a redução ou a negação, ao indivíduo, a um de seus direitos básicos - o direito de exercer sua cidadania a partir de um ensino de qualidade que atenda a suas necessidades específicas. Nesse sentido, a política também se torna expressão da realidade social, o discurso causa impressões sobre ela, é constituído e constituidor em relação à vida social. Assim,



um olhar político sobre a existência se faz presente pautado nas lacunas entre o texto que representa a política e as leis e a efetiva implementação das leis na sociedade.

Neste contexto, para Garcia (2006), a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pode ser percebida como realizada por meio de duas fontes: a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Podemos realçar, segundo a autora, só para mencionar algumas palavras que seguem nos documentos referidos, para destacar aqueles que são sujeitos “favorecidos”, “serviços de educação especial”, “interação com a família e a comunidade”, “convênios ou parcerias”, “educação inclusiva”, “flexibilizações e adaptações curriculares”, “protagonismo dos professores”, “sustentabilidade do processo inclusivo”, entre outros.

No que se refere à educação especial, é importante constatar que não existe nos documentos uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? Em consonância com as reflexões propostas por Garcia (2006), cabe-nos questionar se a proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos “com necessidades especiais” tenham uma educação diferenciada e desigual?

Ao acreditar na solução de um modelo educacional diferenciado, não estaríamos isolando os estudantes com necessidades especiais do modelo de educação natural? Pode se caracterizar, então, em mais uma forma de exclusão social, ao acreditar que o diferente deve ser separado por não se adequar aos padrões de normalidade aceitos pela sociedade.

Desse modo, os currículos não são os mesmos. Na verdade, esses discursos de separatismo não estão centrados na justificativa de inclusão dos sujeitos e sim na sua “incapacidade” em relação aos outros estudantes. Nesse sentido, torna-se mister compreender os enunciados sobre inclusão produzidos por agências

multilaterais que têm interpelado os governos nacionais a assumir e implantar propostas educacionais inclusivas.

Segundo Mannheim (1962, p. 20), “toda época nova começa pela redefinição de seus termos”. É interessante pensar por que, justamente num momento histórico em que a sociedade produz tamanha desigualdade social, o conceito de inclusão ganha a cena a partir do discurso (re)produzido através de agências multilaterais e de governos em diferentes países. O ponto chave desse discurso é a ênfase nas “redes”, “coalizões” e “parcerias” (RANSON, 2001), o que significa a ampliação da participação social do setor privado (ONGs, famílias, voluntariado, agências multilaterais, terceiro setor) na execução de “serviços” públicos em diferentes áreas (GARCIA, 2006).

A família aparece como um dos pontos nevrálgicos neste contexto. Sendo assim, há um direcionamento a partir dos documentos oficiais de que as famílias e as comunidades devem participar em projetos setoriais (saúde, educação, entre outros) cumprindo a função de “suporte” (DAHRENDORF, 1995; BANCO MUNDIAL, 2000). Além da família, a comunidade escolar é tratada como agente importante do processo de implantação dessas políticas. Enfim, existe um aglomerado de funções que o Estado designa a outros “departamentos públicos” como se os defeitos e falhas do processo de implantação se devessem ao não cumprimento das obrigações desses núcleos sociais.

Gramsci (1978) chama de “transformismo” uma apropriação de conceitos já impregnados de significação e significados (como o de inclusão), quando esses conceitos são transferidos para outros contextos. Nas palavras do autor, nesse caso, existe uma “revolução passiva” ou “conservadorismo reformista”, que não implicam em transformações sociais, mas que apontam para algo que estaria ocorrendo, como um acontecimento com modificações profundas na realidade social.

De fato, as palavras inscritas nos documentos legais nos remetem a uma preocupação bem delimitada voltada ao indivíduo com necessidades especiais. Ocorre que, aos órgãos públicos, parece que cabe dividir com outros setores a função de possibilitar uma educação de qualidade. Parecem impor, em seus discursos, que se falha o processo de tornar a educação igualitária para todos os

indivíduos perante a lei, falham então todos os setores envolvidos nesse objetivo social.

Dessa forma, a reorganização das esferas de execução dos serviços públicos está vinculada ao modelo de Estado chamado de *community governance* (RANSON, 2001), que significa a participação da comunidade na gestão da coisa pública. Se, por um lado, esse modelo de Estado tem sido divulgado como mais eficiente (RANSON, 2001; BANCO MUNDIAL, 2000; UNESCO, 1999), por outro, pode ser pensado como sofrendo um processo de “modernização conservadora” (VIANNA, 1989), o qual opera por uma privatização da lógica de suas ações. Assim, a educação passa a ser tomada como um grande acordo entre serviços de esfera pública, gerenciados pelo poder do Estado.

