



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLA CÔRTEZ PEREIRA BORGES

**DETERMINANTES CONSERVADORES DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO
BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
PAEE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM VILA VELHA, VITÓRIA E
SERRA - ES**

**VITÓRIA
2022**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

DANIELLA CÔRTEZ PEREIRA BORGES

**DETERMINANTES CONSERVADORES DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO
BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
PAEE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM VILA VELHA, VITÓRIA E
SERRA - ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA
2022**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B732d Borges, Daniella Côrtes Pereira, 1977-
Determinantes Conservadores da constituição do Estado Brasileiro e suas implicações para escolarização de alunos PAEE nos Planos Municipais de Educação em Vila Velha, Vitória e Serra - ES / Daniella Côrtes Pereira Borges. - 2022.
242 f. : il.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Educação Especial. 3. Política pública. 4. Conservantismo. I. Victor, Sonia Lopes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA CORTES PEREIRA BORGES

DETERMINANTES CONSERVADORES DA CONSTITUIÇÃO
DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS PAEE NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM VILA VELHA, VITÓRIA E
SERRA-ES

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor César Augusto Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo - CEUNES

Professora Doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SONIA LOPES VICTOR - SIAPE 1172934
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 03/10/2022 às 23:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/575048?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 05/10/2022 às 10:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/576553?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 14/10/2022 às 10:52

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/583295?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CESAR AUGUSTO RODRIGUES - SIAPE 3251817
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 04/10/2022 às 11:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/575373?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força, minha dádiva, minha alegria.

Às minhas Marina e Milena, pelo aprendizado sensível, contínuo e turbulento desenvolvido no paciente entendimento de que “minha mãe vai virar doutora”.

Ao amor da adolescência, da vida, da alma, da trajetória, dos anos, da alegria, da tristeza, da luta e do pertencimento de ser de Valquimar.

À minha mãe Nilda, pela determinação incondicional em transpor as barreiras impostas às quatro filhas de uma faxineira e lavadeira. “Serão o que quiserem ser”. Eu sou doutora por causa da impertinente gana dessa mulher.

Às minhas irmãs, Danubia, Dayana e Deyse: pedaços de mim manifestos em amor, partilha e colaboração braçal e teórica.

À minha orientadora, Sonia Lopes Victor, pela oportunidade de realizar este estudo compartilhando os desafios e todas as dificuldades.

Aos professores Rosalba Maria Garcia, Marileide Gonçalves França, Denise Meyrelles de Jesus, Reginaldo Célio Sobrinho e César Augusto Rodrigues, pela precisa condução e contribuições nos exames de qualificação e por mais uma vez colaborarem na produção deste trabalho.

À professora Anna Maria Lunardi Padilha, pela generosa e disponível partilha às reflexões deste estudo.

Aos irmãos embrionários nesta trajetória Mariangela Lima de Almeida, Alexandro Braga Vieira e Jaciara Silva, com os quais determinei rumos, percepções e escolhas acadêmicas, profissionais e afetuosas. A Douglas Christian Ferrari Melo pelo incentivo, esperança e companhia.

A Annelize Silva Rímolo, Alessandra Aguiar, Jaqueline Ahnert, Daniela Rangel, Andrea Lucas, pela amizade, cuidado e carinho nos momentos mais difíceis.

À Patricia Conde, companheira de sempre nos créditos, nas qualis, na ordem do dia.

Aos amigos do Grupo de Estudos, Amanda, Nahun, Angela, Cinthia, Patricia, Gianne, Alehandra, pelos momentos de estudo e discussão sobre o método, sobre a teoria e sobre nós em tudo isso.

Às amigas Flavia, Leticia, Scheila, Luciana, Adilene, Gleiciene, pelo incentivo, pelas viagens, pelas fugidas e pelo café nos momentos de maior intensidade no percurso do doutoramento.

A toda minha família e demais amigos que acompanharam, viveram, torceram neste tempo comigo e, entendendo minhas tantas ausências, desejaram o melhor para mim.

Aos amigos e funcionários do Núcleo de Educação Especial, pelo carinho e alegria da caminhada.

À Prefeitura Municipal de Vila Velha, minha casa há 18 anos, pela licença concedida em novembro de 2020 para conclusão dos estudos de doutorado.

Ao espaço público da escola comum, a nós, seus profissionais e ao trabalho que desenvolvemos com empenho e luta, resistência e fé no ser humano que temos, que conduzimos, que acolhemos: a todos os meus alunos, muito obrigada!

Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.

Karl Marx

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender os condicionantes conservadores da forma estatal brasileira na esteira das proposições legais para educação especial. O estudo teórico documental estabelece como objeto as normativas políticas educacionais condicionantes dos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, no escopo das proposições dos Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra - ES. Assume como referencial teórico-metodológico a perspectiva materialista histórico-dialética, tomando os conceitos de Estado e Sociedade Civil em Gramsci, para discutir, no âmbito das reformas neoliberais voltadas à educação, a partir da década de 1990, a influência das orientações internacionais na definição das políticas educacionais pelo Estado Brasileiro, sua organização em âmbito nacional e implementação em âmbito local. No histórico embate entre o direito à educação e o dever do Estado em educar sua população, o estudo teoriza o papel do Estado brasileiro na natureza das ações compartilhadas junto à sociedade civil, identificando as implicações do Estado liberal no delineamento de políticas públicas educacionais determinantes dos processos de escolarização básica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, constituindo um corpo teórico analítico que elucida os limites de proposições educacionais inclusivas diante da lógica que prescinde a ação do Estado capitalista. Reconhece, utilizando-se da categoria “luta de classe”, em Marx, que as ações propostas à educação brasileira pelo Estado são demarcadas por sua natureza liberal e conservadora, conjugando concepções e interesses hegemônicos enraizados no interior do Estado capitalista. Caracteriza, nas normativas educacionais, os determinantes políticos e econômicos estabelecidos por agências de financiamento internacional e suas orientações de corresponsabilização da sociedade civil. Tais elementos, absorvidos pela ação estatal, impõem a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação a oferta de Atendimento Educacional Especializado em espaços institucionais outros que não a escola, conservando formas insuficientes e restritivas aos processos de escolarização do público que frequenta o espaço das instituições especializadas para complementar ou suplementar currículos comuns. A parcialidade e a restrição desses formatos transformam as conquistas do movimento de inclusão educacional em conquistas restritas, uma vez que o Estado liberal corrompe princípios de universalização do Atendimento Educacional Especializado, instituindo-o como serviço de apoio aberto à iniciativa privada, assistencial ou filantrópica, de cunho segregatório, na forma

de prestação de serviço, em uma perspectiva de equacionar e ajustar políticas sociais aos interesses do capital nacional e estrangeiro.

Palavras-chave: Estado Integral. Conservadorismo. Educação Especial. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation's purpose is to understand the conservative constraints belonging to the Brazilian state-owned in the wake of legal propositions regarding special educations. The theoretical documental study establishes as object the educational political regulations constraints of schooling processes of the disabled, development global disorders, giftedness students, in the scope of the Educational Municipal Plans propositions in the districts of Vila Velha, Vitória and Serra - ES. The work presents as theoretical-methodological referential the historic-dialectic materialist perspective, taking over the concepts of State and Civil Society, to discuss, within the framework of the neo-liberal reform education-oriented, from the decade of 90, the influence of international orientations concerning the definition of educational policies by the Brazilian government (state), its organization in the national context and the local implementation. In the historic clash between the right to education and the government's duty to educate their population, the study theorizes the Brazilian State's role in the nature of the actions shared alongside the civil society, identifying the liberal State's implication in the design of determinant educational public policies of basic schooling processes of those students, who are the target audience of special education, with disabilities, development global disorders, giftedness, constituting an analytical theoretical body that elucidates the limits of the inclusive educational propositions before the logic that does not require the action of the capitalist State. It characterizes, the political and economic determinants established by international funding agencies and their orientation of joint responsibility of the civil society. Such elements, absorbed by state action, enforces the target audience students with disabilities, global disorders of development, giftedness the offer of a Special Educational Service inside institutional spaces other than the school, preserving partial and restrictive ways to the schooling processes of those who attend the space of specialized institutions in order to complement or add to regular curriculums. The partiality and restriction of these formats change the education inclusion movement achievements into partial achievements, once the liberal State corrupts principals of the Special Education Service universalization, stablishing it as an open support service to private, relief or philanthropic initiative, with segregator intent, in the form of provision of services, in a perspective that equates and adjusts social policies according to the national and foreign capital interest.

Keywords: Integral State. Conservatism. Special Education. Educational Policies.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender los condicionantes conservadores de la forma estatal brasileña en el camino de las proposiciones legales para la educación especial. El estudio teórico documental establece como objeto las normas políticas educacionales condicionantes de los procesos de escolarización de alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación, en el alcance de las proposiciones de los Planes Municipales de Educación de Vila Velha, Vitória y Serra - ES. Asume como referencia teórica metodológica la perspectiva materialista histórico dialéctica, tomando los conceptos de Estado y Sociedad Civil en Gramsci, para discutir, en el ámbito de las reformas neoliberales direccionadas a la educación, a partir de la década de 1990, la influencia de las orientaciones internacionales en la definición de las políticas educacionales por el Estado Brasileño, su organización en el ámbito nacional e implementación en el ámbito local. En la histórica disputa entre el derecho a la educación y el deber del Estado en educar a su población, el estudio teoriza el papel del Estado brasileño en la esencia de las acciones compartidas junto a la sociedad civil, identificando las implicaciones del Estado liberal en el esquema de políticas públicas educacionales determinantes de los procesos de escolarización básica de alumnos público objetivo de la educación especial con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación, constituyendo un cuerpo teórico analítico que dilucida los límites de proposiciones educacionales inclusivas frente a la lógica que relega la acción del Estado capitalista. Caracteriza, los determinantes políticos y económicos establecidos por agencias de financiamiento internacional y sus orientaciones de corresponsabilización de la sociedad civil. Tales elementos, absorbidos por la acción estatal, imponen a los alumnos público objetivo de la educación especial con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación la oferta de Atención Educacional Especializada en otros espacios institucionales que no son la escuela, conservando formas parciales y restrictivas a los procesos de escolarización del público que frecuenta el espacio de las instituciones especializadas para complementar o suplementar currículos comunes. La parcialidad y la restricción de esos formatos transforman las conquistas del movimiento de inclusión educacional en conquistas parciales, una vez que el Estado liberal corrompe principios de universalización de la Atención Educacional Especializada, instituyéndola como servicio de apoyo abierto a la iniciativa privada, asistencial o filantrópica, de carácter segregador, en la forma de prestación de servicio, en una perspectiva de simplificar y ajustar políticas sociales a los intereses del capital nacional y extranjero.

Palabras clave: Estado Integral. Conservadurismo. Educación Especial. Políticas Educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas referentes à educação especial no Plano Nacional de Educação (2014) e nos Planos Municipais de Educação de Serra Vitória e Vila Velha (2015)	45
Quadro 2 - Estrutura e organização da Educação Especial (2021)	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida: 6 a 10 anos nos anos iniciais do ensino fundamental segundo cor e sexo (2016-2019)	30
Tabela 2 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida: 11 a 14 anos nos anos finais do ensino fundamental segundo cor e sexo (2016-2019)	30
Tabela 3 - Indicadores Região Metropolitana - 2021	42
Tabela 4 - Quantitativo de Escolas Municipais, Salas de Recursos, Classes especiais e Escolas Especiais – 2021	42
Tabela 5 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas - Espírito Santo (2016-2020)	43
Tabela 6 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2017-2020)	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da taxa de frequência à escola por idade. BRASIL (1997-2019)	29
Gráfico 2 - População de 4 a 17 anos que não frequenta escola Brasil (2019)	29
Gráfico 3 - Evolução das matrículas da educação especial na educação infantil. Brasil 2009-2020	32
Gráfico 4 - Evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental. Brasil 2009-2020	32
Gráfico 5 - Evolução das matrículas da educação especial no ensino médio. Brasil 2009-2020	33

LISTA DE SIGLAS

ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC – Benefício de Prestação Continuada
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EaD – Educação a Distância
EC – Emenda Constitucional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBITC – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIB – Produto Interno Bruto
PME – Plano Municipal de Educação
PMS – Prefeitura Municipal de Serra
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PMVV- Prefeitura Municipal de Vila Velha
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE- Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória

RMV – Região Metropolitana de Vitória

SNE – Sistema Nacional de Educação

TPE – Todos Pela Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR	20
1.1 INTENÇÕES DO ESTUDO	38
1.2 METODOLOGIA.....	47
1.2.1 Caracterização do campo de pesquisa	49
1.2.2 Período de coleta de dados.....	50
1.2.3 Procedimentos de pesquisa	50
1.3 ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM FACE AO ESTADO NEOLIBERAL: A AÇÃO ESTATAL À LUZ DA PESQUISA ACADÊMICA ..	51
1.3.1 Composição e papel do Estado: a influência privatista na esfera pública e suas racionalidades subjacentes	53
1.3.2 Políticas Educacionais: estrutura e planejamento.....	60
1.3.3 Os princípios conservadores: contradições e consensos	66
1.3.4 Inclusão e exclusão	68
2 O ESTADO CAPITALISTA E A GARANTIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PESQUISA, DISCURSOS E MATERIALIZAÇÃO.....	72
2.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: UNIDADE DIALÉTICA, COMPLEXA, CONTRADITÓRIA QUE CONFIGURA E DETERMINA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA	75
2.2 ESTADO, SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: REPRESENTAÇÃO METODOLÓGICA DE ANÁLISE DE COMPOSIÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA MODERNO	81
2.3 A COMPOSIÇÃO DO ESTADO CONSERVADOR BRASILEIRO: DA INTEGRALIDADE GRAMSCIANA À RECONFIGURAÇÃO LIBERAL: A CONDUÇÃO DO ESTADO CONSERVADOR BRASILEIRO	86

3 CONSERVADORISMO À BRASILEIRA: BASES DE SUSTENTAÇÃO POLÍTICA IDEOLÓGICA DE INTERSEÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESTADO, GOVERNO, ECONOMIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	94
3.1 O PENSAMENTO CONSERVADOR E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DE ESTADO BRASILEIRO	96
3.2 CONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: OS CONTEXTOS DE SUAS PROPOSIÇÕES E RACIONALIDADES SUBJACENTES	103
4 O “CAPITALISMO QUE PLANEJA O PLANEJAMENTO”: QUEM TEM UM PLANO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?	124
4.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE SUSTENTAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA DO CAPITAL: CONDICIONANTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NP PNE (2014-2024)	131
5 O GLOBAL DETERMINADO E O NACIONAL INSTITUÍDO: PROCEDIMENTOS DE MUTABILIDADE DO ESTADO LIBERAL BRASILEIRO NA ORGANIZAÇÃO DE SUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS.....	141
5.1 PRINCÍPIOS POLÍTICO-ECONÔMICOS GLOBAIS E SUA INCISIVA INFLUÊNCIA SOBRE AS DETERMINAÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA	143
5.1.1 Reformas educacionais: fundamento político balizador dos sistemas de ensino inclusivos	151
5.1.2 Racionalização do investimento público em educação: equidade valorando as ações e princípios educacionais	157
5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONJUNTO DAS NORMATIVAS NACIONAIS: ORGANIZAÇÃO FUNCIONAMENTO	163
5.3 O LOCAL MATERIALIZADO: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS PAEE NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DE VILA VELHA, VITÓRIA E SERRA – ES.....	173
5.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	180

5.5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	188
5.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	200
DESFECHOS E CONTINUIDADES	208
NOTAS	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
ANEXOS	232

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

O contexto político e normativo que atualmente orienta e assegura a organização de políticas públicas educacionais no Brasil tem seus princípios e fundamentos consolidados em um amplo e complexo campo de disputa mediado no embate pela garantia de direito à educação e o dever normativo do Estado brasileiro de educar. Ao considerar essa premissa, este estudo identifica, nas normativas políticas condicionantes dos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação¹, “[...] uma estrutura de Estado cuja função é criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão” através de um aparato jurídico responsável por atuar na “[...] manutenção de uma hegemonia ao gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social de relações individuais” (SCHLESENER, 2009, p. 1-9).

A característica liberal no cerne dessa prerrogativa impõe ao Estado brasileiro, desde a década de 1990, a obrigação de organizar, ofertar e assegurar processos de escolarização a alunos PAEE no espaço da escola comum. A intenção recente no âmbito das políticas educacionais ressalta o percurso histórico de atenção a este público que remonta ao século XVII, envolto no delineamento de ações assistenciais, caritativas, de conotação higienista e “[...] basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 1996, p. 16). Decorre dessa influência a criação de estabelecimentos especializados e específicos para atendimento dessa população, ação que influenciou a produção de conhecimento teórico, instituindo práticas “especializadas”, configuradas por “separações institucionais”, com significativa predominância do saber “médico-psiquiátrico”, dedicado a “apropriações classificatórias”, responsável² pela “[...] figura da criança anormal, que passou a compor definitivamente os discursos e as práticas médico-pedagógicas” (LOBO, 2008, p. 261), voltadas ao atendimento assistencial, sem guardar qualquer perspectiva educacional de sua atuação.

¹ Ao considerar as discussões voltadas aos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, utilizaremos, com a finalidade de caracterizar esse grupo, a expressão “alunos público-alvo da educação especial” (PAEE).

² Na teorização de Lobo (2008), a criança anormal surge como objeto do saber médico-pedagógico no início do século XX sob a influência do saber médico patológico de amplo alcance social, responsável por ampliar preconceitos de toda ordem relacionados à cultura de uma sociedade conservadora, higienista, positivista, influenciando a percepção de que a deficiência ou a loucura são ameaças à ordem pública, necessitando de institucionalização específica para correção desses indivíduos com deficiência, ameaça constante à ordem, à moral, à boa conduta e aos costumes partilhados socialmente.

As práticas decorrentes dessa produção histórica, bem como as racionalidades a elas subjacentes, alcançam nossos dias envoltas em um embate político por direito à educação, acesso aos espaços de escolarização comum e o dever do Estado de educar. Os embates em torno dessas garantias consideram a “[...] educação como [...] dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado” (LOMBARDI, 2011, p. 348). Nesse contexto, o direito é pautado no reconhecimento da “[...] centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo” capaz de “[...] propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades”, associando “[...] educação intelectual e produção material” e, assim, eliminando a “[...] diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual” (LOMBARDI, 2011, p. 362). Essa perspectiva opõe-se frontalmente “[...] à unilateralidade da educação burguesa”, que compartimentaliza saberes, elegendo conteúdos voltados a uma formação mínima e restrita. O embate entre as duas perspectivas insere a educação e as disputas a ela pertinentes “[...] nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 348). Essa dinâmica impõe-se ao dever do Estado liberal que articula, na sua oferta educacional, procedimentos que asseguram, no âmbito político, “propósitos de classe”, garantindo e efetivando “objetivos particularistas” das classes dominantes (LEHER, 2021, p. 13).

O contexto fundante dessa teorização enxerga, na proposição das leis, mais especificamente na consolidação das normativas educacionais, um processo de “luta para sua afirmação”, porque o direito “[...] não exprime toda a sociedade, mas a classe dominante dirigente, que divulga para toda a sociedade aquelas normas de conduta que são à base de sustentação de sua política e de sua manutenção no poder” (SCHLESENER, 2009, p. 1-9). Com isso, busca-se evidenciar que “[...] o pressuposto para a criação do direito não é o costume, mas a luta de classes” (SCHLESENER, 2009, p. 1-9). Sob a ótica do Estado Moderno, Gramsci acentua o “[...] desenvolvimento das desigualdades” como quesito fundamental “[...] para ampliação dos direitos na área da intervenção estatal” (SCHLESENER, 2009, p. 1-9). Assim, o direito se constitui como pauta, reivindicação.

No reconhecimento dessa questão, há aproximadamente quatro décadas, mais especificamente desde o período de redemocratização da República (1985), a pesquisa em educação amplia seu campo de atuação, construção e discussão coletiva, consolidando, com significativo empenho acadêmico, estudos a respeito das políticas educacionais brasileiras. No interior dessas discussões, ganham relevância os estudos da área de educação especial, impulsionados pela

perspectiva de educação inclusivaⁱ que abria compulsoriamente o espaço da escola regular aos alunos público-alvo da educação especial.