Mannheim (1979) discute o princípio da vida em comum e a importância das instituições básicas de suporte do poder local: família, vizinhança e comunidade. Segundo sua linha de raciocínio, assim poderia ser alcançado um “controle cooperativo” por meio da solidariedade e voluntariado. Dessa forma, os discursos de inclusão social encontram-se relacionados com o discurso de ascensão social e econômica, ou pelo menos, participação no universo capitalista enquanto elemento participante da ideologia capitalista que o Estado defende, como se fosse imprescindível, para existir na sociedade capitalista, inserir os indivíduos inevitavelmente no sistema econômico.

Em sentido mais restrito, temos, então, uma determinação local de inclusão, como responsabilidade da comunidade e do próprio indivíduo para que este não se deixe excluir, participando dos direitos que o Estado lhe assegura e se beneficiando deles através da prática. A escola passa a ser, então, um espaço de prestação de serviços à sociedade. Sendo assim, o direcionamento das propostas legais aponta um direcionamento para a sensibilização da sociedade, com o intuito de promover aceitação, participação e responsabilização no engajamento da inclusão dos sujeitos com necessidades especiais. Afinal, educação passa a ser um dever de todos e não somente do Estado. As políticas públicas educacionais dependem do envolvimento de toda a comunidade que convive com esse sujeito.

Parsons (1966) diz que a sociedade deve ser mantida em estado de equilíbrio e harmonia. Com o apagamento das diferenças e o estímulo a uma sociedade que

“deve olhar para o diferente”, está um pouco deste conceito. A sociedade é feita a partir de valores como a democracia que privilegie que todos tenham os mesmos direitos a partir das normas estabelecidas na Constituição.

Um dos principais objetos das leis de inclusão social é o que está diretamente relacionado à noção de pertencimento. É preciso que o indivíduo se sinta parte da sociedade em que vive e que construa sua identidade a partir das relações e vivências em comunidade. Assim, apesar das dificuldades que surgem na vida das pessoas, existe uma ideia de comunidade global, com o vínculo extremo de participação a partir da vida em comum.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o que aponta para o desenvolvimento da sociedade. Com a globalização e a explosão de meios de aprendizagem autônoma, surgem algumas questões:

- Como pensar um ensino que se adapte a essas novas práticas e prepare os indivíduos para este novo mundo sempre prestes a se remodelar?
- Ao modificar o ensino, como ficaria o ensino adequado às pessoas com dificuldades de aprendizagem?
- E quanto ao artigo 59, da LDB, que não especifica determinados locais de ensino que devem assegurar o direito à educação para as pessoas com necessidades especiais? Existem realmente estes locais? E os que existem realizam com competência suas funções de se adaptar às necessidades dessas pessoas?

Podemos mencionar que sob a ideia de um novo padrão de aprendizagem, está uma compatibilidade com uma sociedade da aprendizagem (RANSON, 2001). Isso porque as dificuldades existem em várias modalidades de manutenção de aprendizagem. Os sujeitos que não são alunos especiais também contam com dificuldades de aprendizagem a interferir no processo de ensino. Como a escola se prepara para se reajustar a esses sujeitos?

De acordo com as premissas da educação libertadora (FREIRE, 1980), cabe ao ensino privilegiar o educando enquanto autor de sua aprendizagem. O discente é uma pessoa com potencialidades que precisam ser desenvolvidas, melhoradas, adequadas ao que se espera dele após as séries de ensino regular, e além do ensino superior.

Aqui temos a apresentação da educação de caráter inclusivo como a melhor saída para a educação de todos os alunos, pois reforma as escolas e os sistemas de ensino, une as comunidades, coloca os conhecimentos em contato com todos os alunos. Além disso, dissemina as vantagens comparativas de uma educação que não exclui, não segrega e não classifica, mas, de certo modo, focaliza as necessidades de aprendizagem.

As políticas de inclusão passam a servir para a manutenção da ideologia do oprimido para Freire (2011) que destaca os menos favorecidos e fala em lhes garantir acessibilidade, mas que, na maioria das vezes, contribui para que a exclusão deste oprimido se perpetue, ou ainda, revigore. Infelizmente, leis bem estruturadas não garantem resultados satisfatórios quando se diz que todos devem estar unidos pela educação, na verdade ocorre um redirecionamento das funções do Estado enquanto mantenedor e que deveria garantir estes deveres que ele mesmo proclama tão bem nos dizeres de suas leis.

A política nacional incorpora a noção de educação como “serviço” (BRASIL, 2001a; 2001b). A denotação de sentidos que aqui aparecem remete a uma educação como obrigação, algo negativo, por causa de suas diferenciações e especificidades. Ironicamente, as tarefas de gestão cabem aos sistemas de ensino que devem prezar por uma educação adequada às necessidades dos educandos. O curioso é que aparecem, aqui, os sistemas educacionais de natureza privada, ao lado de instituições públicas de ensino, regulares e especiais, como se a ambas coubesse a mesma definição, por natureza, pertencentes ao Estado. A elas caberia, então, o suprimento dessa educação em nível local.

Aqui, nós temos uma ressignificação do privado como público. Também há uma nova função definida para as escolas públicas, sem que para isso seja aumentado o valor de financiamento destinado a essas instituições. O que temos é novamente a ação das famílias e da comunidade como “agentes de sustentabilidade” deste processo inclusivo (BRASIL, 2001a; 2001b).

Contudo, uma análise sobre os “serviços pedagógicos especializados” previstos (BRASIL, 2001b) permite perceber que há uma relação entre locais de atendimento e nível de conhecimento a ser trabalhado, a qual pode significar uma ‘flexibilização curricular’ centrada nas ‘diferenças individuais’ cujo norte seja a ‘eliminação de conteúdos básicos do currículo’

e a 'eliminação de objetivos básicos' de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 39)

Essas proposições apontam para o questionamento: não estaria sendo proposta uma gestão das aprendizagens no sentido de promover a restrição de conteúdos e não uma proposição de busca de alternativas pedagógicas para condições alternativas de aprendizagem? Cabe questionar em que sentido, então, podemos tratar a inclusão de saberes dos educandos a partir de seus conhecimentos de mundo sem prejudicar a transmissão dos conteúdos. Isso se torna importante, já que os próprios métodos de avaliação nacionais padronizam conteúdos a serem trabalhados e levam em consideração o tempo e a formação dos profissionais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das reflexões propostas no presente trabalho, mencionamos nestas considerações finais que existe, na atualidade, uma hierarquização do trabalho docente. Os capacitados aparecem como os professores de formação média e os "especializados", como os que tiveram formação superior, como se houvesse relações de poder em pessoas que teriam capacidades específicas de acordo com as funções que desempenham.

Os pontos referidos não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais, envolvendo sujeitos portadores de necessidades especiais. Além disso, podem ser compreendidos como constituintes de uma administração gerencial das desigualdades, justificada por meio da naturalização das "diferenças individuais" (BRASIL, 1998, p.39). Nesse caso, as desigualdades no plano educacional têm sua justificativa no próprio sujeito, responsabilizando-o pela educação ofertada.

A simples existência de um conjunto de leis que estejam embasadas na ideia de que a sociedade deve ter consciência dos direitos dos cidadãos não é garantia de que suas necessidades sejam consideradas. Infelizmente, uma das maiores mazelas inseridas nesse processo é a que ocorre em meio escolar.

Nesse sentido, é importante destacar que é preciso que os cidadãos, no exercício de sua cidadania particular, exijam que os deveres e obrigações do Estado não sejam mascarados pelo discurso da *união à causa*, porque o cumprimento das leis não cabe apenas a iniciativas da comunidade. Também aqueles que criam as leis continuam com o dever de zelar pelo cumprimento dessas leis.

### **EDERSON LUÍS SILVEIRA**

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Bolsista CAPES, pós-graduando em Ontologia e Epistemologia pela AVM Faculdades Associadas.

### **RENATO DE OLIVEIRA DERING**

Professor do Centro Universitário de Goiás - Uni-ANHANGUERA; Mestre em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

### **REFERÊNCIAS**

- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001*. Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000.
- BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 17/2001*. Brasília, 2001a.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC- SEESP, 2001b.
- BRASIL. Lei nº 9.394: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20/12/1996.
- BRASIL. MEC/SEF/SEESP. *Parâmetros curriculares nacionais*. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.
- DAHRENDORF, R. (coord). *Report on wealth creation and social cohesion in a free society*. London, 1995.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 4. ed. São Paulo, 1997.

GARCIA, R. M. C. Políticas da educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.12, n.3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANNHEIM, K. *O homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1962.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M.C. (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-81.

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação. *Coleção currículo, políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2000.

PARSONS, T. *O sistema social*. Madrid: Alianza editorial, 1966.

RANSON, S. *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OCDE, 2001.

SILVA, J. M. da. A teoria do excesso. *Jornal Correio do Povo*. Porto Alegre, ano 115, n.144, 21 de fev. de 2010.

UNESCO. La participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad. *Boletín EFA 2000*, 1999.

VIANNA, M. L. T. W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. *BIB*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 3-41, 1989.