A perspectiva inclusiva que envolveu as práticas de educação especial nesse período, bem como o foco na atenção aos processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, circunscrevem as propostas profissionais e de pesquisa da trajetória desta pesquisadora: a formatura do magistério (1997), a graduação em Pedagogia (1999), a investidura na docência (1998), a trajetória no mestrado (2007), o doutoramento (iniciado em 2018), são elementos de sustentação das propostas profissionais e de pesquisa dessa trajetória. O percurso trilhado na docência em turmas de alfabetização (1998), marcado pela acolhida dos “alunos da inclusão”, então saídos das instituições e tendo suas matrículas garantidas no ensino comum, modificou o eixo da minha atuação docente de forma que foi urgente perceber-se como recurso escasso e necessário àquele momento.

A percepção apontada se materializa no tema da dissertação de mestrado, “formação continuada de professores”, estendendo-se à atuação profissional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, ambas no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Grande parte dessa atuação profissional foi voltada à elaboração de ações e estratégias de garantia de recursos, espaços, tempos formativos e de ampliação da política de educação especial desenvolvida em Vila Velha, município da Região Metropolitana do estado do Espírito Santo, do qual sou servidora há 18 anos. Deriva daí a persistente análise das normativas nacionais para a área e dos Planos Municipais de Educação compreendidos como instrumento de construção, intervenção e manejo das políticas educacionais em âmbito local – estratégias legais que consolidam espaços, tempos e recursos de aprendizagem, no caso da educação especial, priorizando alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, historicamente aliados da escola.

Desde então, a prerrogativa do acesso à escola comum, a solidificação da pesquisa científica na educação especial, a sustentação teórica e políticaⁱⁱ elaborada após a chamada nova república (1988) foram elementos essenciais à constituição da educação especial como modalidade de educação escolar (BRASIL, 1996)³, considerando sua vigência histórica marcada como um sistema de ensino à parte do sistema geral, paralelo e especializado (MAZZOTTA, 1996;

³ Alçada à modalidade de educação escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação especial constituiu-se em uma proposta de escolarização transversal ao ensino comum, o que implica a mobilização do Estado na oferta de um aparato educacional voltado à pessoa com deficiência, um passo importante voltado a essa parcela da população, até então desacreditada de suas possibilidades de aprender e se constituir em espaços comuns ao convívio social universal, uma vez que, até então, as políticas destinadas a esse público foram, tradicionalmente, vinculadas ao aspecto do cuidado, da solidariedade e da assistência.

JANNUZZI, 2001; LOBO, 2008), fato que evidencia, entre outros determinantes⁴, a característica dual e desigual da escolarização pública brasileira⁵.

Determinada pela natureza liberal e conservadora do Estado brasileiro, a composição histórica da educação e da educação especial no Brasil é marcada por uma arena de disputas consolidadas no embate que envolve os princípios sociais do direito à educação, em sua gênese tomado como pauta reivindicadora e impulsionadora de lutas políticas e sociais, e o dever do Estado liberal brasileiro de educar sua população (SAVIANI, 2013, p.746). Agudiza esse cenário a forma como “[...] as corporações e o Estado manejam esse deslocamento da educação, constitucionalmente assumida como dever do Estado, para a esfera da realização da reprodução ampliada do capital” (LEHER, 2021, p. 12). Deslocamento esse “[...] imbricado ao Estado e indissociável da correlação de forças vigente nas lutas de classes” (LEHER, 2021, p. 12).

Suscitadas essas prerrogativas, na teoria política desenvolvida por Antônio Gramsci (1976), o direito, para o desenvolvimento de democracias liberais, constitui-se elemento que dialeticamente une e legitima a organicidade da infraestrutura existente à ideologia conformada na superestrutura social. Contraditoriamente, “[...] é o instrumento legitimador para a conservação, [...] e também o elemento desvelador das contradições [...] apontando o descompasso entre o quadro de normas, regras e costumes com o quadro de necessidade e exigência de liberdade numa dada sociedade” (LIMA; ARIOKUDO, 2016, p. 63). É nesse viés que passamos a discutir a perspectiva do direito à educação e o dever do Estado de educar.

A tese de França (2014) apresenta um panorama histórico das políticas de educação especial no Brasil, bem como os aspectos do financiamento das ações educacionais ao longo dos processos de colonização, império e república. O resgate histórico do texto preconiza a perspectiva do financiamento da educação brasileira, abrangendo a (des)obrigatoriedade de sua oferta pelo Estado, a participação dos entes Federados, os recursos disponíveis, o compartilhamento de responsabilidades estatais com entes privados, filantrópicos, e as implicações dessas premissas para a educação especial, acompanhando as lutas pela democratização da escola pública até os dias atuais.

⁴ Dentre os determinantes mencionados, apontamos a tradição conservadora de manutenção das práticas educacionais voltadas a este público; os recentes processos de reconfiguração do Estado que, na educação especial, reduzem a perspectiva inclusiva à prestação de serviço educacional especializado e as estratégias de articulação de compromissos junto à sociedade civil como forma de organização de sistemas educacionais inclusivos que implicam na destinação de recursos estatais à esfera filantrópica assistencial (GARCIA, R., 2017).

⁵ Sobre esse tema, consideramos a produção de Dalila Oliveira (2000) e de Oliveira e Duarte (2011).

A educação brasileira é atravessada por esses elementos desde o período colonial, marcado pela exclusiva atividade jesuítica no exercício do Magistério Público no país, em um contexto que evidencia a desobrigação estatal pela educação pública então cedida à Igreja. Nesse cenário, consideramos que: “[...] a organização da colônia não requeria a instrução da massa trabalhadora”; que o objetivo dos padres católicos estava em catequizar e ganhar adeptos para religião; que a prática catequista foi mantida pela benesse comum de “[...] concessão de terras e privilégios comerciais” à Igreja, mantendo a educação da colônia sob as bases da iniciativa catequista promovida pelos católicos. Neste contexto de educação pública de “financiamento zero”, a educação das pessoas com deficiência foi caracterizada “[...] pelo abandono, pelo extermínio e pela exclusão, salvo por ações pontuais, ambivalentes, de caráter cristão [...] de proteção e de maus tratos dirigidas a essa população” (FRANÇA, 2014, p. 109).

Do período que marca a expulsão dos Jesuítas (1759) até a República Velha (1930), “[...] viveu-se um momento em que ou se buscavam fontes autônomas de financiamento ou se previam, nas dotações orçamentárias públicas, os recursos para o ensino” (FRANÇA, 2014, p. 109). Com a substituição do modelo jesuítico, torna-se essencial a fonte orçamentária para financiar agora as “aulas régias” por meio de “[...] uma taxa a ser cobrada pelas câmaras municipais para o sustento das escolas” (MONLEVADE *apud* FRANÇA, 2014, p. 109). A independência e a fundação do império não alteraram esse quadro, apesar de a Constituição Imperial (1824) garantir a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

Sem garantias orçamentárias sólidas, a Proclamação da República (1889) e a promulgação da Constituição Federal (1891) enfatizam “[...] ensino leigo bem como o papel desempenhado pelas famílias em detrimento do estado na garantia do direito à educação”, não havendo previsão constitucional para obrigatoriedade e gratuidade do ensino (FRANÇA, 2014, p. 111).

A educação da pessoa com deficiência foi cerceada por “interesses econômicos e sociais”, explicitados na preocupação com a “[...] ordem social e com a criação de mão de obra que tornasse a pessoa com deficiência útil para ingressar no mercado de trabalho” (FRANÇA, 2014, p. 112). Essa configuração passou a caracterizar a educação da pessoa com deficiência materializada aqui na oferta de “[...] serviço de assistência pública”, no “[...] surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes, inserindo a educação especial tanto no âmbito das instituições filantrópicas assistencialistas como no ensino privado” (FRANÇA, 2014, p. 113).

A terceira fase de caracterização desse embate tem início com a Constituição Federal de 1934, tendo como sua principal característica a garantia da "[...] vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para o financiamento da educação" (FRANÇA, 2014, p. 113). Pela primeira vez, a Constituição estabelece a vinculação de percentual mínimo para ser aplicado na educação nunca menos de 10%. Os princípios liberais da livre iniciativa e da liberdade individual ganham força no apoio ao ensino privado, por meio "[...] da isenção de tributos a qualquer estabelecimento particular de educação gratuita primária ou profissional" (FRANÇA, 2014, p. 114).

A Constituição de 1937 altera o então princípio de direito à educação escolar ofertada pelo governo e gratuita, estabelecendo "[...] a oferta escolar destinada à infância à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (FRANÇA, 2014, p. 114). Nesse contexto, a educação gratuita fica "[...] destinada àqueles impossibilitados de pagar os custos do ensino privado" (FRANÇA, 2014, p. 114). Em 1946, o texto constitucional assume o dever da União na aplicação do percentual necessário obrigatório para manutenção e desenvolvimento do ensino nacional e da sua colaboração com o desenvolvimento dos sistemas de ensino (FRANÇA, 2014). A educação especial surge, nesse contexto, pautada em "[...] vertentes do campo médico psicológico [...], na etiologia da deficiência relacionando causa física com comportamento do sujeito, seus aspectos patológicos, testes e limitações buscando nas deficiências, o que difere do normal, suas faltas" (FRANÇA, 2014, p. 115-116).

A partir desse período, a cíclica prática por parte do poder público de escassez de recursos e serviços prestados à população das pessoas com deficiência deu origem à iniciativa comunitária e caridosa, de forma que "[...] os serviços de Educação Especial se processavam por meio de escolas especiais de natureza privada sem fins lucrativos" (FRANÇA, 2014, p. 116). A ampliação do número de classes especiais em escolas públicas tem registro a partir dos anos de 1960, acompanhada pela criação de um fundo especial para "[...] cooperar técnica e financeiramente com as entidades públicas e privadas que oferecerão serviços de educação, treinamento, reabilitação e assistência social às crianças e adolescentes com deficiência intelectual" (FRANÇA, 2014, p. 116).

A respeito da Constituição de 1967 e sobre o dever da União em investir em educação, França (2014) considera como a principal marca desse período a diminuição dos investimentos em educação, ação corroborada na Lei 5.692/1971. Essa ação governamental surge no contexto em que o "[...] país apresentava uma grande expansão de matrículas em virtude da migração do

campo para a cidade e a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Apesar disso, o investimento em educação atingiu, neste período, seus níveis mais baixos” (MELCHIOR *apud* FRANÇA, 2014, p. 117). Diante da racionalização de recursos, na década de 1970, a educação especial “[...] foi estabelecida como uma das prioridades”, sendo implementada “[...] como diretrizes da Educação Especial a integração e a racionalização definidas na expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministre a Educação Especial” (FRANÇA, 2014, p. 118) numa clara tendência de financiar os serviços educacionais nas instituições privadas”.

Pós-ditadura, o período de redemocratização iniciado na década de 1980 traz de volta a “[...] vinculação constitucional de um percentual mínimo de investimento na educação” (FRANÇA, 2014, p. 121). No âmbito da Educação Especial, as políticas federais desenvolvidas por meio do Ministério da Educação asseguraram às pessoas com deficiência “[...] o pleno desenvolvimento de seus direitos básicos e a sua efetiva Integração Social” (FRANÇA, 2014, p. 121). O referido período fixa normativamente o direito de todos e dever do Estado e da família com a educação, sua promoção com a colaboração da sociedade, o papel dos entes federados e ao mesmo tempo acionando a sociedade civil no controle democrático das ações estatais, na prerrogativa de preservação dos direitos à educação de todos os cidadãos (FRANÇA, 2014).

O recorte histórico evidencia a responsabilização pelo atendimento às pessoas com deficiência na ação da sociedade civil, no histórico compartilhamento do dever de educar. Essa dinâmica evidencia que, por meio do financiamento público, a educação geral e a educação especial foram “[...] se constituindo num contexto histórico contraditório, repleto de ambiguidades, conflitos e indefinições” (FRANÇA, 2014, p. 125). Dessa forma, persiste o histórico embate que dissocia o direito à educação e o dever do Estado de educar, quando este não assume a integralidade de seu compromisso na promoção da Educação. Essa situação se agrava a partir das proposições políticas neoliberais (1990), que ausentam o Estado de sua responsabilidade por meio do estímulo à filantropia, ao voluntariado, ao compartilhamento de recursos e das obrigações educacionais, lançando à sociedade civil a responsabilização de todos pela educação.

A luta pelo direito à educação, compreendido na garantia do acesso e na composição humana emancipatória de sua constituição, ganha outros contornos nos determinantes neoliberais que caracterizam o Estado nacional na figura do capital dependente e envolto pelos acordos

financeiros assumidos na manutenção de suas condições. Nesse contexto, a perspectiva do direito consolida-se na submissa adesão estatal a acordos internacionais que delimitam os limites mínimos da escolarização pública, suas básicas intenções e a supressão sistemática de aspectos da criticidade acadêmica, considerando que

[...] o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula [...] embora um diploma possa abrir portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Acirram as lutas e demandas por direito à educação na atualidade, a perspectiva do compartilhamento de recursos públicos presentes nas atuais proposições legais (PNE 2014-2024) e delimitadas por agências de fomento internacionais que consideram

A educação como um bem público, sob a responsabilidade do Estado. A educação é uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas. A sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças: todos desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade. O papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões (UNESCO, 2015, p. 10)

A educação configurada como “bem” e “público” denota o compartilhamento dos recursos da educação pública, o que enfraquece as condições dos mais vulneráveis e que se educam na escola pública, ampliando o investimento na esfera privada e filantrópica. Tais princípios, conjugados ao contexto de extrema desigualdade socioeconômica brasileira, cerceiam qualquer ação capaz de consolidar reconhecimento social e político à escola pública, uma vez que operam na contradição de que, apesar das esferas de “[...] crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependerem do conhecimento acumulado pelas pessoas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3), esse conhecimento não precisa ser obtido apenas na escola. Essas circunstâncias nos levam a um ordenado desencontro entre as demandas educacionais da sociedade brasileira e as oportunidades de escolarização básica ofertadas democraticamente a todos os cidadãos, uma vez que subordinam “[...] as políticas sociais à política econômica” em um processo de “racionalização financeira [...] que passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais” (SAVIANI, 2016, p. 345). Tal configuração impõe limites ao “[...] desenvolvimento de uma sólida e unificada política educacional, de longo prazo, uma vez que subordina a política educacional à política econômica” (SAVIANI, 2016, p. 345).

A inserção de elementos da sociedade civil e do terceiro setor nas conjugadas ações em prol da “[...] realização do direito a educação de qualidade” (UNESCO, 2015, p. 08) distorce a perspectiva do direito que, em um Estado democrático, é tomado como garantia. Ademais, a distorção empreendida pelos documentos das agências de financiamento internacional nos movem à compreensão de que

[...] o debate sobre a sociedade civil é um debate sobre política, para além dos limites de um mero institucionalismo formalista. Política pensada como luta de classes, uma vez que, frente as diversas formas de mobilização popular, frente aos embates por educação pública existe uma reação sistemática por parte das classes dominantes que reagem aos movimentos populares constituindo, por seu turno, novos aparelhos, novas formas associativas para abafar, silenciar, reduzir o impacto e minorar o efeito das lutas populares (FONTES, 2021a).

Trata-se de um embate de classes pelos recursos financeiros disponíveis à educação gratuita e pública, uma vez que, na medida em que “[...] essas entidades sem fins lucrativos, empresariais, aparelhos privados de hegemonia” (FONTES, 2021a), elementos do terceiro setor da economia crescem, articulam-se à estrutura estatal por meio do compartilhamento de ações, expandindo-as com vistas a gerenciar processos de mercantilização da educação ao atuarem, valorarem e amplamente influenciarem o delineamento das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado gerencial instituído desde 1995. A esse respeito,

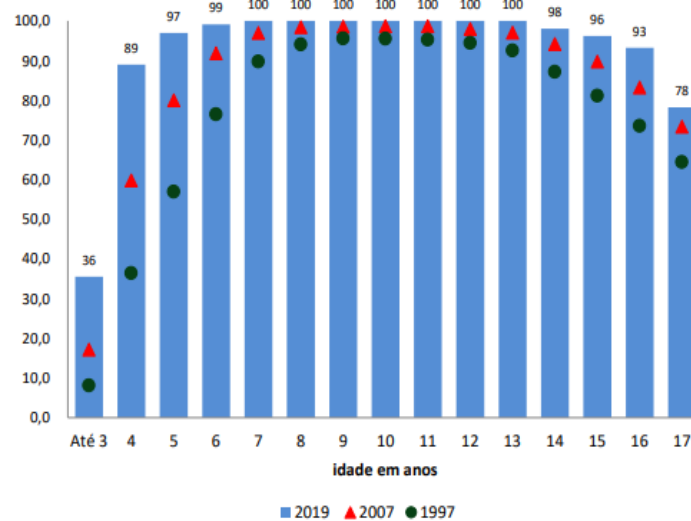
[...] desde o Plano Diretor da Reforma do Estado e, mais especificamente, desde a LDB, um verdadeiro tsunami de leis, decretos e portarias vêm alterando a educação brasileira em todos os domínios. [...] Os exemplos são numerosos e corroboram, fortemente, a proposição de que o Estado organiza, operacionaliza, subsidia generosamente, cria condições para ampliação do mercado e, desse modo, impulsiona os negócios privados no setor. [...] Ao mesmo tempo, o Estado é reconfigurado em suas funções em matéria educativa pelo avanço do setor privado. [...] A agenda da “Ponte para o Futuro” que guiou o golpe de 2016 preconiza radical desvinculação de recursos para os direitos sociais, brutal encolhimento dos direitos sociais, entre os quais os previdenciários e trabalhistas, anunciando um padrão de acumulação que é indissociável do aprofundamento da autocracia burguesa (LEHER, 2021, p. 16).

A ideologia presente nas proposições neoliberais do direito à educação é muito forte. A educação pleiteada pelos organismos internacionais pretende formatar o trabalhador desenvolvendo o máximo de suas habilidades, tornando-o competente ao mercado de trabalho. Esse produto é formidável apenas para a condução da política de expansão do capital. Para a humanidade, esse não é objetivo suficiente. Os consensos estabelecidos a esse respeito devem remeter à condição e à contribuição tipicamente humanas nesse processo. Educação para classe trabalhadora deve se constituir instrumento de luta de classes, operando na superação dos “[...] graves antagonismos estruturais de nossa sociedade” (FONTES, 2021a). Deve se constituir como elemento capaz de nutrir o entendimento das pessoas a respeito das condições de vida material às quais estão submetidas e os motivos pelos quais o trabalho humano já não

corresponde às condições de subsistência de grande parcela da sociedade. Alterar esse conjunto de circunstâncias exige que, “[...] no âmbito educacional, as soluções não sejam formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Dessa forma, dados consolidados por Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019) e disponibilizado em documento de Divulgação dos resultados do censo escolar (BRASIL, 2020) demonstram a “[...] evolução da taxa de frequência à escola por idade” e “população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola”.

Gráfico 1 - Evolução da taxa de frequência à escola por idade - Brasil (1997-2019)



Fonte: Divulgação dos resultados do censo escolar (2020). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

Gráfico 2 - População de 4 a 17 anos que não frequenta escola - Brasil - 2019



Fonte: Divulgação dos resultados do censo escolar (2020) Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

Ambos os dados asseveram o avanço das estatísticas rumo à universalização da educação básica no Brasil. Mesmo assim, é significativo o número de crianças e adolescentes que não frequentam a escola e, mais ainda, os motivos dessa infrequência. Texto do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012, p. 22)⁶ responde que os excluídos da educação são oriundos das “[...] populações vulneráveis, como negros, indígenas, quilombolas, pobres, sobre riscos de violência e exploração, e com deficiência”, assim evidenciando que [...] “as desigualdades que persistem na sociedade brasileira se refletem no sistema de ensino do país”.

De forma mais explícita, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), realizada em 2016, 2017, 2018 e 2019, mostram a frequência escolar líquida nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, apontando a discrepância entre os índices vivenciados por homens e mulheres, pretos e brancos. Trata-se de um índice que revela muito sobre as condições dos excluídos desse contexto, pois aponta a inferioridade da média percentual da taxa de crescimento de frequência escolar entre crianças pretas e pardas em comparação com crianças brancas.

Tabela 1 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida: 6 a 10 anos nos anos iniciais do ensino fundamental segundo cor e sexo (2016-2019)

	2016	2017	2018	2019	PERCENTUAL DE CRESCIMENTO
HOMEM	94,8	95,3	95,9	95,8	1,1%
MULHER	95,2	95,7	96,4	95,8	1,2%
BRANCOS	95,0	95,8	96,5	95,7	1,5%
PRETOS E PARDOS	95,0	95,3	95,8	95,9	0,8%

Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

Tabela 2 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida: 11 a 14 anos nos anos finais do ensino fundamental segundo cor e sexo (2016-2019)

	2016	2017	2018	2019	PERCENTUAL DE CRESCIMENTO
HOMEM	82,4	83,6	84,7	85,8	2,3%
MULHER	87,1	88,3	88,7	89,3	1,6%

⁶ Unicef: organização internacional que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento, criando condições duradouras.

BRANCOS	88,5	89,5	90,4	90,4	1,9%
PRETOS E PARDOS	82,3	83,7	84,5	85,8	2,2%

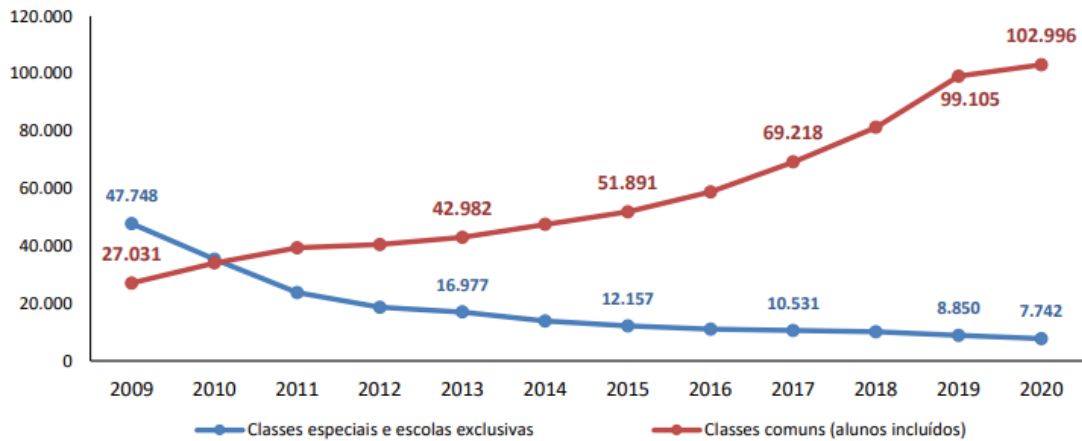
Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

Os dados revelam que as categorias “mulheres” e “brancos” possuem as maiores taxas de escolarização, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Na categoria “pretos e pardos”, encontramos os menores índices, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Agrava essa realidade a taxa de crescimento do triênio analisado: entre os anos de 2016 e 2019. Nos anos iniciais e finais, respectivamente, a taxa líquida de frequência ampliou-se em 0,8% e 2,2%. Esse último, insuficiente até para igualar-se à realidade dos anos iniciais, que possuem maiores índices de frequência. É necessário conhecer e buscar as condições dos agentes dessa não frequência que, com base nos dados de uma década, configura-se como sistemática e estrutural, portanto, reproduzindo-se.

Neste trabalho, esses dados surgem na tentativa de elucidar os percursos do acesso à educação no Brasil e anunciar a ausência da categoria de “pessoas com deficiência” nessas estatísticas. Longe de negar a complexidade da conjugação dessa categoria, sua ausência impede, dificulta e, dentre outros determinantes, impossibilita a ação da pesquisa e o desenvolvimento de políticas no delineamento de percursos favoráveis ao atendimento das prerrogativas de direitos dessa população.

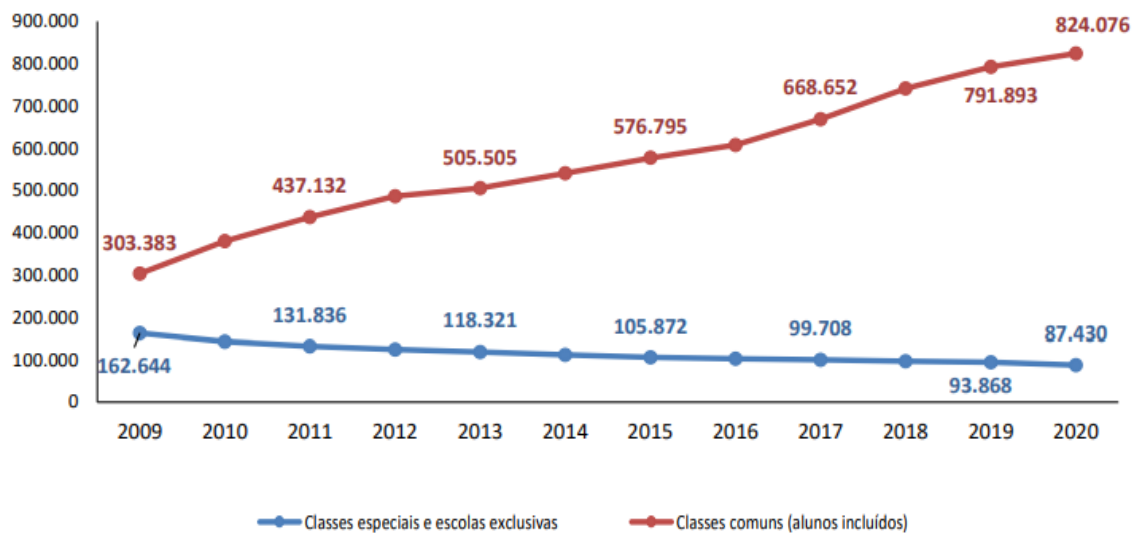
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponibilizados em documento de “Divulgação dos resultados do censo escolar” (BRASIL, 2020), demonstram a “evolução da taxa de frequência à escola por idade” e “população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola”. Ressaltam a “[...] importância da produção de dados desagregados por região, sexo, renda, idade, escolaridade e emprego de modo a fornecer uma imagem mais completa da situação das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2020), uma vez que as perspectivas de acesso à escola comum têm desencadeado um volume exponencial de alunos atendidos nas escolas comuns, como vemos abaixo.

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil (2009-2020)



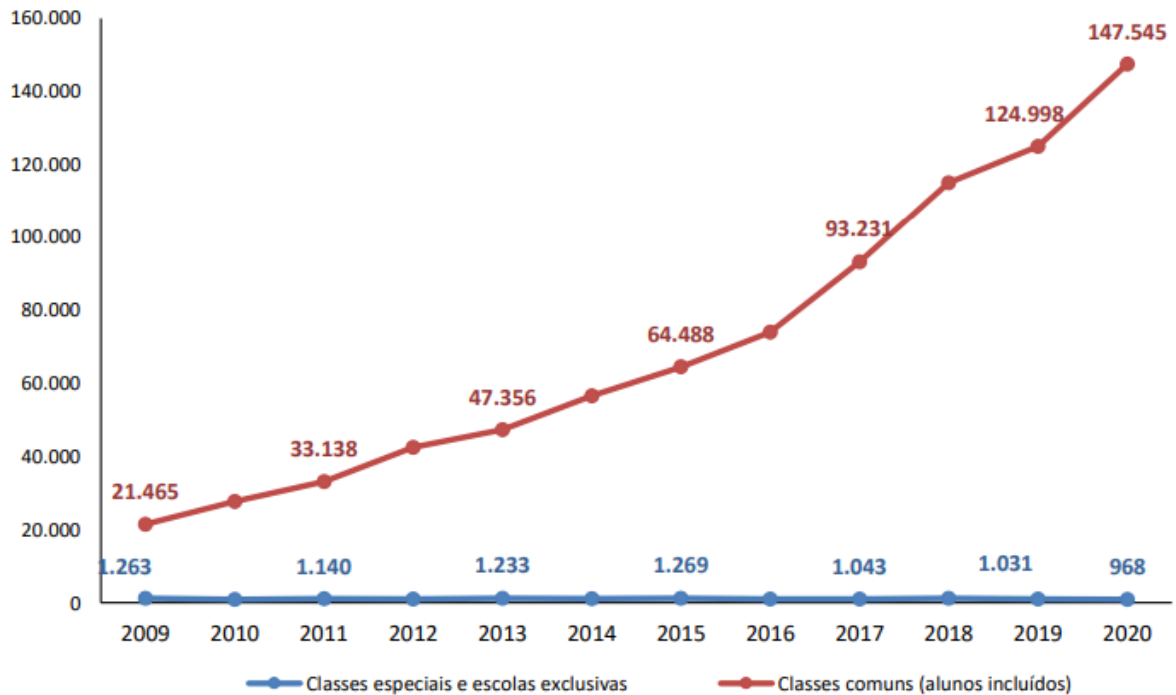
Fonte: Divulgação dos resultados do censo escolar (2020). Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

Gráfico 4 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil (2009-2020)



Fonte: Divulgação dos resultados do censo escolar (2020) Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

Gráfico 5 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio, por local de atendimento. Brasil (2009-2020)



Fonte: Divulgação dos resultados do censo escolar (2020) Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

A análise desses números destaca a urgência, a relevância e a importância da consolidação de dados específicos voltados às pessoas com deficiência, elucidando realidades e contextos que, certamente, contribuiriam significativamente no desenvolvimento de políticas públicas e na conjugação dos princípios de “[...] igualdade de oportunidades para todos” (BRASIL, 2021, p. 27).

Na consolidação desse princípio, dados da Pesquisa Nacional de Saúde (BRASIL, 2021, p. 29) estimam em “[...] 17,3 milhões o número de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência [...] esse número representava 8,4% da população de dois anos ou mais de idade”. Considerando a população masculina “[...] com 2 anos ou mais de idade, o percentual de pessoas com deficiência foi de 6,9% e, entre as mulheres, 9,9%”. A proporção desse dado revela que,

No contingente total de pessoas com deficiência, 10,5 milhões eram mulheres e 6,7 milhões eram homens [...] entre as pessoas que se declararam da cor preta, 9,7% eram pessoas com deficiência. Esse percentual foi superior aos declarados nas cores parda e branca com percentuais, respectivamente, 8,5% e 8,0% (BRASIL, 2021, p. 31).

Os dados não revelam índices de escolarização de crianças em idade escolar (4-17 anos), detendo-se à escolarização e ocupação de pessoas com deficiência maiores de 18 anos. Nesse

contexto, ressalta que, “[...] enquanto 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 36,7 pontos percentuais” (BRASIL, 2021, p. 32). Constituem ainda dados de escolarização quanto ao ensino médio, a afirmação de que “[...] em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência tinha o ensino médio completo (ou superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência” (BRASIL, 2021, p. 32). Esse quadro se agrava considerando as pessoas com deficiência mental que “[...] encontravam-se em situação de maior desvantagem, com o menor percentual de pessoas com pelo menos ensino médio completo e com o maior percentual sem instrução ou com ensino fundamental incompleto” (BRASIL, 2021, p. 33).

Relatório do Unicef (2012, p. 27) alerta que “[...] boa parte das crianças e dos adolescentes excluídos da escola têm algum tipo de deficiência. No entanto, não existem estatísticas que permitam mensurar a quantidade exata de crianças com deficiência que ainda permanecem fora da escola no Brasil”. Essas considerações nos incitam a discutir dados referentes às condições de vida da pessoa com deficiência no Brasil. Jannuzzi (2001), em texto que trata das questões referentes ao direito à educação especial pública, configura estatisticamente essa modalidade, utilizando dados do censo expandido de 1991, ressaltando que,

[...] na população total do país, de 146.816.000 habitantes, o número de deficientes era de 2.198.489, ou 1,50%. Considerando a faixa de renda familiar de 0 a 2 salários mínimos, nele havia 46,8% da população total e a taxa de deficientes nessa mesma faixa era de 1,64%. No entanto, a faixa Sem Rendimento, portanto de maior pobreza, cuja taxa global era de 2,2%, apresentava uma taxa de 5,0% de deficientes (JANNUZZI, 2001, p. 17)

O Censo Demográfico de 2010 apontava o quantitativo de 45,6 milhões de pessoas declarando ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira (BRASIL, 2010). O mesmo documento aborda outros aspectos estatísticos importantes ao esboço do contexto que trazemos aqui. No que se refere à taxa de escolarização das pessoas com deficiência, os dados apontam que, para a população total (pessoas de 15 anos ou mais de idade), a taxa de alfabetização foi de 90,6%. Na população com ao menos uma deficiência declarada, esse percentual correspondeu a 81,7%. Naquele ano, 7,5% das crianças de 6 a 14 anos matriculadas em estabelecimentos de ensino no Brasil apresentaram ao menos uma deficiência, e a taxa de escolarização deste grupo correspondeu a 95,1%. Outro aspecto relevante considera que “[...] para cada criança de 6 a 14 anos que frequentava a escola particular, havia 6 crianças com a mesma condição estudando na rede pública” (BRASIL, 2010, p. 81).

Num contexto mais recente, Laplane, Caiado e Kassar (2016) trazem uma perspectiva de dados mais ampliada quanto ao retrato do acesso à escola básica pelo público de pessoas com deficiência. Na análise trazida pelas autoras, documento do Ministério da Educação apontava que, entre os “[...] 10% da população com alguma deficiência no Brasil, apenas cerca de 1% recebe atendimento educacional” (MEC, 1994 *apud* LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 50). Os dados demonstram a necessidade de a pesquisa em educação conhecer “[...] as condições de participação da população com deficiência em todos os níveis da educação básica” (LAPLANE, 2015, p. 16) e, assim, buscar “[...] explicitar a educação especial no conjunto dos condicionantes históricos atuais” (JANNUZZI, 2001, p. 15).

O acesso da população de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação ao sistema comum de educação decorre de um amplo arcabouço normativo que circunscreve os processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial (PAEE)ⁱⁱⁱ constituído, primordialmente, pelos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96^{iv}; da Resolução 02/2001 e da Resolução 04/2009, ambas oriundas do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); da Lei 13.146/2015^v e dos Planos Nacional e Subnacionais de Educação.

Tais normativas desenvolvem a estrutura da educação especial no Brasil; conceituam a educação especial como modalidade de ensino; definem seu lócus de atendimento; a perspectiva de Atendimento Educacional Especializado; público-alvo de suas ações; estabelecem o cumprimento das matrículas preferencialmente nas escolas regulares; determinam as responsabilidades dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores ao assumirem os processos de escolarização de alunos PAEE e, finalmente, garantem o direito à educação, constituindo-o como parte essencial de todos os sujeitos e definindo a organização necessária à sua efetivação.

A implementação das ações asseguradas nesse amplo contexto normativo evidencia a complexidade da organização de contextos escolares inclusivos, concebidos pela organização do espaço escolar, a fim de matricular, proporcionar e desenvolver aprendizagem, e as condições necessárias ao desenvolvimento dessas aprendizagens a todos os alunos. Evidencia, também, os embates pertinentes ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, concebidos na política nacional implementada por uma ampla gama de serviços públicos ou privados disponíveis ao atendimento das demandas de educação. Esse princípio é amplamente

desenvolvido a partir de dois marcos políticos fundantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ambos pautados sob princípios liberais de “escola inclusiva” e “direito à educação”. Nesse período, ascendem ações em prol da concretização de espaços escolares inclusivos, em que todos deveriam ter garantido o acesso e a aprendizagem escolar. Diante do imperativo normativo global, a perspectiva inclusiva ganha, no âmbito da ação do Estado brasileiro, marcadamente neoliberal⁷, a organização de sistemas educacionais, de caráter inclusivo, constituídos por uma

[...] gama completa de oportunidades de aprendizagem [...] quer sejam fornecidas ou financiadas pelo setor público quer privado, (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). [...] Inclui também regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e os sistemas de financiamento que os sustentam. Esse conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros, aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Sob essa ótica, o adjetivo “inclusivo” tem caracterizado, nos moldes da política neoliberal implementada pelo Estado brasileiro, “[...] uma ampla faxina do sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos e preparar processos de privatização por intermédio de terceirização” (FREITAS, 2002, p. 307). A respeito dessas estratégias, Mészáros (2008, p. 25) enfatiza que, na ordem capitalista e neoliberal vigente, as mudanças pleiteadas não passam de ajustes e reformas que corrigem o fluxo de produção e mantêm a ordem. Dentro dessa lógica, as políticas educacionais têm sido propostas com o franco objetivo de adequar as demandas sociais à regra geral da acumulação que demanda trabalhadores qualificados e o decorrente acesso à escola comum concretizado pelas prerrogativas legais.

Sob esses princípios, Garcia e Michels (2014, p. 164) ampliam essa discussão enfatizando a lógica presente na apropriação do adjetivo “inclusivo” pelas políticas emanadas de agências de financiamento internacional, dentre as quais destacamos o Banco Mundial. As autoras evidenciam que a característica inclusiva, atribuída aos sistemas pelos determinantes econômicos, amplia a atuação do sistema educacional ao setor privado, expandindo a oferta de programas de educação não formal. A discussão elencada evidencia: a) a capacidade gerencial

⁷ O referido contexto político neoliberal caracteriza-se: a) no disciplinado ordenamento econômico imbricado ao desenvolvimento das políticas sociais; b) no “enxugamento de recursos públicos” e no esvaziamento “das práticas democráticas nas decisões políticas” (GARCIA, R., 2017, p. 38); c) em “uma anova determinação ligada à ideologia empresarial da responsabilidade social” (SAVIANI, 2016, p. 345); d) na compra e venda de bens e serviços educacionais com a finalidade de restringir a ação do Estado no financiamento de políticas sociais; e) na “crescente socialização dos processos de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (SAVIANI, 2016, p. 232).

da estrutura privada exercida na influência de seus interesses econômicos inserida na estrutura dos sistemas públicos; b) a força dessa influência nos documentos normativos da educação nacional, implementando princípios, conceitos e fundamentos privados à estrutura pública; c) e, finalmente, a perspectiva de oferta de programas de educação não formal acolhendo ações de precarização do trabalho educativo materializadas na oferta de Educação a Distância (EaD), financiamento filantrópico e terceirização de atividades.

Essas premissas estão há muito normativamente incorporadas à ação estatal na oferta de educação especial no Brasil e evidenciam o caráter marcante das propostas educacionais destinadas a alunos PAEE assentadas na ação filantrópica e assistencialista. Jannuzzi (2001) elabora eixos importantes de discussão dos desdobramentos dessas ações no Brasil. Assim, temos: a) o acesso e a conquista gradual dos direitos sociais no Brasil, sendo materializados com base na influência de políticas neoliberais e na exigência de organismos internacionais que determinam a organização de estruturas mínimas de harmonia social para consolidação de suas propostas de investimento financeiro do capital estrangeiro; b) na prática, nessas condições, o direito tem-se mostrado insuficiente para “[...] garantir espaços efetivos nas escolas, no trabalho e na participação comunitária” (JANNUZZI, 2001, p. 16) ; c) a materialização dessa política de mercado implica a redefinição do espaço e do serviço público, uma vez que, assumindo a função primordial do Estado gerencial na criação de mercados, “[...] modifica-se o conceito de Estado, diminuindo suas funções” (JANNUZZI, 2001, p. 17), e atribuindo a outras instituições suas atividades sociais, ao mesmo tempo que amplia-se a atuação estatal no provimento financeiro das políticas sociais no espaço privado, ou seja, “[...] verba estatal e administração privada” (JANNUZZI, 2001, p. 17) na constatação de que “[...] através dos tempos, sempre houve a participação do Estado em diversas realizações de pessoas físicas e jurídicas privadas” (JANNUZZI, 2001, p. 17) e, na educação especial, o que predomina historicamente é a “[...] aliança do Estado com as instituições filantrópicas” (JANNUZZI, 2001, p. 18); d) a característica econômica e financeira desta parceria atribui à educação especial um aspecto “gerencial”, que norteia todas as diretrizes para oferta dessa modalidade de ensino, reiterando a função primordial do Estado gerencial com a criação de mercados para acesso aos recursos públicos primordialmente na área social e na educação.

Esse cenário suscita características singulares da educação especial no Brasil. Advinda inicialmente do fato de que as primeiras políticas desenvolvidas surgiam da influência de pessoas, como no caso o Imperador Dom Pedro II, e da criação do Instituto dos Meninos Surdos

(1854) e do Instituto dos Meninos-Cegos (1857), suas práticas iniciais emergem limitadas à simpatia por ideais e trabalhos já realizados em outros países. A motivação insuficiente e a distinção dos grupos com base nas percepções sobre as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência constituem uma singularidade da política de educação especial desenvolvida no Brasil.

Singular também é a trajetória histórica, de fundamentação médica e clínica, que conduziu a constituição da educação especial desvinculada do Sistema Geral de Ensino. Sobrevivendo como um sistema à parte, na insuficiência das ações do poder público em implementar, manter e garantir políticas públicas educacionais para sua oferta, a educação especial se constitui como aparato de ordem pública, não de educação pública, uma vez que zela pelo bem-estar da sociedade, retirando os deficientes do convívio social, destinando-lhes cuidado assistencial e atenção à saúde.

Singular ainda na influência da sociedade civil (associações beneficentes, religiosas, terapêuticas, de familiares, etc.) no âmbito das proposições, execução e gerenciamento das políticas públicas da área. Tal influência perpetuou o afastamento da educação dos deficientes do Sistema Geral do Ensino. Classificando a atuação da educação especial como uma especificidade à parte, longe de uma perspectiva educacional e próxima dos aspectos de cuidados da saúde e atenção social, concretizou o espaço segregado como espaço natural, específico, harmonioso e seguro a todos os atores sociais. Essa atuação influenciou e ainda influencia as ações de atendimento a essa população e a produção de conhecimento na área. A conotação caridosa e assistencial cega perspectivas emancipatórias, igualitárias, de constituição social e humana da pessoa com deficiência. Essa tônica tem influenciado o direcionamento normativo da educação especial brasileira há aproximadamente 130 anos.

1.1 INTENÇÕES DO ESTUDO

As políticas de educação, à luz do método materialista histórico-dialético, configuram um campo de disputa mediado por uma concepção política de luta pela garantia de direitos sociais normatizados, no Brasil, pela ação do Estado liberal. As normativas nacionais constituem uma das expressões materiais deste campo de disputa, norteando as políticas educacionais brasileiras em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ao focalizar a Educação Especial no conjunto desses determinantes legais, tomamos como objeto deste estudo **as normativas**

políticas condicionantes dos processos de escolarização de alunos PAEE no escopo das proposições dos Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra - ES.

Na base dessas aproximações e considerando a esfera político-econômica de constituição da vida política e social brasileira, buscamos conhecer, por meio dos determinantes normativos que condicionam a oferta da educação especial nos municípios, **quais estratégias de ação constituem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos Planos Municipais de Educação de Serra, Vitória e Vila Velha?**

Sustentamos essas proposições sob os princípios de análise do método materialista histórico-dialético pelo qual Marx (2008) fundamenta toda sua análise da realidade concreta e material dos homens. O centro de toda sua teorização reside na dialética presente no método de análise. Dessa forma, o objeto de estudo articula-se à dialética marxista, segundo a qual “[...] cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas, circunstanciais, mas, especificamente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento” (MARTINS, L. 2011, p. 10).

Nessa esfera discursiva, tem-se solidificado um grande número de trabalhos que analisam a organização das trajetórias de acesso, permanência e aprendizagem de alunos PAEE no ensino regular. Esta tese se refere à ação do Estado Brasileiro no delineamento das metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação, em um exercício efetivo de contraposição teórica e prática de suas proposições, contextos e concepções. Imbuídos da concepção crítico-dialética, evidenciamos como intenção geral **compreender os condicionantes conservadores da forma estatal brasileira na esteira das proposições legais para educação especial.**

Com esse intuito, tomamos os fundamentos de análise epistemológica marxista para pensar a estrutura, a origem e o desenvolvimento desta pesquisa, seguindo os princípios do método marxista de análise da realidade. Essa organização é apontada no texto “A miséria da filosofia” (1985), em que Marx revela a estrutura epistemológica que conduzirá suas investigações em busca de uma nova teoria social. Neste contexto, a análise marxista se detém à estrutura, origem e desenvolvimento do objeto pesquisado. Assim, nas palavras do autor, temos a análise do objeto determinado, teorizado, considerado em sua unidade dialética e criticamente problematizado.

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. (MARX, 1985, p. 206).

Os pressupostos metodológicos elencados até aqui consideram as diferentes dimensões da realidade social, econômica e histórica presentes na elaboração das políticas educacionais como viés que envolve as propostas para escolarização de alunos público-alvo da educação especial. Essas considerações fomentam as ações específicas da pesquisa que, inicialmente, buscam **discutir os condicionantes hegemônicos que delimitam a ação do Estado na oferta educacional, evidenciando as políticas de educação especial no complexo panorama que envolve as proposições estatais para a educação nacional.** Por meio da teorização do papel do Estado brasileiro na natureza das ações compartilhadas junto à sociedade civil quanto à escolarização de alunos PAEE, propomo-nos a **identificar as implicações do Estado liberal no delineamento de políticas públicas educacionais determinantes dos processos de escolarização básica de alunos PAEE,** constituindo um corpo teórico analítico que nos leve a **elucidar os limites de proposições educacionais inclusivas diante da lógica que prescinde a ação do Estado capitalista.**

A exigência circunscrita na perspectiva dialética delimita o método de pesquisa como propiciador de conhecimento teórico por meio da análise do objeto, enxergando-o além de sua aparência imediata e fenomênica, visando alcançar sua essência (NETTO, 2011, p. 22). Decorre disso o entendimento de que as proposições existentes nos planos municipais de educação configuram as ações estatais mais próximas da instituição escolar e de sua realidade local. Essas premissas nos permitem elaborar a **tese de que a constituição histórica do Estado brasileiro, conservando políticas educacionais de compartilhamento de ações e o acesso privado aos recursos públicos, gerencia um amplo mercado que atravessa todos os níveis da educação nacional e que, uma vez determinado nas normativas políticas nacionais e instituído nas proposições locais dos Planos Municipais de Educação, consolida-se como manifestação política universal e generalizada, condicionando a formas restritas e insuficientes os processos de escolarização de alunos PAEE.**

Delimitando essa análise, o corpo de políticas, normativas e diretrizes nacionais para a educação especial atualmente em vigor no país⁸ nos orienta na identificação do teor das proposições explícitas nas metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação dos distintos municípios. Na intenção de perceber os mecanismos que gravitam e operam na definição dessas normativas, lançamos mão da análise de documentos orientadores, oriundos de agências de fomento internacional⁹, na compreensão de que, no âmbito das recentes reformas educacionais, o investimento internacional foi primordial na definição das ações a serem implementadas pelo Estado Brasileiro.

Nessa composição, os dados que trazemos a partir de agora medeiam nossas discussões nos três municípios pesquisados: total de habitantes dos municípios da pesquisa, IDH, matrícula geral dos sistemas municipais elencados, número de escolas que compõem os sistemas de ensino, quantitativo de salas de recursos, classes especiais, escolas especiais, matrículas de alunos público-alvo da educação especial, dados de estrutura e organização da educação especial no município e metas referentes à educação especial nos planos municipais elencados. Nesse esboço inicial, seguem, ainda, dados populacionais desses municípios, políticas de atendimento, estrutura organizativa da educação especial e população atendida nos serviços de educação especial disponibilizados em escolas municipais.

⁸ Elegemos os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº. 6.571/2008, modificado pelo decreto nº 7.611/11, que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado e seu financiamento, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes PAEE; a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola; Lei nº 12.764/2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE; LBI - Lei nº 13.146/ 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

⁹ Por agência de fomento compreende-se a instituição com o objetivo principal de financiar capital fixo e de giro para empreendimentos previstos em programas de desenvolvimento (Banco Central do Brasil) <https://www.bcb.gov.br>.

Tabela 3 - Indicadores Região Metropolitana - 2021

MUNICÍPIO	TOTAL DE HABITANTES	IDH	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL/ESTADUAL	TOTAL DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL/ESTADUAL
Espírito Santo	4.108.508	0,740	228.818	12.513
Vila Velha	508.655	0,800	51.566	3.111
Vitória	369.534	0,845	44.996	1.909
Serra	536.765	0,739	64.998	3.031

Fonte: Estimativas IBGE/2021. SEDU - Secretaria de Estado da Educação.

No âmbito da organização da oferta de educação especial, nos municípios de Vila Velha, Vitória e Serra, temos:

Tabela 4 - Quantitativo de Escolas Municipais, Salas de Recursos, Classes especiais e Escolas Especiais - 2021

MUNICÍPIO	ESCOLAS MUNICIPAIS	CLASSES ESPECIAIS	ESCOLAS ESPECIAIS
Vila Velha	109	-	-
Vitória	102	-	-
Serra	141	-	-

Fonte: Sites dos governos municipais. Acesso em: Julho 2022

No percurso de implementação desses serviços, temos os percentuais de alunos PAEE que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰ no ensino regular no estado do Espírito Santo.

¹⁰ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) – instituído pela Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 – tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Tabela 5 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas - Espírito Santo (2016-2020)

ANO	2016	2017	2018	2019	2020
CATEGORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	Espírito Santo	Espírito Santo	Espírito Santo	Espírito Santo	Espírito Santo
Incluídos em classe comum com AEE	54,6%	52,3%	52,4%	51,8%	47,6%
Incluídos em classe comum sem AEE	45,3%	47,7%	47,6%	48,2%	52,4%
Classes exclusivas	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Resumo técnico do Estado do Espírito Santo Censo da Educação Básica INEP – 2020.

Os dados do Estado do Espírito Santo, disponíveis em publicação do Inep, revelam o decréscimo das matrículas no AEE ofertado no sistema regular de ensino. Esses dados, por sua vez, revelam a inconstância das ações de implementação desta política educacional, materializada no decréscimo do índice de alunos atendidos no contraturno e o acelerado aumento no índice de alunos sem acesso ao AEE no contraturno. Em decorrência disso, concluímos, em primeiro lugar, que existem severas restrições impostas aos processos educacionais de crianças PAEE; em segundo lugar, as mencionadas restrições retratam os limites da implementação política aos serviços de AEE no Estado e condicionam processos educacionais insuficientes, que denotam configuração específica aos processos de escolarização de alunos PAEE. Os percentuais de alunos incluídos no ensino regular e sem acesso ao AEE agravam o contexto de implementação, ao revelarem que o Estado sistematicamente vem desobrigando-se da ação de **PREFERENCIALMENTE** garantir AEE na escola comum, gerando um cenário de retração e recuo da política de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolvida desde os anos 2000. Assim, temos: a) decréscimo de matrículas; b) falhas na implementação da política de AEE que, com abrangência restrita, não alcança a todos os alunos PAEE. As restrições decorrentes do decréscimo da matrícula de AEE no Estado do Espírito Santo denotam barreira ao acesso ao serviço especializado e impõem severa restrição aos processos de aprendizagem dos estudantes PAEE, uma vez que a proposta do AEE no contraturno difere da classe comum, comprometendo aspectos da formação via complementação e suplementação do currículo escolar. Promove atendimento parcial e condições insuficientes de aprendizagem e constituição humana.

Em perspectiva nacional os índices que demonstram o acesso ao Atendimento Educacional Especializado revelam decréscimo de alunos incluídos e com acesso ao AEE e ampliação do número de alunos incluídos e sem acesso ao AEE. Assim temos:

Tabela 6 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas- Brasil (2017-2020).

	2017	2018	2019	2020
Incluídos em classe comum com AEE	40,1	40,0	40,8	37,5
Incluídos em classe comum sem AEE	50,8	52,1	52,0	55,8
Classes exclusivas	9,1	7,9	7,2	6,7

Fonte: Resumo técnico do Censo da Educação Básica INEP (2017-2020).

Os dados de matrículas de alunos PAEE (de 4 a 17 anos) que frequentam classes comuns com ou sem AEE indicam que mais da metade (55,8%) dos alunos matriculados no ensino regular não tem acesso ao AEE. Esse retrato demonstra que “[...] grande parcela desses alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 296) no contraturno de matrícula, apesar de existirem programas específicos¹¹ e implementados para garantir a disponibilização do serviço, espaço de atendimento e recursos específicos para oferta do AEE no contraturno. Os dados chamam atenção, pois evidenciam, imersos na política do estado político neoliberal, que a perspectiva do direito à educação tem se mostrado insuficiente para concretizar os espaços de atendimento educacional especializado na escola regular.

No ano de 2020, do total de 1.332.985 alunos PAEE matriculados no ensino regular, 55,8%, ou seja, 743.805 alunos, não tiveram acesso ao AEE no contraturno de matrícula. Além disso, entre 2018 e 2019, o índice de oferta do AEE decresce. Isso nos revela que

[...] após, aproximadamente, duas décadas de debate e de pressões sociais pela construção de uma educação brasileira mais inclusiva, encontramos-nos, neste

¹¹ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – iniciado em 2005 e instituído legalmente através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais busca apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. É destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação que possuam matrícula de alunos público-alvo da educação especial regularmente matriculados no ensino regular e declarados ao Censo Escolar (MEC/INEP).

momento, em um processo regressivo no âmbito das políticas sociais que, sem dúvida, afetam a realidade educacional de uma forma bastante importante e preocupante. Estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade. (KRAWCZYK, 2019, p. 06).

Tais considerações, compiladas aos “desafios na pesquisa em educação”, levam-nos à compreensão de que os dados do insuficiente acesso à educação compõem estratégia singular de enfrentamento ao “[...] compromisso pela construção de um conhecimento que desvende os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira” (KRAWCZYK, 2019, p. 07). Nesse enfrentamento, cada município estabelece, em consonância com as proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), suas metas para a oferta de educação especial a sua população. As delimitações da meta de educação especial nos textos municipais de Serra, Vila Velha e Vitória discorrem sobre a universalização do acesso. Assim temos:

Quadro 1 - Metas referentes à Educação Especial no Plano Nacional de Educação (2014) e nos Planos Municipais de Educação de Serra, Vitória e Vila Velha - Espírito Santo

MUNICÍPIOS E PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	METAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
Brasil Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 PNE (2014-2024)	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Serra Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015 PME (2015-2025)	Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos(às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e nas salas de recursos multifuncionais.
Vila Velha Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Meta 4: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Vitória Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Meta 4: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos o atendimento escolar aos (às) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Planos Municipais de Educação (2015-2025).

Cabe aos municípios, ainda, em atenção à meta estabelecida, organizar e estruturar sua rede de funcionamento e oferta da modalidade de educação especial no âmbito do sistema de ensino

local. Na autonomia garantida, trazemos a organização das ações dos municípios pesquisados voltadas à oferta de educação especial no ensino regular.

Quadro 2 - Estrutura e Organização da Educação Especial – 2021

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA	
Serra	Oferta o Atendimento Educacional Especializado em todas as escolas do município na perspectiva de trabalho colaborativo, e em salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula. Determina ainda o trabalho de assessoramento pedagógico, realizado por profissionais da Secretaria de Educação junto às Unidades de Ensino. Desenvolve a política de encaminhamento de estagiários na educação especial como apoio aos processos de escolarização e de cuidadores escolares no apoio às necessidades específicas de higiene, locomoção e alimentação.
Vila Velha	O Atendimento Educacional Especializado é ofertado em todas as 111 Unidades de Ensino municipais no turno de matrícula, configurado na perspectiva de colaboração entre professores de educação especial e professores regentes desenvolvida em salas de aula comuns. Disponibiliza profissional cuidador para apoio a crianças com necessidades específicas de alimentação, higiene e locomoção. Desenvolve política de escolas referência para atendimento de alunos com deficiência visual e surdos. Existe no município a atuação de equipe multidisciplinar nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e serviço social no desenvolvimento de ações inclusivas junto a alunos, família e escolas. O município mantém Fórum de pais de alunos da educação especial.
Vitória	Oferta o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, em todas as unidades de ensino. Oferece em todas as escolas da rede pública municipal, onde há estudantes cegos matriculados, o ensino do Braille e do Sorobã. Oferta, para atendimento de alunos surdos, equipe de professores bilíngues, instrutores e professores de Libras, além de tradutores e intérpretes (Libras-Língua Portuguesa-Libras) atuantes em escolas de referência. Alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação são acompanhados e encaminhados para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular na sua área de interesse. O município desenvolve política de encaminhamento de estagiários na educação especial como apoio aos processos de escolarização e de cuidadores escolares no apoio às necessidades específicas de higiene, locomoção e alimentação.

Fonte: Sites oficiais e Equipes de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação

As ações que determinam a operacionalização das estratégias descritas nos textos dos Planos Nacional e Subnacionais de Educação nos apontam a materialidade dos serviços e apoios ofertados nas escolas públicas municipais em atendimento à organização nacional da educação especial e a demanda de alunos público-alvo. Além disso, mobilizam este estudo à teorização de seu objeto, considerando em suas proposições as influências de ordem social, política e econômica inerentes à sociedade brasileira. Tal contextualização nos trará subsídio necessário ao avanço da pesquisa.

1.2 METODOLOGIA

Assumindo o materialismo histórico-dialético como base teórica de sustentação e considerando que as proposições legais são produto de um percurso histórico, que o saber que produzimos decorre da relação dialética estabelecida entre pesquisador e objeto envolvidos em determinada realidade histórica, que o processo de construção desse conhecimento considera a totalidade da realidade material bem como suas particularidades, retratamos a produção desse conhecimento nos pressupostos da dialética materialista como a “[...] compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade”, assegurando a síntese de sua compreensão na “[...] dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015 p. 363).

Nessa direção, pensar o método de pesquisa desta abordagem implica considerá-lo como “[...] instrumento lógico de interpretação da realidade” (SOUSA, 2014, p. 02) caracterizado pelo “[...] movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que contraem” (SOUSA, 2014, p. 02). Dessa forma, a pesquisa reflete “[...] acerca da realidade social tomando como referência o empírico por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas) para alcançar o concreto” (SOUSA, 2014, p. 02).

Consideramos, neste trabalho, a análise das normativas políticas condicionantes dos processos de escolarização de alunos PAEE no escopo das proposições dos Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra - ES apreendendo suas “[...] categorias mais simples e concretas para perceber as representações estabelecidas”, seus embates, suas representações, “[...] conflitos e contradições” (HUNGARO, 2014, p. 19). Tal procedimento de teorização é cercado pelas distintas faces do contexto capitalista, desigual e normatizador, da sociedade brasileira. Nesse sentido, nos imbuímos do necessário exercício de teorizar essa sociedade, por meio da “[...] reprodução ideal do movimento do real” (HUNGARO, 2014, p. 19), ou seja, de uma concepção ontológica que nos permite reconstruir, no plano das ideias, os fenômenos que dialeticamente se materializam anteriormente na realidade objetiva. Tal realidade “[...] é compreendida como processualidade [...] que carrega em si elementos de superação e continuidade”, refletindo nessas considerações os princípios da teoria social elaborada por Marx (HUNGARO, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva, o interesse do materialismo histórico persiste na busca de elaboração das condições necessárias ao entendimento do objeto social. A elaboração dessas condições

epistemológicas, subordinadas aos princípios de ontologia da constituição humana, permitem-nos a teorização do objeto determinada historicamente e socialmente. Dessa forma, estabelecendo um movimento de pesquisa “[...] com base na dialética entre o local, o nacional e o mundial” (DOURADO, 2019, p. 3), desenvolvemos a análise dos planos municipais de educação de Serra, Vitória, Vila Velha, considerando: 1- a influência conservadora de constituição histórica, política e social do Estado brasileiro; 2- a estrutura do Estado moderno, sua constituição e determinantes em face dos princípios da sociedade capitalista, principalmente após as reformas educacionais da década de 1990.

O cenário que concerne à constante atualização das formas de Estado é solidificado mediante o avanço dos interesses internacionais expostos em suas normativas de alcance global, em nosso caso, absorvidas em pactuações de cunho liberalista, na garantia de acesso mínimo e básico de todos os indivíduos à educação. Neste trabalho, essas premissas são resguardadas, inicialmente, por documentos de matizes políticas universais, oriundos das Declarações de Educação para Todos (UNESCO, 1990), pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, no texto da Declaração de Incheon – EDUCAÇÃO 2030 (UNESCO, 2015), que orienta o acesso igualitário de todos os indivíduos à educação, independentemente de suas diferenças, remoção de barreiras à aprendizagem e orientações políticas para a concretização desses compromissos.

Essas considerações nos levam ao entendimento de que as investigações, cujo foco recaiam sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, devam submeter suas análises ao bojo de pressupostos da educação geral, fundamentada no direito social à Educação. Isso é determinante mediante o cenário de recentes ameaças de exclusão dos alunos PAEE dos sistemas comuns de ensino, situação que nos convoca a fortalecer a defesa da escola comum para todos, as devidas condições de trabalho docente e de aprendizagem para os estudantes e a integralidade de práticas especializadas a serem desenvolvidas a partir dos percursos de escolarização que se consolidam nos contextos comuns de produção social da vida.

Por isso, o enfoque deste estudo emerge da constituição histórica e social das normativas educacionais brasileiras como mecanismo determinante das práticas voltadas aos alunos PAEE, na busca por defender o pressuposto de que tais estudantes não podem ter suas possibilidades de escolarização reduzidas com base em suas condições específicas, negando-se, com isso, o acesso ao conhecimento socialmente constituído. A relevância desse argumento reside em ampliar a discussão epistemológica, considerando o percurso histórico dessas políticas como

construção humana e seu reflexo na produção da vida material. Reside em conhecer os formatos e possibilidades desta constituição, uma vez que “[...] o que distingue as diversas formas sociais não é aquilo que os homens produzem, mas sim a forma social em que essa produção acontece” (HUNGARO, 2014, p. 58).

1.2.1 Caracterização do campo de pesquisa

As políticas educacionais de Vitória, Serra e Vila Velha, municípios elencados no campo de análise política deste estudo, emergem em um contexto maior e, em muitos elementos, complementar, de inserção na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV).

A Região Metropolitana da Grande Vitória¹² é constituída por sete municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Foi implementada pela Lei Complementar Estadual nº 58/1995, ainda concebida como Região Metropolitana de Vitória (RMV) e posteriormente modificada, em 2001, quando incorporou, respectivamente, os municípios de Guarapari e Fundão, tomando a atual configuração. Esses sete municípios abrigam quase a metade da população total do Espírito Santo, 46% (quarenta e seis), e 57% (cinquenta e sete) da população urbana do Estado. Sozinhos, produzem 58% (cinquenta e oito) da riqueza e consomem 95% (noventa e cinco) da energia elétrica destinada ao estado.

Considerando o índice populacional, temos, em primeiro lugar, o Município de Serra, com 536.765 habitantes; seguido por Vila Velha, com 508.655 habitantes; e, em último lugar, com menor índice populacional, o município de Vitória, com 369.554 habitantes. Segundo dados do IBGE do ano de 2021, o total de habitantes da RMGV é de 2.033.067, o que equivale a 95% (noventa e cinco) de toda população do Estado do Espírito Santo.

Neste estudo, aprofundamos, no momento de discussão dos dados, os elementos de caracterização dos municípios com base nas determinações presentes nas leis municipais que instituem respectivamente seus Sistemas de Ensino e seus Planos Municipais de Educação.

¹² Fonte: Dados disponibilizados pelo IBGE (2020) e disponíveis em https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Vit%C3%B3ria.

1.2.2 Período de coleta de dados

Em virtude da Pandemia de Covid-19 e o conseqüente atraso na obtenção de licença para estudos e conclusão do doutorado, os dados da pesquisa, bem como a análise deles proveniente, se concretizaram no período de novembro de 2020 a dezembro de 2021.

1.2.3 Procedimentos de pesquisa

Considerando a natureza teórico-documental do estudo e o fato de ele se pautar sob uma abordagem qualitativa, demarcamos os procedimentos adotados para a constituição dos dados e do conteúdo a ser analisado.

Na **Fase 1**, selecionamos os Planos Municipais de Educação das três redes municipais de ensino analisadas, a saber: Vitória, Serra e Vila Velha. Elegemos esses municípios por alocarem os maiores sistemas de ensino municipais da Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, por possuírem maior histórico normativo no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com ações amplamente desencadeadas na esfera pública e, atualmente, por se caracterizarem, ainda, pelos maiores quantitativos de alunos PAEE matriculado nas classes comuns de escolas regulares.

Nesta fase, realizamos levantamento de textos normativos e legais de ordem municipal para configurar as proposições do plano. Na esfera municipal, trabalhamos as seguintes fontes: a) Planos Municipais de Educação; b) Leis Orgânicas Municipais; c) Leis de Instituição dos Sistemas de Ensino (Anexo A).

Em âmbito nacional, debruçamos sobre os textos de leis, resoluções e políticas nacionais que tecem o ordenamento normativo de organização da educação geral e da educação especial (organização e estrutura) (Anexo B).

Buscando também levantar documentos de ordem político-econômica emitidos por organismos de financiamento internacional que orientam as políticas educacionais em países em desenvolvimento, atentamos à leitura e análise de publicações da Unesco e documentos emitidos pelo Banco Mundial que, historicamente, tem financiado políticas sociais em países em desenvolvimento. Com essa intenção, optamos por constituir uma linha cronológica de proposições dessas instituições para com a educação de países em desenvolvimento. Dessa

forma, nossa análise agrupa a leitura dos seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Incheon – EDUCAÇÃO 2030 (UNESCO, 2015); documento intitulado "Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento" (BANCO MUNDIAL, 2011); seguido do "Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: aprendendo a realizar a promessa da Educação" (BANCO MUNDIAL, 2018); "Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: a natureza mutável do trabalho" (BANCO MUNDIAL, 2019); o documento intitulado "Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de covid-19 no setor de Educação na América Latina e Caribe" (BANCO MUNDIAL, 2021). A análise dos documentos busca reconhecer a interface e as influências das propostas internacionais nas normativas estabelecidas nas políticas educacionais brasileiras (Anexo C).

Na **Fase 2**, realizamos leitura dos documentos destacados em anexo, buscando compreender e distinguir o conteúdo e os fundamentos políticos de suas proposições. Essa análise nos permitiu evoluir àquela que denominamos **Fase 3** do processo de constituição da pesquisa, da qual emergiram as categorias de análise que seguem:

1. Princípios econômico-político-globais de orientação da educação presentes nos documentos e adotados pelo Estado para a escolarização de alunos PAEE;
2. Políticas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e escolas para inclusão dos alunos;
3. Estratégias locais para sustentação das políticas de educação especial.

A estrutura analítica apontada será discutida e teorizada, constituindo-se base de sustentação das análises das normativas políticas condicionantes dos processos de escolarização de alunos PAEE no escopo das proposições dos Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra-ES, objeto deste estudo. O corpo dessa intenção nos leva à fase final da pesquisa, denominada **Fase 4**, em que inquirimos os dados, por via das categorias elencadas, expondo as estratégias de ação da educação especial nos municípios de Serra, Vila Velha, Vitória, teorizando, nos elementos determinantes dessas ações, a intenção do Estado no fomento delas e as configurações dos processos de escolarização por elas conduzido.

1.3 ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM FACE DO ESTADO NEOLIBERAL: A AÇÃO ESTATAL À LUZ DA PESQUISA ACADÊMICA

Com a intenção de realizar levantamento da produção acadêmica discutindo a natureza e o papel do Estado moderno na concretização de políticas públicas para educação, mais especificamente nos textos dos Planos Nacional e Municipais de Educação, trazemos no âmbito da pesquisa os horizontes traçados pelas políticas públicas de Estados neoliberais e suas implicações na vida social brasileira.

A revisão bibliográfica realizada toma como referência o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), complementado com os dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) relativos ao período de 2014 a 2019. Para localização dos textos, utilizamos na pesquisa os descritores: “Educação Especial”; “Plano Nacional de Educação”; “Plano Municipal de Educação”. A busca por Teses nos trouxe um total de 37 (trinta e sete) trabalhos, dos quais a leitura dos resumos nos apontou 7 (sete) produções¹³ que compõem a primeira etapa da revisão. A segunda etapa é composta pela leitura de Teses desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) ou recentemente defendidas por Doutores egressos do programa, das quais elegemos 5 (cinco) textos¹⁴.

Os trabalhos elencados tratam do desenvolvimento de políticas públicas educacionais no interior do Estado Moderno e no contexto capitalista. Dessa forma, Ranah Silva (2017), Carmen Silva (2014), Camila Souza (2017, 2019), Diogo (2015), Tatiane Nascimento (2018) e Rute Rodrigues (2018) apontam os determinantes políticos e econômicos que incidem sobre as proposições legais e normativas em um movimento de atenção a interesses de ordem privada e empresarial no texto do Plano Nacional de Educação. Da mesma forma, destacamos os trabalhos de Chiote (2017), Hernandez-Piloto (2018), Melo (2016), França (2014) e Rosenery Nascimento (2020), no sentido de incorporar a contribuição da produção do PPGE/Ufes e de Professores Doutores egressos do Programa, no desenvolvimento de pesquisas destacando as influências de organismos internacionais nos rumos e percursos da constituição dos Planos

¹³ O número reduzido de trabalhos selecionados deu-se pela incompatibilidade das produções que diziam respeito principalmente ao foco do estudo, já que muitos trabalhos desconsideravam as análises a respeito da educação especial no corpo dos Planos de Educação. Muitos também não convergiam ao referencial teórico e metodológico eleito, afastando-se muito da análise suscitada pelo estudo.

¹⁴ Para a primeira etapa de buscas, fixamos palavras-chave voltadas ao nosso tema e objeto de pesquisa no intuito de identificar produções que nos auxiliassem no empenho de constituir um fundamento claro e específico das análises que pretendemos constituir. Na segunda etapa, buscamos textos contemporâneos da produção acadêmica do PPGE-Ufes, como forma de aprimorar e conduzir nossas discussões em âmbito local. Textos que tratassem da temática da educação especial, suas relações históricas e o delineamento de sua organização, adensada a educação básica, no contexto político nacional.

Nacional e Municipais de educação no país, enfatizando as políticas de educação especial. Utilizamos, ainda, um texto, Carpes (2016), de trabalho apresentado em Reunião Científica Regional da Anped Sul.

A leitura dos 13 trabalhos nos trouxe as seguintes categorias:

- a) Composição e papel do Estado (esfera pública, privada e racionalidades subjacentes);
- b) Princípios conservadores (disputas e consensos);
- c) Política Educacional (estrutura, organização, fundamentos emancipadores, reformas, planejamento);
- d) Inclusão e exclusão.

1.3.1 Composição e papel do Estado: a influência privatista na esfera pública e suas racionalidades subjacentes

Reconhecendo as contribuições de França (2014) em suas análises quanto a oferta educacional pelo Estado brasileiro desde a Colônia até os períodos constitucionais apresentamos nesta etapa do estudo a persistente coexistência histórica "[...] de oferta pública e privada da educação brasileira" (FRANÇA, 2014, p. 122), extremamente explícita e priorizada na destinação de recursos financeiros públicos às instituições não estatais. Além disso, coexiste a manutenção que "[...] delega à iniciativa privada a tarefa de atender a demandas dos diferentes níveis e modalidades de ensino" (FRANÇA, 2014, p. 122). Dessa forma, observa-se que a responsabilidade pelo atendimento às pessoas com deficiência continua sendo compartilhada com a sociedade civil, aspecto presente em toda história da educação especial brasileira.

A discussão de França (2014, p. 125) evidencia que, por meio do financiamento público, a educação especial "[...] foi se constituindo num contexto histórico contraditório, repleto de ambiguidades, conflitos e indefinições".

A composição histórica trazida por França (2014), considerando a esfera da oferta educacional e do financiamento público da educação, encontra, no texto de Ranah Silva (2017), que trata dos limites financeiros impostos ao Plano Nacional de Educação¹⁵, um reflexo contemporâneo dessa disputa há muito travada pela educação nacional. O texto da autora reflete

¹⁵ Ranah Silva (2017) analisa o texto do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e também o período compreendido como curso do Plano a ser elaborado pela sociedade brasileira, delimitado pela autora no tempo (2011-2020).

“posicionamento do governo” traduzido em uma “[...] grande moderação, defendendo a utilização de recursos já garantidos pela constituição e freando os impulsos de correntes que defendiam o aumento da porcentagem do PIB a ser investida” (SILVA, R., 2017, p. 88) na educação.

Essa discussão governamental sempre foi pautada na tese de que os “[...] recursos eram suficientes e que o percentual do PIB aplicado em educação comparava-se favoravelmente com o de muitos países que contam com bons sistemas educacionais” (SILVA, R., 2017, p. 88). A perspectiva do percentual de 10% do PIB investido em educação foi alvo de intensas discussões na busca de garantias de investimento na educação pública. Saviani (2016) desdobra a discussão deste determinante que concretizou a esfera de financiamento público estendida à esfera privada, além de ser aplicado de forma progressiva num período de 10 anos.

Esse contexto demarcou, assim, a conjuntura de um PNE (2001-2011) “[...] aprovado e sancionado com nove metas vetadas por recomendação da área econômica do governo. Todas incidiam em questões de financiamento” (SILVA, R., 2017, p. 88). A característica das intervenções de exacerbada descentralização e financiamento básico para a educação caracterizaram o “[...] PNE como um Plano Formal”, sem fontes concretas e suficientes de financiamento e em “[...] descompasso com a dinâmica global de planejamento – já que não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões” (DOURADO, 2010, p. 684).

Com a experiência contemporânea do PNE 2001-2010, Ranah Silva (2017) evidencia uma dinâmica presente e materializada na realidade brasileira: as orientações legais cedem espaço, são constantemente submetidas a pressões econômicas que devem ser atendidas (SILVA, R., 2017, p. 93). As orientações educacionais em qualquer âmbito, na figura do Estado moderno e neoliberal são submetidas ao princípio econômico hegemônico.

Enquanto a pesquisa de Ranah Silva (2017) trata de uma evidente sintonia entre as proposições do PNE aprovado em 2001 e de uma clara convergência nas discussões do PNE aprovado em 2014, Camila Souza (2017) reconhece as semelhanças entre o formato das metas dos planos do Plano Nacional de Educação (2014-2024) nas proposições de um documento elaborado pelo Instituto Todos Pela Educação, apontando seguramente a convergência não só entre a estrutura das metas, mas na explicitação dos interesses de grandes corporações dependentes de um sistema educacional que lhes forneça mão de obra apropriada; financiamento público a

organizações empresariais, para formação de mão de obra qualificada (Sistema S); e a sutil apropriação desses princípios pelo governo brasileiro. Essa convergência entre as metas do Plano Nacional de Educação e as metas do Instituto Todos Pela Educação não se restringem "[...] apenas ao formato, mas principalmente ao seu conteúdo", uma vez que o governo federal "[...] firmou parceria prioritária com organizações ligadas ao grande capital as quais vinham determinando a política educacional nos últimos anos, de acordo com a lógica do mercado" (SOUZA, C., 2017, p. 213).

Da mesma forma, Rosenery Nascimento (2020) analisa a influência e ação do empresariado brasileiro nas propostas de educação do país, especificamente nos processos de conformação estatal para a instituição do Sistema Nacional de Educação. Ela evidencia a ampla participação dos agentes de interesse privado na educação pública, tratando, especificamente, da influência exercida pelo movimento empresarial Todos Pela Educação¹⁶ e considerando a sua "[...] abrangência na formulação e atuação de propostas nas políticas educacionais, assumindo e fortalecendo os interesses de grupos empresariais na construção de uma agenda nacional para educação" (NASCIMENTO, R., 2020, p. 44).

A exposição apontada pela autora traduz específicos procedimentos de convergência política que atuam na interação dialética entre as instâncias públicas e privadas que compõem o Estado Integral. Uma vez que consolida, na figura das organizações sociais, a face do mercado, a composição estatal materializada determina políticas educacionais alicerçadas numa perspectiva de reforma da educação pública, articulada aos "[...] interesses globais na conformação de um modelo para o projeto Nacional Educacional [...] alinhando suas estratégias gerenciais à ideia de justiça social" (NASCIMENTO, R., 2020, p. 45).

Dessa forma, a progressiva influência da esfera privada nos âmbitos de deliberação política, na esfera da educação pública brasileira, opera a

[...] definição do conteúdo das diretrizes da Educação Nacional, intensificando um processo de reforma das políticas educacionais e de redefinição das relações entre

¹⁶ Associação filantrópica de direito privado sem fins lucrativos, fortemente composta pelo segmento empresarial e por personalidades políticas e esportivas. Vinculada ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sua articulação no interior das decisões políticas educacionais "[...] prioriza o interesse direto e crescente do empresariado pela direção da educação pública, educação da classe trabalhadora" (SILVA; SOUZA, 2018, p. 16). Em texto disponível no site da organização (<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>) há a informação de que ela recebe financiamento de "[...] recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado". Na ótica desta produção, isso é o que compromete o interesse público e o torna dependente dos interesses privados de seus investidores, o que irá impactar diretamente nas propostas de políticas públicas elaboradas pela organização.

estado e mercado com a construção de uma ampla agenda de interesse do capital [...] numa lógica em que o privado passa a determinar o público e a educação se movimenta nesse sistema como vantagem competitiva para o empresariado (NASCIMENTO, R., 2020, p. 48).

Em Diogo (2015), os fundamentos delimitadores dessas parcerias são distintos e derivam de perspectivas neoliberais que ora militam pela privatização das estruturas do Estado ou pela ampliação da esfera pública por meio de financiamento à esfera privada. Ambos surgem expressos no texto do PNE (2014-2024), primeiro como

[...] atendimento para Educação Básica e profissional em instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público ou em entidades beneficentes de assistência social ou, em instituições especializadas, ou ainda em entidades privadas de serviço social e do sistema sindical; segundo como investimento público em entidades de Formação Universitária, por meio de financiamento estudantil de alunos no segmento privado (FIES) e pelo programa Universidade para Todos (PROUNI), que prevê bolsas de estudo em instituições particulares (DIOGO, 2015, p. 89).

O cunho privatista do texto segue suas delimitações envolvendo toda a educação básica, inclusive a educação especial, em que é claro o delineamento de **atendimento e parcerias** entre instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Assim, como também em outros segmentos da educação básica, não são delineadas “[...] ações de mudanças no Panorama atual”. O estado passa o seu dever de educação pública para esfera privada. Isso ocorre “[...] por ser muito mais barato e simples custear apenas parte dos gastos” (DIOGO, 2015, p. 92).

As práticas de concessão da esfera educativa, primeiro à Igreja, depois às instituições caridosas, religiosas, parentais, sustentam um enredo de “conciliação política” caracterizado “[...] como um meio de reforçar o poder daqueles que o detém apoiando-se no hiato existente entre grupos dominantes e camadas subalternas seja no seu aspecto econômico, cultural, social ou político” (SILVA, C., 2014, p. 26).

Apesar de compor o enredo histórico de constituição política nacional, a característica conciliatória dos interesses pertinentes às camadas mais poderosas do poder no Brasil encontra novas acomodações, principalmente com o período democrático de abertura política. O reconhecimento da sociedade civil no texto constitucional de 1988 como elemento atuante na ação pública ergue-se na atmosfera neoliberal, atrelada a entidades de natureza e composição distintas e, por vezes, ligadas ao Terceiro setor da economia. No estudo de Carmen Silva (2014, p. 21), “[...] a conciliação política adquire novos formatos, caracterizados pela assimetria de poderes especialmente, ao final do século XX, quando a participação sócio-política do povo

brasileiro é ampliada por meio de espaços públicos". Evidencia também que, no desenrolar da história política brasileira, "[...] a conciliação consolida-se como estratégia essencial para resolver conflitos, disputas políticas e interesses opostos, permeando todas as formas de governo, da Colônia, passando pelo Império à República, na intenção da manutenção do status quo" (SILVA, C., 2014, p. 21). A vertente consensual persiste, nas ações suscitadas pelo estudo de Camila Souza (2017), instituída na relação entre o Estado e o investimento em responsabilidade social, viabilizada por meio de financiamento público e configurada na alternativa neoliberal de publicização do espaço privado.

O consenso estabelecido de que nessa esfera de financiamento público ao setor privado os interesses da sociedade estariam representados conseguiu operar mudanças capitais na forma, gerenciamento, fundamentos e proposições no interior do Estado. Trouxe, ao cerne das decisões políticas e governamentais, organizações da sociedade civil comprometidas com o empresariado e as nuances expansivas do capital. Contribuiu no delineamento de modelos de viés economicistas, mecanicistas e austeros no objetivo de racionalizar custos ampliando lucros.

No âmbito da Educação Especial esse expediente, engendrado nas políticas de educação básica, não só serviu para manter o financiamento de matrículas nas instituições filantrópicas como também para gerenciar toda a política nacional de educação especial sobre a ótica das parcerias público-privadas, publicizando o espaço privado e revigorando a proposta de institucionalização em detrimento da frequência na escola regular prioritariamente.

A produção acadêmica a respeito dos embates políticos em torno das esferas pública e privada materializadas nas políticas educacionais brasileiras e entre elas o PNE 2014-2024 aponta, em Camila Souza (2017, p. 08), a condição de que o “[...] conceito de educação pública vivencia modificações, escapando da ideia mais comum de público como algo restrito à esfera estatal”. Assim, o Estado brasileiro se põe a financiar o interesse privado, permitindo que essa esfera determine o âmbito da formação humana desenvolvida, avalizando, financiando e colaborando na ampliação e manutenção do sistema desigual.

A esse respeito, Carpes (2016, p. 7) reitera a incapacidade política do PNE (2014-2024) em orientar as políticas educacionais desenvolvidas no período, apontando, a “interpenetração entre as esferas pública e privada” na delimitação das políticas educacionais, “sob a égide do mercado” que implacavelmente tem gestado restrições políticas no campo da “gestão e do financiamento da educação”. Essa premissa tem tornado cada vez mais difícil “[...] a defesa da

educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira” (CARPES, 2016, p. 8). Tais dificuldades decorrem do complexo enfrentamento político junto a “[...] grandes grupos econômicos, que além de atuar na educação privada possuem ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública” (CARPES, 2016, p. 8). A autora ressalta, ainda, que as delimitações privatistas, materializadas nas “parcerias com o terceiro setor e a iniciativa privada” contidas no texto do PNE (2014-2024),

[...] permitem a entrada de instituições que definem o conteúdo da educação e executam suas propostas por meio de formação de profissionais, da avaliação, do monitoramento, de premiações, dentre outras formas. Esse movimento tem ocupado espaços nas redes públicas via União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, nos conselhos de educação e no próprio aparelho do Estado. [...] intensificam-se as oportunidades oferecidas às entidades privadas de serviço social, assim como a atuação das Organizações Sociais - OS, por meio de promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de atendimento educacional. [...] Nesse processo difunde-se a ideia de que há lugar de atuação para ambos os setores, tanto para o público, como para o privado. Tal entendimento parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia para essa concepção é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. (CARPES, 2016, p. 10-12).

Os embates travados no processo de aprovação do plano são compostos e protagonizados por um emaranhado de forças em que estão representadas as propostas de movimentos sociais e propostas em defesa do capital em expansão. Tudo isso é sociedade civil que, no âmbito de suas representações públicas, intensificou o debate no sentido de sobrepor uma racionalidade emancipatória e democrática ao texto do PNE (2014-2024), combatendo os procedimentos de racionalização financeira e compartilhamento de recursos defendidos por representantes do capital privado.

O estudo ressalta, confirmando uma tendência histórica, que os principais conflitos na elaboração desta política “[...] foram em torno do financiamento da educação, das relações entre os segmentos público e privado da educação, da Educação Especial e a inclusão da pessoa com deficiência, da educação a distância, das questões de gênero e da diversidade” (SILVA, C., 2014, p. 72).

Também são pontos de conflito as condições de atendimento e formação de professores nas escolas regulares, bem como a existência paralela de escolas especiais com direito a receber recursos públicos. “Esse debate passa por uma questão conceitual sobre as deficiências e a educação inclusiva” (SILVA, C., 2014, p. 75). O intenso debate envolvendo a meta 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados – “[...] indicou a presença da superação como categoria da conciliação política” (SILVA, C., 2014, p. 85). Por “categoria de superação”, o estudo denota “o sentido de subjugar, dominar, remover”.

Em nosso entendimento, considerando, naquele momento, a pressão política exercida pela orientação neoliberal instituída, o debate empreendido emerge em um campo de forças políticas contraditórias, no qual se sobrepôs a “[...] articulação para a cooperação entre os segmentos em que cada um cede em alguns pontos, não significando a satisfação do todo, mas a superação pontual do conflito” (SILVA, C., 2014, p. 79). Longe de superar o conflito material existente no cerne das disputas entre escola pública e instituição especializada como lócus de atendimento escolar da pessoa com deficiência, “[...] o texto da Lei vai delineando a tentativa de conciliação política, garantido o financiamento a ambas as modalidades de instituições, incluindo apoio do segmento privado caracterizado pelas instituições filantrópicas, comunitárias e sem fins lucrativos” (SILVA, C., 2014, p. 101)^{vi}. Neste determinante, materializa a concepção de sistema educacional inclusivo do BM, ou leia-se, das burguesias organizadas internacionalmente.

Os mecanismos de conciliação são concretizados, segundo Camila Souza (2017, p. 196), em uma perspectiva paritária, em que “[...] foram previstos repasses complementares e suplementares [...] para rede pública que oferece atendimento educacional especializado, além de garantir recursos para educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, prevendo e apoiando “[...] parcerias público privadas visando garantir a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com algum tipo de deficiência”. O estudo aponta que o PNE, quando absorve princípios da gestão privada em suas proposições, subordina a esfera pública ao capital privado, inibindo as condições necessárias ao exercício do Direito Constitucional de cada indivíduo de frequentar a escola regular, uma vez que a instituição especializada^{vii} não é escola.

1.3.2 Políticas Educacionais: estrutura e planejamento

Os princípios de crise do capital, delimitados no texto da Reforma do aparelho do Estado (1995) e desenvolvidos nas análises de Carpes (2016), são retomados nas considerações de Ranah Silva (2017) por meio da implementação de um conjunto de reformas estatais (1990), de âmbito nacional, surgidas em decorrência de uma crise econômica mundial, identificada como do Estado. Nesse contexto, “[...] a proposta para superar a crise econômica representava pensar a educação brasileira a partir de uma ótica administrativa, uma administração pública, [...] mas também gerencial fundamentada nos princípios de confiança, centralização, flexibilidade, incentivos a criatividade, recompensa, etc.” (SILVA, R., 2017, p. 17).

A tramitação do Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2001 foi alvo de intensa discussão, com inúmeros representantes de amplos segmentos sociais (educadores, entidades de pesquisa, representação de fóruns de categorias profissionais, associações, instituições), assim demarcado por um amplo debate pela sociedade civil e a esfera governamental.

Mesmo diante de tamanha abertura, é necessário considerar que o processo de formulação e aprovação de leis, apesar das garantias legais de participação democrática, encontra-se inserido em uma forma estatal amplamente caracterizada pelo viés neoliberal das políticas econômicas, de modo que, “[...] quando o estado trata de pensar a educação, o faz a partir da lógica capitalista” (SILVA, R., 2017, p. 20), assumindo o papel de estabelecer políticas públicas para atender às demandas sociais do capital. “Logo, o Estado [...] necessita de uma legitimação [...] fora de si, a qual só pode ser encontrada na sua relação com a sociedade, que muitas vezes se dá no esteio das políticas sociais” (SCHUSTER, 2010 *apud* SILVA, R., 2017, p. 20).

A reforma administrativa do estado na década de 1990 reflete, no âmbito das políticas sociais,

[...] uma perspectiva gerencial, redefinindo os processos de gestão e do planejamento Educacional, o que propiciou a década dos anos 2000 um movimento caracterizado por impasse entre avanços e recuos, mas que não representou rupturas com o mercado que, por sua vez, tem apresentado diferentes formas de regulação (NASCIMENTO, R., 2020, p. 56).

Tal compromisso reformista, em contraposição aos Planos Nacionais e Subnacionais de educação compreendidos como política do Estado brasileiro, corrompe as relações entre estado e mercado, quando efetua, por meio de reformas, “[...] uma mudança no planejamento Educacional que desconsidera a formulação de Políticas de Estado, por modelos cada vez mais flexíveis e adaptados às demandas do mercado” (NASCIMENTO, R., 2020, p. 57).

Dessa forma, Rosenery Nascimento (2020) analisa a forma como a influência das políticas de governo articuladas aos movimentos empresariais tem se sobreposto a políticas estatais, como, por exemplo, os planos nacionais e municipais de educação, dando origem: a) a “[...] contradições, que reforçam políticas de cooperação focadas na instituição de arranjos no território, reguladas por mecanismos de desempenho, incentivando a competição entre os entes” (NASCIMENTO, R., p. 59); b) as tensões entre o público e o privado, historicamente demarcadas desde a década de 1930, mostrando “[...] o modo como Mercado Nacional e o projeto de desenvolvimento econômico brasileiro se organizaram, revelando processo de fragmentação e disparidades na consolidação do pacto federativo” (NASCIMENTO, R., p. 80); c) nessa ótica, as políticas públicas de educação assumem “[...] uma agenda neoconservadora para seguridade do capital redimensionando as políticas educacionais dentro da lógica produtiva em que o estado reduz as políticas sociais para maximização do estado para o mercado” (NASCIMENTO, R., p. 85); d) as relações entre o público e o privado são reconfiguradas “[...] na transição de uma ‘sociedade política’, ou seja, que constrói consensos emancipatórios para a vida social pública, rumo a uma ‘sociedade organizacional’, de redefinição do papel do Estado e das políticas sociais” (NASCIMENTO, R., p. 85).

No contexto das reformas instituídas na década de 1990, a autora considera que o PNE (2001-2010) “[...] foi um elo de articulação para muitas dessas reformas constituídas em meio a sua conflituosa aprovação” (NASCIMENTO, R., p. 93). “Outro ponto é a desvinculação deste plano colocado à margem” (NASCIMENTO, R., p. 109) e sendo substituído por outras políticas emanadas por grupos empresariais no interior do Estado “[...] demonstrando descontinuidade com as metas vinculadas no PNE que era um Plano de Estado” (NASCIMENTO, R., p. 109). Esse protagonismo foi assumido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizado sob uma ótica gerencialista, construído junto a grupos privatistas e sistematicamente sobreposto ao PNE, no campo da disputa política. A importância dessa análise persiste na demonstração da forma como emanam do interior do Estado capitalista propostas privatistas que, legitimadas pelas necessidades do mercado, operam e condicionam o interesse público. O condicionante mercadológico no gerenciamento das políticas estatais desmobiliza e promove a descontinuidade de propostas mais abrangentes e efetivas, como o Plano Nacional de Educação que, no campo da disputa política, desfaz-se ante a destinação de recurso público nas ações de interesse privado.

Está evidente no trabalho de Rosenery Nascimento (2020, p. 123) a forma como a política educacional brasileira em curso rompe com as delimitações presentes no PNE, a fim de convergir com as estratégias do mercado, articulando e redefinindo interesses representados pelo terceiro setor, pelo empresariado brasileiro, por conselhos de dirigentes educacionais municipais e do Estado, constituindo um movimento "[...] de aprimoramento do investimento social privado na educação". Esse intento toma forma na redefinição das relações entre instâncias públicas e privadas, reconfigurando "[...] novos modos de formulação e implementação da gestão das políticas educacionais" (NASCIMENTO, R., 2020, p. 130).

Concebemos a estrutura dos Planos municipais de educação como “[...] instrumento de política educacional [...] que visa atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo buscando introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação” (SAVIANI, 1999, p. 134). O desafio desta política educacional está em concretizar um “[...] diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas”, explicitando as diretrizes para sua elaboração, “[...] justificando as opções adotadas e as prioridades assumidas”, definindo metas em um “[...] cronograma que indique as etapas a serem vencidas”, além de prever um quadro “[...] dos recursos financeiros disponíveis assim como das fontes de recursos adicionais de modo a assegurar a viabilidade das metas e ações planejadas” (SAVIANI, 1999, p. 132).

A recusa a esses elementos configura uma dinâmica de concretização formal de planos municipais de educação, com o objetivo de delinear, apenas em um aspecto deliberativo, metas e estratégias da municipalidade, favorecendo a lógica fragmentada do planejamento, comprometendo ações de cunho emancipatório e significativo. Empobrece e diminui as perspectivas de construção de um sistema de ensino capaz do enfrentamento de suas carências e de propostas emancipatórias à educação. O maior prejuízo reside na desmobilização das ações do plano em prol da consolidação do direito à educação. A ausência de sistematização promove ações descoordenadas, não sistematizadas, aleatórias, reafirmando, no campo da luta de classes, as coordenadas antidemocráticas de aviltar e degradar a consolidação de processos de educação capazes de propiciar à classe trabalhadora maiores e melhores possibilidades de reconhecimento e enfrentamento de suas condições materiais de vida, subsistência e de trabalho, pois é nessas instâncias que incide a negação do direito a educar-se plenamente.

Abrir mão de um diagnóstico preciso de cada realidade, contar com assessoria externa de técnicos que não vivenciam ou consideram a realidade local nem suas necessidades implica

influir em uma retórica esvaziada, improdutiva, de um planejamento realizado apenas para cumprimento de uma prerrogativa, significa abster-se do mecanismo político até então garantido, perpetuando uma realidade social cada vez mais complexa, contraditória e materialmente desigual.

Estruturando a dinâmica dos Planos Municipais de Educação, o estudo de Tatiane Nascimento (2018) aponta uma severa contradição entre as instâncias de elaboração e proposição do planejamento educacional em sociedades estabelecidas sob a égide do Estado de Direito e ao mesmo tempo orientadas sob os princípios políticos do neoliberalismo. Contradição que atinge a esfera do planejamento educacional uma vez que, apesar de “[...] sua centralidade no âmbito das políticas públicas”, sua materialização “[...] não ultrapassa a etapa dos cumprimentos burocráticos” (NASCIMENTO, T., 2018, p. 41). Isso porque, historicamente, a estrutura de planejamento estatal em Estados neoliberais tem sido orientada “[...] pelos interesses neoliberais conduzidos por planos econômicos que incentivam a produção de resultados por meio de rigorosos e eficientes processos de responsabilização sem a contrapartida dos recursos” (NASCIMENTO, T., 2018, p. 41). Essa é uma característica do atual PNE que, a exemplo do anterior, assume como competência da União um percentual ínfimo de metas para concretização, debruçando sobre Estados e Municípios a grande maioria das responsabilidades legais. Sob essa perspectiva, “[...] desde então, vem se desenhando, em projetos da União, dos Estados e dos Municípios, diretrizes com contornos políticos, ideológicos e pedagógicos associados a interesses conflitantes” (NASCIMENTO, T., 2018, p. 42).

Os conflitos estabelecidos entre uma esfera de racionalidade emancipatória e racionalidade financeira encontram na modalidade de educação especial uma inesgotável fonte de acomodações a interesses privados. Essa dinâmica degrada e retira de alunos PAEE as condições básicas de vida, interação e constituição social. Assim, o enfrentamento a essa dinâmica estabelecida necessita reconhecer que os movimentos e ações históricas envolvendo a garantia de escolarização da pessoa com deficiência compõem um conjunto de lutas da classe trabalhadora por educação, por escola, por oportunidades iguais de constituição social. Essas determinações estão presentes no embate entre as propostas concomitantes e historicamente conjugadas nas normativas educacionais brasileiras e que envolvem as garantias de processos de escolarização na escola comum e processos de assistência, atenção ou, ainda, prestação de serviços na instituição especializada, ação esta que exerce grande influência nas ações desenvolvidas na área.

A tese de Chiote (2017) demonstra a influência dessas práticas, mesmo no âmbito da educação comum, ao reconhecer que a educação especial tem se configurado prioritariamente na oferta de “[...] matrícula no ensino comum e no atendimento educacional especializado como uma rede de serviços para complementar ou suplementar o processo de escolarização” (KASSAR, 2011 *apud* CHIOTE, 2017, p. 155) de alunos PAEE. Esse direcionamento é delineado “[...] em meio às preocupações econômicas que são determinantes das políticas educacionais brasileiras, que visam a otimizar os recursos financeiros na lógica de ampliar a escolarização, sem aumentar os investimentos na educação pública” (CHIOTE, 2017, p. 155). Tais determinantes, consoantes a “[...] uma perspectiva gerencial descentralizadora do Estado” compreendem a educação especial como “[...] um serviço, [...] um modelo padrão de atendimento educacional especializado com lócus privilegiado nas salas de recursos multifuncionais” (CHIOTE, 2017, p. 157). Essa lógica de organização tem mantido e sustentado, anos a fio, o financiamento público de instituições filantrópicas, ação que “[...] longe da neutralidade ou de uma simples questão técnica, [...] representa uma decisão política de Estado e Governo, a partir da correlação de forças presente na sociedade civil” (MELO, 2016, p. 98).

A ação educativa em qualquer instância é política, jamais neutra. Ao optarmos pela manutenção de uma política financiadora do “[...] direito à educação” em espaços segregados, não comuns, de convívio e partilha social restrita, contribuímos para ampliação de uma política estatal cerceadora do direito à educação comum e, finalmente, negamos à pessoa com deficiência o direito constitucional de equidade, igualdade de oportunidades, mantendo excluída essa população. Nesse sentido, “[...] faz-se necessário potencializar a estreita relação entre a política e a educação e não naturalizar o ato educativo” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 62).

Atento a essa questão, o estudo de Melo (2016) aponta a relevância política presente na relação entre o atendimento público e privado na Educação, ocupando-se da normativa legal que organiza os sistemas de ensino, bem como das diretrizes de organização e funcionamento da modalidade de educação especial nos municípios da Região metropolitana do Estado.

No município de Vila Velha, os artigos da Lei Orgânica Municipal nº 01/1990 efetivam a educação em creches e pré-escolas, inclusive para portadores de deficiência, sem mencionar a celebração de convênios com instituições especializadas. Apesar disso, o texto do Plano Municipal de Educação (2001 a 2010) assegura, em sua meta 4, “[...] apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em Educação Especial, que realize atendimento de qualidade atestado por avaliação realizada pelo sistema de ensino”. A

contradição apontada na análise do autor e sustentada no texto do Plano Municipal de Educação é justificada "[...] a partir do diagnóstico de que a rede governamental de ensino encontra dificuldades para ampliação do atendimento, colocando assim a instalação de escolas especiais como de importância inevitável para a continuidade do regime de colaboração" (MELO, 2016, p. 188).

Tal contradição é sustentada, ainda, na inserção do termo “preferencialmente”, derivado de legislações nacionais precedentes e na determinação de manter, "inclusive, instituições oficiais de Educação Especial" que podem integrar o sistema Municipal de Ensino atendendo aquele público que "[...] em função das condições específicas dos alunos, não foi possível sua integração nas classes comuns do ensino regular" (VILA VELHA, 2003 *apud* MELO, 2016, p. 189). Prevê, ainda, "[...] o estabelecimento de convênios ou parcerias com instituições especializadas para garantir o atendimento" (VILA VELHA, 2003 *apud* MELO, 2016, p. 189); convênios ou parcerias celebrados com instituições que observem "[...] os princípios da educação inclusiva". Na interpretação de Melo (2016, p. 191), "[...] pela via legal no município, estão vedadas as classes especiais e assegurado o direito à matrícula nas classes comuns do ensino regular".

No Município de Serra, o autor destaca o texto da lei orgânica, afirmando "[...] a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, que podem ser assegurados até mesmo por parceria com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas" (MELO, 2016, p. 190). O mesmo texto acompanha a orientação nacional de oferta preferencial "[...] quando não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular" (MELO, 2016, p. 192).

Destaca, na análise da legislação municipal, a contradição presente na educação especial brasileira que [...] ao mesmo tempo em que se quer assegurar a inclusão no projeto político pedagógico das unidades escolares, também não fica de fora o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação na educação especial” (MELO, 2016, p. 190).

O contexto do município de Vitória é um pouco diferente, uma vez que, por muito tempo, "[...] as diretrizes da política de Educação Especial do município perpassavam os documentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, portanto, não estavam definidas em um documento específico dessa modalidade de ensino" (FRANÇA, 2014, p. 238). Assim, analisando os documentos municipais, a autora aponta "[...] a garantia do Ensino Fundamental e da Educação

Infantil e das modalidades de ensino: educação especial e educação de jovens e adultos", considerando o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais preferencialmente na rede regular de ensino (FRANÇA, 2014, p. 203). No período analisado, fica evidenciado o estabelecimento de "[...] convênios com diferentes entidades privadas sem fins lucrativos que ofereciam serviços, incluindo os de educação substitutiva e complementar ou suplementar, ao público da Educação Especial [...] por meio de cooperação técnica e financeira" (FRANÇA, 2014, p. 286).

Melo (2016, p. 191) também analisa o estabelecimento de convênios do município de Vitória por meio da normatização "[...] do apoio técnico e financeiro a essas instituições que deveriam atender aos educandos sem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum".

Esse contexto, longe de ser comparativo, evidencia que "[...] dentro de um certo limite, cada municipalidade se apropria das políticas educacionais [...] com sua história, condições objetivas e contextos políticos e socioeconômicos" (MELO, 2016, p. 95). Assim, as características comuns entre as políticas públicas na área da educação, destinadas às pessoas com deficiência, estão marcadas historicamente pelos determinantes "[...] assistencialista/caritativa [...], médico terapêutico", e uma vertente "[...] referente à sociedade inclusiva" que contemporaneamente vem se sustentando e "[...] contribuindo para a alteração do viés dessas políticas, ao defender a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino como forma de acesso ao direito à educação" (MELO, 2016, p. 96).

1.3.3 Os princípios conservadores: contradições e consensos

Reconhecendo a existência de um sistema de ideias que articula, naturaliza e compõe o pano de fundo de tessituras políticas no delineamento normativo educacional do país, apresentado na seção anterior, cabe, neste momento, a "[...] explicitação crítica, teórica e política, do que se designa como conservadorismo", uma vez que o pensamento conservador moderno "[...] acredita estar se movendo em bases progressistas", atuando como "[...] prudentes defensores do presente democrático (burguês) contra as perigosas e violentas utopias (fascismo e comunismo) [...] apresentando-se como canal mais prudente e seguro para a condução das mudanças sócio políticas (estritamente) necessárias" (SOUZA, J., 2015, p. 15).

Estabelecida essa premissa para composição dessa discussão, o trabalho de Diogo (2015), com base nas concepções marxianas de Estado, discute as concepções conservadoras e as emancipatórias/transformadoras presentes no arcabouço normativo legal da educação brasileira, destacando o papel do Estado em cumprir uma função estruturante e de “[...] comando político do capital”. Dessa maneira, aponta a incapacidade de o sistema capitalista sobreviver “[...] um só dia sem a ação do Estado” e que, nessa organizada dependência, “[...] a reprodução por meio do Estado acontece especialmente pelo sistema jurídico e político, na medida em que o primeiro estabelece leis a serem cumpridas e o segundo, as políticas que intermedeiam as características capitalistas e os homens em sociedade” (DIOGO, 2015, p. 35).

Enfatizando o aspecto conservador dessa realidade, a autora considera a organização educacional contemporânea como estruturada normativamente para enfrentar, garantir e subsidiar as necessidades de reprodução da sociedade, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho. Como esfera de sustentação, o sistema de ideias conservador estrutura, pensa, organiza e articula a dinâmica da vida social e política para atender aos princípios de manutenção da ordem social vigente atuantes nos processos de reprodução social e sequencialmente na manutenção e expansão capitalista. A principal estratégia para concretização desses objetivos pelo capital está nos procedimentos de reforma administrativa, cujos princípios são concebidos como

[...] uma reestruturação conservadora que prima por melhor qualidade para os preceitos capitalistas, ou seja, são mudanças superficiais que sustentam a ordem econômica e política da sociedade atual, em que alternativas inviáveis, parciais e reformistas, ao não se dirigirem a essência do problema, não o solucionam (DIOGO, 2015, p. 53-54).

Com base materialista histórica e dialética, Diogo (2015) determina, na análise do mais recente PNE, a presença tanto de princípios orientadores de padrões conservadores quanto de dispositivos balizadores de ações, visando a um procedimento educacional transformador e emancipador. Ambos, faces de um “[...] processo contraditório, que se assemelha à realidade em sua totalidade, na qual múltiplas concepções coexistem e disputam lugar nas ações políticas” (DIOGO, 2015, p. 136).

Os princípios e os preceitos de qualidade transformadora, destacados pela autora, buscam “[...] a transformação da ordem do Capital, para a modificação das relações sociais de trabalho, tendo por base o trabalho pelo qual o homem se humaniza e se torna coletivo” (DIOGO, 2015, p. 109). Assim, estão presentes nas proposições do PNE os seguintes princípios de qualidade transformadora da educação: o acesso à apropriação do patrimônio intelectual por meio dos

princípios de universalização de acesso e conhecimento; condições de tratamento das desigualdades sociais e diferenças étnico-raciais; inclusão de novos conhecimentos e práticas por meio do currículo; atenção às diferenças das pessoas com deficiência, as diferenças culturais étnico-raciais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; avaliação com base para elaboração de políticas públicas e práticas de ensino; estratégias para melhor relação de teoria-prática; organização de material alternativo, em especial livros digitais (DIOGO, 2015, p. 120).

Esses princípios buscam solidificar, diante do cenário conservador, o papel da educação de redefinir suas proposições “[...] constantemente no interrelacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades de transformação social emancipadora progressiva” (DIOGO, 2015, p. 54), de modo que, por meio do conhecimento, mobilize-se, na sociedade, aqueles que usufruem da escola pública, com orientação política e argumentativa capaz de reconhecer tais mecanismos de correspondência ao capital e efetivar uma sociedade radicalmente diferente, em uma conduta contra-hegemônica ou contrária às concepções dominantes do capital.

1.3.4 Inclusão e exclusão

Atentando aos limites de seu projeto societário, o Estado liberal consegue estabelecer entre os determinantes sociais e políticos presentes nos Planos Nacionais de Educação (2001 a 2011 e 2014 a 2024) uma leitura liberal e relativizada pelos binômios desigualdade/igualdade, exclusão/inclusão. As proposições do texto equacionam a problemática, delimitando-a na perspectiva de acesso, inclusive “[...] estabelecendo metas, delimitando um período de tempo para seu alcance e balizando as ações nos demais níveis executivos estadual e municipal”, (SILVA, R., 2017, p. 22).

Diante da responsabilidade pelo acesso, o documento adota a perspectiva de universalização das matrículas de estudantes PAEE no ensino regular, considerando, inclusive, que, “[...] diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras” (UNESCO, 1994). Tal orientação é absorvida pelo aparato normativo nacional desde a LDBEN 9.394/96 até o texto do PNE (2014-2024), em uma conotação em que o “[...] conceito de inclusão vem acompanhado da ideia de universalização do ensino

fundamental e da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 101).

Essa proposta é, durante esta década, amplamente viabilizada pela ação estatal, que orienta a destinação dos recursos públicos, o aumento da “[...] participação do setor privado no setor educacional a descentralização da gestão da Educação” (SILVA, C., 2014, p. 59), estabelecendo como princípio básico das políticas educacionais aquisição de conhecimentos e de habilidades a serem incorporadas ao setor produtivo. Na crítica dessa questão e tendo como referência o texto do PNE (2014-2024)

[...] universalizar não significa atender a totalidade dos cidadãos, uma vez que se remete ao oferecimento e ao acesso. No caso da proposta apresentada, essa questão se evidencia nas quatro primeiras metas e que uma leitura atenta nos indica que nem mesmo o acesso, até 2023, será oferecido à totalidade do público alvo. [...] Com isso, queremos destacar que a exclusão se dá na gênese da proposta apresentada. Ressaltado o fato de que universalizar diz respeito ao acesso a direitos e não que deles se usufrua, o PNE aprovado não atenderá a todos. [...] Talvez tenhamos um retrocesso sem precedentes depois de, contextualmente, haveremos avançado nesse sentido. Em uma sociedade como a brasileira, com alto grau de desigualdade, parece coerente pensarmos nas políticas públicas de educação como necessárias para a construção de igualdade aos direitos sociais universais, já que a maneira como esses direitos são proporcionados hoje, e tal como planteados no PNE, não permitem que muitos grupos (em especial os mais pobres) desfrutem deles com qualidade, tendo em vista a crescente disparidade entre as demandas sociais que podem crescer e a impossibilidade do Estado em atendê-las (SILVA, R., 2017, p. 99)

Os apontamentos presentes tanto no texto da Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990) quanto no texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) evidenciam a característica “básica” da escolarização, normativa e legalmente instituída, como “[...] meio de favorecer às populações excluídas do acesso à educação, uma maior participação social, de modo a conter as convulsões sociais ao mesmo tempo em que promove a produção de mão de obra excedente, necessária para a acumulação do capital” (CHIOTE, 2017, p. 100). Nesse contexto de planificação dos alicerces da educação nacional, documentos internacionais influenciam as normativas brasileiras e, no objeto deste estudo, tornam-se “os principais documentos orientadores do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), [...] elaborado em colaboração com a Unesco, numa nítida articulação entre os organismos internacionais e setores do Ministério da Educação” (CHIOTE, 2017, p. 104).

Ambas as declarações proclamam a perspectiva de educação inclusiva com base nas garantias mínimas e de padrões gerenciais preestabelecidos, visando

[...] **otimizar**, em última instância, o **custo educacional viabilizando** “atendimento às **necessidades básicas** de aprendizagem”, “**padrão mínimo de qualidade na**

aprendizagem” e “níveis adequados de aprendizagem”. Tais termos nos remetem ao fato de que a universalização do acesso à escola pelas classes populares, historicamente excluídas desse espaço, se realiza por meio da oferta de um conhecimento mínimo, ou seja, dentro dos limites de humanização impostos pela lógica do capital (CHIOTE, 2017, p. 101).

Tais delimitações “[...] devem se desdobrar nos planos estaduais e municipais de educação” (CHIOTE, 2017, p. 104), determinando, assim, a materialidade dos serviços educacionais ofertados pelo Estado brasileiro aos alunos PAEE. Considerando a característica constitutiva do estado neoliberal brasileiro, os serviços de educação especial têm-se estruturado também na parceria conveniada entre Estado do Espírito Santo e as instituições filantrópicas para o atendimento complementar de alunos PAEE. Entre as históricas demandas da educação especial, a parceria configurou-se, inicialmente, na “[...] cessão de professores, na década de 1970”, para a Apae e, atualmente, “[...] no atendimento educacional às crianças e jovens com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento [...] na promoção da formação continuada de professores para a área da educação especial em nível de aperfeiçoamento, como o Programa de Educação a Distância” (CHIOTE, 2017, p. 131).

Em âmbito nacional, Hernandez-Piloto (2018, p. 101) compreende que a relação estabelecida na legislação entre Estado e instituições na oferta de serviços no atendimento de alunos PAEE

[...] caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida.

Essa relação configura, na análise da autora, um *status* de protagonismo de atendimentos, trazendo às instituições uma posição não só de expertise, como também de organização ideal, eficaz e prudente na execução dos serviços de educação especial.

Em 2008, com a elaboração da Política Nacional de Educação Inclusiva, o atendimento na escola regular ganha outra configuração, garantindo aos alunos que possuem deficiências a “[...] matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 102).

Apesar do avanço, tais ambiguidades denotam a estrutura do Estado Nacional, que age “[...] determinada pelas condições materiais e pelos interesses econômicos” (SILVA, R., 2017, p. 104). Influenciado e determinado por “[...] interesses socialmente organizados na formulação/implementação de ações concretas”, o Estado torna-se “[...] mediado pelo modo

que determinados grupos assumem sua relação com as instituições e instâncias decisórias e de operacionalização de políticas” (SILVA, R., 2017, p. 105). Desse modo, a atuação do Estado na defesa de interesses alheios à classe trabalhadora e voltados à expansão do mercado capitalista, mesmo que filantrópico, no âmbito normativo e discursivo, produz movimento formal de inclusão, que nutre os elementos privados do sistema. “Nesses limites, o máximo alcançável é a emancipação política, não a emancipação humana”, considerando que “[...] a igualdade fica restrita ao marco jurídico – todos são iguais perante a lei – e não atinge o fundamento da igualdade: a igualdade econômico-social” (HUNGARO, 2014, p. 39).

2 O ESTADO CAPITALISTA E A GARANTIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PESQUISA, DISCURSOS E MATERIALIZAÇÃO

Os contextos que circundam as ações da educação de alunos PAEE caracterizam e fundamentam as políticas educacionais no Brasil em uma dinâmica que, ao longo do século XX, desenvolveu-se na simultânea garantia do direito à educação comum e, ao mesmo tempo, na manutenção dos serviços segregados, ambos materializados sob a égide do financiamento público. Podemos dizer que tal contradição, historicamente, é reconhecida na dicotomia existente no pensamento político brasileiro que ora confere “maior peso ao Estado”, ora confere maior peso “à sociedade na interpretação do país”. Um lado da tradição concebe o “[...] poder privado [...] diante do Estado como marca principal da sociedade e da política brasileira”; outro, “[...] a linha que privilegia, como elemento fundamental do processo histórico brasileiro, o peso do Estado a moldar a sociedade” (FERREIRA; BOTELHO, 2010, p. 65).

Isso implica reconhecer que, na conotação liberal e conservadora do Estado brasileiro, a sociedade civil, por meio da atuação mercadológica de aparelhos privados de hegemonia, tem sobremaneira incidido sobre as ações públicas estatais, tornando-se hegemônica na garantia, ampliação e consolidação de interesses privatistas, dos quais os mercados necessitam para se expandirem. Essa perspectiva concebe a ação estatal pública como mecanismo apto a regular e financiar serviços privados, envoltos na nuance amistosa da cooperação entre parceiros não estatais.

A circunstância explicitada tem sistematicamente caracterizado as proposições legais nacionais e são evidenciadas no crescimento expressivo do número de pesquisas e o avanço das proposições desse campo que tem agregado expansão significativa ao debate sobre a implementação de políticas públicas educacionais e, de forma crescente, tem conquistado espaço nas redes públicas de educação, nas instâncias de controle e ordenamento social, nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação.

Diante de tal crescimento, estudos recentes – Silva e Jacomini (2016), Cunha, Sousa e Silva (2014), Maria Silva (2002) – têm apontado os desafios colocados à pesquisa na investigação, análise e implementação de políticas públicas para a Educação, em específico, a área da Educação Especial, voltadas aos processos de escolarização de alunos desta modalidade de ensino. Silva e Jacomini (2016) evidenciam que se trata de um campo de estudo em construção, diante da pouca articulação entre seus pares, o que revela a urgência de estudos e

aprimoramento sobre a epistemologia de análise em políticas públicas. Contribuem na análise de que o enriquecimento e solidificação do campo acadêmico dessa área de estudos será aprimorado mediante a conversão da “[...] agenda das políticas educacionais em uma agenda de pesquisa” que evidencie “[...] as correlações de forças entre os setores sociais, seus modos de manifestação e silêncios, ainda que isto nem sempre esteja explícito nas formulações trazidas pelos planos e as prioridades que eles anunciam em nome do interesse nacional” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 20).

Os caminhos teóricos que conduzirão as análises desta tese concebem a teorização marxista como base que rege o movimento do estudo, traduzindo-se no “[...] real produzido e interpretado no plano ideal” (NETTO, 2011, p. 21). Trata-se de uma concepção ontológica de teoria em que consideramos que “[...] não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade; assim, ‘reprodução ideal’ significa a ‘reconstrução’, no plano das ideias, de algo que se passou, na realidade” (HUNGARO, 2014, p. 19).

A opção pela abordagem teórico-crítica das análises a respeito das políticas públicas nesta discussão busca fundamento nas premissas do materialismo histórico e dialético, que traduz e prediz uma ciência da história. A dialética materialista interroga o objeto de análise, buscando abstrair dele sua essência, partindo dos elementos históricos de sua constituição e cristalizados nas formas de produção material da sociedade capitalista, capazes de determinar a vida humana na sociedade moderna.

Dessa forma, a teorização do movimento histórico de constituição dos Planos Nacionais e subnacionais de Educação até os dias de hoje “[...] explicita processos e concepções em disputa”, o que, à luz do referencial teórico que elegemos, permite “[...] indicar o duplo papel ideológico” do movimento de constituição dessa política pública específica: “a negação” do direito adquirido e ao mesmo tempo “[...] a participação da sociedade nas questões educacionais” (DOURADO, 2010, p. 679). Eis um campo de disputa mediado por uma concepção política configurada na atenção aos direitos sociais, limitados por uma concepção de cidadania restrita veiculada pelo e ao sistema capitalista.

Assim, tomando os Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra e considerando-os como uma política de Estado, refletimos sobre as concepções de Estado dentro do sistema capitalista. No campo da pesquisa, nossa intenção perpassa o “[...] enfrentamento do debate sobre as concepções de Estado e suas implicações nas delimitações dos conceitos de

políticas públicas, incluindo as políticas educacionais” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 101), considerando que a relação entre Estado e políticas públicas, configurada no cerne da sociedade capitalista, apoia-se em uma trama de relações complexas que historicamente determinam as relações sociais estabelecidas entre os membros de uma sociedade, seu governo e suas formas ideológicas de organização e manutenção da ordem vigente.

Com base nessa premissa e como rumo teórico fundante, este trabalho parte da definição marxista de que “[...] este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos, por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e seus interesses, tanto externa quanto internamente (MARX; ENGELS, 2001, p. 74). Organiza-se de forma a buscar e garantir sua propriedade e seus interesses que, devidamente conjugados, parecem comuns a todos os homens. Marx compreende essa forma de Estado capitalista no enraizamento de seus princípios sobre as relações materiais de vida do homem comum, do cidadão liberal.

Em Marx, a discussão sobre o Estado moderno encontra-se imbricada naquele que é seu objeto de estudo: a origem, a consolidação e o desenvolvimento da estrutura capitalista baseada na propriedade privada. A tríade que compõe os alicerces da infraestrutura social configura as relações humanas entre os indivíduos sociais que, compartilhando a vivência e a dinâmica desta sociedade, absorvem os seus princípios de organização. Dessa forma, as relações de propriedade determinam não apenas os rumos da economia, mas relações entre os indivíduos sociais, as formas de constituição humana dos membros dessa sociedade, bem como as condições de vida e existência de cada um. Seu método é “[...] histórico e estrutural pois dirige-se à gênese de qualquer fenômeno” (PONTES, 1995, p. 66), buscando conhecer a raiz histórica de sua constituição. Sua composição dialética permite compreender as condições que engendram os processos históricos, assim como os sujeitos e determinações desses processos. É estrutural, pois “[...] busca capturar a configuração particular do objeto na organicidade interna e nas mediações que o articulam à totalidade concreta” (PONTES, 1995, p. 66).

A potência teórica de suas análises evidencia a articulação dialética inerente aos pilares econômicos, filosóficos e políticos da vida na sociedade capitalista. Essa característica estabelece o princípio máximo da teorização marxista, que encontra seu fundamento na superação da sociedade de classes. Na busca dessa superação, Marx desenvolve seu pensamento político determinando o papel exercido pelo Estado e a configuração da Sociedade Civil na sociedade capitalista e, assim, permite-nos discutir os condicionantes hegemônicos que

delimitam a ação e a atuação do Estado na oferta e garantia do direito à educação, evidenciando as políticas de educação especial no complexo panorama que envolve as proposições estatais para a educação nacional. Para tanto, é necessário interrogar nosso objeto de pesquisa na intenção de determiná-lo, para, então, termos a condição necessária de abstraí-lo. “É por meio desse recurso que se torna possível abandonar o geral (abstrato) carente de mediações, e determinações. O pensamento identifica (detecta) processos que estão conectados a outros processos, que por sua vez deverão ser explorados em sua expressão fenomênica” (HUNGARO, 2014, p. 71).

Contextualizando esses pressupostos básicos, trataremos, para aprofundamento de nossas análises, os princípios que norteiam a relação entre Estado e políticas públicas sociais, em específico as políticas de educação, buscando compreender a complexidade dos fatores existentes e as configurações das ações propostas, tomando como pressuposto o fato de que os diferentes contornos dados a essas ações são determinados por concepções e interesses enraizados no interior do Estado capitalista.

2.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: UNIDADE DIALÉTICA, COMPLEXA, CONTRADITÓRIA QUE CONFIGURA E DETERMINA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O tempo atual é marcado por reducionismos de toda ordem. As proposições políticas, no âmbito dos Estados neoliberais, regem os parâmetros da ordem econômica e capitalista desde a década de 1970, determinando reduções extremas, principalmente no bojo das políticas públicas e dos direitos sociais. O mencionado reducionismo, historicamente, marca a modalidade de educação especial ao constituir-se de forma paralela ao sistema de ensino comum, nascendo abrigada no espaço institucional sob o princípio de normalização e da perspectiva clínico-terapêutica, segregada, de caráter filantrópico, com financiamento público. Seu surgimento evidencia a histórica ação do Estado em estabelecer políticas públicas educacionais a este público¹⁷, assim, consolidando sua oferta na iniciativa da sociedade civil, por meio de instituições especializadas,

¹⁷ Existe no Brasil, desde o Império, a Fundação de instituições específicas ao atendimento das deficiências sensoriais, como é o caso da criação do Instituto dos Meninos Surdos (1854) e a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1857). Na área da deficiência intelectual, o protagonismo histórico no delineamento das ações de atenção a este público é das associações filantrópicas, assistidas por recursos públicos, salientando que as primeiras só surgiram na década de 1930.

dispostas a cuidar e assistir tanto a deficiência quanto as demandas decorrentes do corpo deficiente.

Nesse debate emerge a natureza do estado moderno que, fundamental no âmbito da vida social comum, influencia diretamente o desenvolvimento dessa sociedade. Sua análise e aprofundamento "[...] coloca-se de suma importância às ciências sociais e as demais áreas do conhecimento, pelo aporte que traz ao conhecimento da realidade, as formas de intervenção social e para construção de possibilidades transformadoras" (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 139).

A produção filosófica a respeito desse tema aponta que, do contratualismo de Thomas Hobbes (1588 - 1679) ao idealismo alemão de Hegel (1770 - 1831), vimos emergir uma transformação acelerada a partir do desenvolvimento de novas relações de produção e de trabalho que necessitam de “[...] novas mediações racionais e disciplinadoras” das relações sociais entre os homens, o capital e o trabalho. Essa necessidade marca “[...] a passagem do Estado de natureza, da guerra de todos contra todos, de relações sociais desregradas e brutas, para uma sociedade racional marcada pela liberdade regulada” (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 140), mediada pela figura do Estado.

Apesar de a dimensão estatal permanecer explícita em grande parte do seu trabalho, Marx não se ocupou de elaborar uma tipologia das formas de governo ou de Estado¹⁸. A potência de sua produção sob a temática estatal está em reconhecer a força do Estado político dentro da estrutura do capital, suas intenções, seus direcionamentos e implicações à vida social mais ampla. Sua obra protagoniza “[...] pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas” (LUKÁCS, 2012, p. 198).

No pensamento Marxista, o Estado Moderno assume o *status* de entidade destituída dos interesses da sociedade civil, uma vez que distingue e separa a vida civil da vida política. Essa distinção se materializa na condição da sociedade civil, usurpada de seus direitos coletivos, compreendendo-os como direitos privados, e alienada de seus interesses enquanto classe e detentora da força produtiva motriz do capitalismo moderno. Em Marx, o princípio político e

¹⁸ Quem estuda, analisa e aprofunda as relações do capital com o Estado moderno é o autor marxiano Antônio Gramsci (1891-1937). Em sua curta existência, o autor encontra as condições de um capitalismo estruturado, avançado e, nos Cadernos do Cárcere (2007), determina, a partir da teorização marxista, o viés político da figura do Estado na sociedade de classes.

social de constituição humana representa uma unidade, a universalidade da vida genérica do homem. É na ruptura liberal desse princípio, ou seja, quando o homem se torna cidadão, que reside o fundamento da constituição do Estado Moderno. É nela ainda que se distinguem as dimensões da vida privada e política. Assim, a necessidade de realização dos interesses individuais na sociedade capitalista se reduz à esfera da vida privada, enquanto que a dimensão política dos interesses individuais é representada nos princípios universais do Estado moderno.

Marx discorre sobre o Estado capitalista, anunciando as relações deste com a sociedade civil que o compõe. No Prefácio de “Para a Crítica da economia política” (2008), Marx desenvolve seus resultados de investigação, reconhecendo que

[...] relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do Espírito humano, mas pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de sociedade civil a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18; mas que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política (MARX, 2008, p. 47).

Essa crítica surge na estrutura do pensamento marxista que considera, a partir da consolidação do Estado Moderno, a ruptura entre o Estado e a Sociedade Civil e que esta estabelece a separação entre a vida civil e a vida política. Nesse sentido, “[...] o Estado se separa (abstrai) da vida do indivíduo e aparece como uma realização imaginária do ser genérico do homem”, o Estado surge como “[...] esfera política separada” como “[...] universalidade abstraída do próprio homem” (RAMOS, 1993, p. 58).

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p. 47).

Pois bem, a análise marxista sobre as formas de Estado discorre do fato de que “[...] elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de sociedade civil” (GRUPPI, 1996, p. 27). É a sociedade civil “[...] entendida como o conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante” (GRUPPI, 1996, p. 27). A mais importante contribuição de Marx está na determinação da metodologia de análise desse fenômeno: ele descobriu as correlações existentes entre o desenvolvimento das relações econômicas, o Estado e as ideologias em uma relação de

determinação conjugada “[...] entre relações econômicas e formas políticas, Estado, Direito e a própria cultura” expostas no desenvolvimento de um “[...] método que permite entender o que é o Estado, como e porque ele surge. Isso permite fundamentar cientificamente uma teoria do Estado. Não é o Estado que determina a estrutura econômica, mas sim o contrário” (GRUPPI, 1996, p. 27).

A sociedade civil apenas existe dentro de um Estado determinado, um Estado programado para suprir, prever, garantir e otimizar um conjunto de relações econômicas e de produção que promovem a ampliação exponencial da estrutura do capital. Dessa forma, compreende-se o Estado como parte essencial da estrutura econômica, um elemento fundamental dessa estrutura, pois a organiza e mantém. Toda análise e teorização marxiana sobre o Estado está implícita na análise das relações econômicas.

Nessa configuração, o Estado em Marx:

- surge das “relações de produção, não do desenvolvimento das ideias ou vontades humanas” (OLIVEIRA, F., 2001, p. 14), como uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico. A organização social das forças produtivas gera distintos estamentos na organização social do trabalho, proporcionando ao segmento que detém a propriedade dos meios de produção o privilégio de instituir mecanismos de controle econômico por meio de controle político, utilizando-se de estruturas jurídicas, policiais, etc. Dito de outra forma, “[...] este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente” (MARX; ENGELS, 2001, p. 74);
- nasce da necessidade de conter, “[...] controlar os conflitos entre os diferentes interesses econômicos, surgindo como resposta à necessidade de mediar os conflitos de classes, com vistas a manter a ordem” (OLIVEIRA, F., 2001, p. 14). Discrepâncias sociais promovidas, por um lado, pela acumulação de quem detém os meios de produção e, por outro, pela injusta distribuição da riqueza produzida pelo trabalhador assalariado. Este papel conciliador confere ao Estado Moderno a característica capaz de manter subjugados os trabalhadores de modo a explorá-los;
- “[...] é um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo

mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los” (ENGELS, 2019, p. 211);

- surge na vida social conciliando conflitos de interesses entre os mais variados e distintos segmentos sociais. Materialização desse conflito: “[...] o Estado é expressão política da dominação de classe e está a serviço da classe economicamente mais forte, não representando o interesse comum ou a vontade geral” (OLIVEIRA, F., 2001, p. 14). Na ótica marxista, este impõe ao tecido social a lógica do segmento economicamente mais potente, buscando, por meio de instituições jurídicas e sociais, um equilíbrio contraditório e provisório das forças sociais em contradição, galgando interesses distintos.

O capitalismo exige desvincular a figura do Estado como estrutura criada e movida pela sociedade civil. Não reconhece que a sua sustentação reside nas forças produtivas, no sistema de produção movimentado pela sociedade civil. Dessa forma, o Estado surge da necessidade de regular a vida econômica da sociedade, garantindo ao bloco hegemônico capitalista seus ganhos e equilíbrio das forças sociais em disputa.

Sob essas premissas, busca na análise dos fundamentos materiais que determinam a composição da sociedade civil¹⁹ o retrato material da base da infraestrutura social composta e sustentada por aqueles que detêm os meios de produção, na concretude de suas relações com aqueles que detêm a força de trabalho. Tal movimento é capturado por Marx na elaboração dos conceitos dialéticos de infraestrutura e superestrutura social. Reconhecendo os aspectos de infraestrutura social compreendida como a base material real (meios de produção e relações de produção) e produtora e responsável pela constituição da economia da sociedade capitalista, Marx (2008, p. 47) ergue os argumentos de uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social (sociedade civil, Estado, direito, religião, cultura, e outros) responsável discursiva e hegemonicamente por expandir exponencialmente as relações de produção e a ampliação na sociedade do capital.

Ao considerar a dialética presente nesse movimento recíproco em que homens elaboram suas representações, normas de conduta e valores com base na produção de sua vida material, Gramsci – conservando o esquema conceitual marxista de infraestrutura e estrutura – estende a

¹⁹ Composta por instâncias organizativas das classes, com base nos interesses econômicos e nas frações de classe, que geram a superestrutura da sociedade civil, em um mosaico de “[...] interesses particularistas e reciprocamente antagônicos” (COUTINHO, 2008, p. 19).

elaboração marxista, situando suas análises em um contexto de capitalismo maduro e expandido, dedicando-se a compreender as formas de constituição de um “[...] bloco histórico onde a centralidade da classe operária se articule com a necessária diversidade política e cultural [...] empenhados na luta pela transformação da sociedade” (COUTINHO, 2008, p. 83).

Em Gramsci, o desenvolvimento de uma superestrutura social não se detém ao reflexo das relações estabelecidas na infraestrutura produtiva da sociedade, nas relações de produção econômica e concomitantemente na reprodução das relações humanas sob os mesmos princípios. A essa relação dialética ele acrescenta a dinamicidade de um bloco histórico ligado à concepção das superestruturas desenvolvidas por Marx. A relevância dessa elaboração está no fato de Gramsci considerar o desenvolvimento de ideologias em Marx como a forma das superestruturas sociais. Difere de Marx²⁰ na concepção de que uma é reflexo da outra e revela, imerso nos elementos políticos e capitais de seu tempo, que na dialética política de sua constituição, uma nutre a outra em um movimento histórico de conservação, ampliação e hegemonia. Nessa relação, ele estabelece que “[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1999, p. 238). Nessa perspectiva, “[...] substancialmente, por meio do conceito de bloco histórico em conexão com o de ideologia, Gramsci renova criticamente a concepção marxiana corrente da relação estrutura-superestrutura” (AGOSTINO, 2014, p. 119).

A relação dialética dos conceitos de infra e superestrutura social constitui a formação do bloco histórico, compreendido como “[...] conjunto complexo e contraditório das superestruturas e que em sua interação dialética reflete, e ao mesmo tempo, é produto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). O bloco histórico é um conceito dialético na medida em que a interação de seus elementos cria uma unidade maior; seria a “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2007, p. 26).

Na discussão de Gruppi (1996), o “[...] bloco histórico abarca a totalidade social, seus elementos políticos e culturais, constituindo-se sob afirmação hegemônica”. Como elemento fundamental de sua constituição, “[...] a hegemonia constrói um determinado bloco histórico [...] é o

²⁰ Difere nesse ponto certamente porque não teve acesso a textos marxistas, como a “A ideologia alemã”, publicado pela primeira vez entre 1920 e 1930 (COUTINHO, 2008).

momento de unificação” (GRUPPI, 1996, p. 87); é a tônica que promove dialeticidade ao bloco histórico, atuando na “conquista do consenso” (GRUPPI, 1996, p. 78); na criação de um “sistema de alianças” (GRUPPI, 1996, p. 77) que lhe garanta mobilização; atuando como “[...] uma direção a ser conquistada na sociedade civil” (GRUPPI, 1996, p. 77); como “função dirigente” (GRUPPI, 1996, p. 78); como “ação de tipo cultural e ideal” (GRUPPI, 1996, p. 78) desempenhada no cerne do bloco histórico constituído; atuando ainda “[...] na capacidade de descobrir a especificidade nacional, as características específicas de uma sociedade determinada” (GRUPPI, 1996, p. 81); “[...] é conhecimento além de ação, por isso é a conquista de um outro nível de cultura, é a descoberta de coisas que não se conhecia” (GRUPPI, 1996, p. 81). Essa configuração revela que a ideia de hegemonia “[...] significa a afirmação da capacidade de interpretar criticamente a história e de articular consensualmente soluções dos problemas historicamente colocados. [...] processo no qual o consenso, as alianças e o convencimento no âmbito cultural são priorizados em detrimento da violência” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 62).

Os elementos teóricos que sustentam a elaboração dialética do pensamento gramsciano desenvolvem, no conceito de Estado Integral, a prerrogativa de compreender a composição e a materialidade de suas articulações, circunscrevendo as formas organizativas de resistência e luta no “[...] embate entre grupos, e classes e/ou frações de classes distintas em disputa pela inscrição de seus projetos na vida estatal” (MELO, 2016, p. 49). Passemos à dialética de composição do Estado moderno em Gramsci.

2.2 ESTADO, SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: REPRESENTAÇÃO METODOLÓGICA DE ANÁLISE DE COMPOSIÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA MODERNO

O efervescente contexto de novas determinações das relações produtivas do capital em âmbito político, econômico, social e em diferentes países encontra nas produções de Engels (1895), Rosa Luxemburgo (1900), Gramsci (1926-1937)²¹ e outros marxistas “[...] indicações no sentido de uma ampliação da teoria do Estado” (COUTINHO, 2008, p. 49). Foi Gramsci, no cárcere, o teórico que de forma mais sistemática trabalhou esse conceito, constituindo uma teoria marxista da política sob as bases de uma infraestrutura econômica que “[...] não deveria

²¹ Engels (1895) - Texto introdutório para a reedição de “Lutas de classe na França”, publicado por Marx em 1850; Rosa Luxemburgo – “Reforma ou revolução” (1900); Gramsci – “Cadernos do Cárcere” (1926-1937).

ser vista como algo imóvel e absoluto, mas como realidade em movimento”, na qual as superestruturas – as formas de consciência dos homens – estariam intrinsecamente ligadas à estrutura – base da produção material de uma sociedade – numa relação de reciprocidade (MARTINS; NEVES, 2013, p. 342).

É por meio da constituição de uma teoria marxista de política “[...] concebida, em seu conteúdo e também em sua formulação lógica, como organismo em desenvolvimento [...] submetido ao crivo da totalidade histórica, ou seja, a uma crítica ontológica e aos conceitos gerados pelas ciências particulares” (COUTINHO, 2008, p. 110), que Gramsci fundamenta, historiciza e determina novos elementos para a ampliação de uma teoria do Estado, examinando sua estrutura e suas relações com a superestrutura na sociedade capitalista e distinguindo, em seu interior, a composição desse bloco histórico. Assim, concebe o Estado como

[...] um dos “dois grandes ‘planos’ superestruturais”, sendo o outro a “sociedade civil” (que Gramsci entende como o “conjunto de organismos vulgarmente denominado ‘privados’”, prepostos “à função de ‘hegemonia’”). Nas sociedades ocidentais, Gramsci vê esses dois planos dialeticamente unidos no conceito de “Estado integral”, que representa a contribuição gramsciana específica à teoria do Estado. [...] A postura dialética de Gramsci é respaldada pela convicção de que a “distinção entre sociedade política e sociedade civil [...] é puramente metódica, não orgânica, e, na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa”. [...] “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). [...] “por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. E ainda, segundo Gramsci: “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” [...] O Estado – escreve ainda Gramsci – “é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” [...] o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as “trincheiras” e “casamatas” pelas quais se propagam ideologia e senso comum (PRESTIPINO, 2014, p. 786).

Tais formulações garantem, em Gramsci, o conceito de estado integral formado por sociedade política e sociedade civil, cujos princípios são sustentados na elaboração e difusão de ideias hegemônicas, no alargamento da “[...] compreensão do desenvolvimento societário [...] e na sinuosidade das relações políticas na sociedade” (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 241). Tais elementos, não só “[...] enriquecem a concepção marxista de Estado, identificando novos elementos que vêm constituir as sociedades capitalistas avançadas”, como cria novas categorias de análise da experiência “[...] política de países ocidentais de seu tempo, em que há complexificação do fenômeno estatal e surge uma nova esfera da vida social em virtude da

socialização e da participação política” (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 242). A contribuição presente na crítica de Gramsci encontra-se expressa na “[...] concepção de que o poder estatal contemporâneo não se esgota nos aparelhos repressivos e coercitivos, mas se difunde pelo conjunto da sociedade civil” (COUTINHO, 2008, p. 117).

Del Roio²² (2021) compreende “[...] que a separação, entre Estado e sociedade civil na teoria gramsciana é puramente metodológica”²³, didática. Na “[...] representação dos estados liberais essa separação é imposta como estratégia de decomposição, e conseqüentemente de apagamento da dialeticidade existente e constituinte de ambas as instâncias com o objetivo de diminuir o estado e alavancar o avanço, a evolução das forças econômicas” (DEL ROIO, 2021). Em Gramsci, “[...] o conceito de estado integral no século XX é criado para compreender a dinâmica de constituição dos Estados capitalistas, na União Soviética, e em regimes fascistas” (DEL ROIO, 2021). Para ele, Estado e sociedade civil são instâncias unidas e ligadas de forma dialética e “[...] dão origem ao estado integral, influenciam-se mutuamente e são separadas apenas na concepção liberal” (DEL ROIO, 2021).

Assim, o desenvolvimento da sociedade civil se dá na criação de instâncias organizadoras das classes e geradora de superestruturas. Em Marx, “[...] o interesse econômico e as frações de classe criam organizações e superestruturas da sociedade civil” (DEL ROIO, 2021). Em Gramsci, assumindo que “[...] a totalidade do tecido social compõe a sociedade civil, toda ordem social organizada faz parte da sociedade civil” (DEL ROIO, 2021). A premissa gramsciana encontra “[...] fundamento no fato da separação entre estado e sociedade civil ser uma concepção burguesa, que surge em meados do século XVIII com as Revoluções Industrial e Burguesa na Europa” (DEL ROIO, 2021). É nesse momento histórico e de amplitude de direitos políticos e sociais ao cidadão que surge a separação liberal entre

Estado e Sociedade Civil na tentativa de distinguir direito público e privado e definitivamente instaurar a figura do Estado como desligada da sociedade civil que a movimenta. Essa separação entre Estado e sociedade civil não é real, é uma elaboração ideológica que opera na reprodução dos interesses privados²⁴ (DEL ROIO, 2021).

²² DEL ROIO, M. **Neoliberalismo e Cesarismo no Brasil: uma leitura gramsciana**. Live com o Prof.º Dr. Marcos Del Roio. Realizada pelo Centro de Educação/UFES em 13 de maio de 2021 às 18: 30. Disponível em: <https://youtu.be/d-c8VK999UtlIY>.

²³ Gramsci considera Estado e Sociedade civil em uma unidade dialética que só pode ser “separada” com fins metodológicos de distinção de sua composição.

²⁴ Essas premissas configuram os fundamentos, a base de sustentação e a tônica gerencial das políticas de educação especial no Brasil desde a década de 1930, com a criação das primeiras instituições especializadas na cidade de Belo Horizonte e, mais tarde, no estado de São Paulo.

Adeptos a essa configuração, em conformidade com essa ideologia, os institutos e fundações privados atuam como se fossem representantes da "sociedade civil organizada".

Em Gramsci, a sociedade civil, agrupada ao bloco histórico na esfera superestrutural, é composta por "[...] aparelhos privados de hegemonia relativamente autônomos em face da sociedade política", configurando-se no espaço onde "[...] as classes buscam o exercício da hegemonia, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso", em um movimento contrário ao da sociedade política, onde "[...] as classes exercem sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção" (COUTINHO, 1992, p.77).

Fontes (2021b) evidencia a composição presente no interior do estado gramsciano (sociedade civil + sociedade política), “[...] na tentativa de compreender as conexões entre a infraestrutura produtiva e determinante das classes sociais e sua superestrutura política cuja interface legitima a estrutura social vigente inclusive nas nuances de suas contradições”. É no cerne da sociedade civil capitalista que percebemos

[...] como as formas organizativas que emergem na vida social se apresentam como formas de cultura, formas culturais, enraizadas no solo da produção fundamental da vida no capitalismo, [constituindo] a produção social do valor. Enraizadas nesse solo da produção, se reagrupam no e a partir do Estado. Uma vez no Estado e legitimadas no Estado, retornam como forma a política generalizada (FONTES, 2021b).

A sociedade civil, “compreendida em suas formas de organização associativa, apresenta-se como espaço de sociabilidade e mantém como característica de seu funcionamento formas de consciência coletiva” (FONTES, 2021a). Para nossas análises, esse entendimento é fundamental, visto que “[...] as entidades da sociedade civil não são propriamente econômicas, elas não estão no cerne do sistema capitalista, mas estão ligadas à difusão de formas de pensar e viver no mundo e são responsáveis pela difusão de certa sociabilidade” (FONTES, 2021a). A interface de sua atuação no interior do Estado capitalista reside na necessidade do Estado de “[...] responder pela organização do processo produtivo” com base nas demandas das classes dirigentes, por ele unificadas e organizadas por meio de aparelhos privados de hegemonia, hora denominados “[...] entidades associativas que dizem ao Estado o que ele deve fazer” (FONTES, 2021a).

Em contraposição a esse movimento, as classes subalternas também se organizam por meio de entidades associativas e “[...] trazem ao Estado institucional suas demandas materializadas em lutas pela obtenção e manutenção de direitos” (FONTES, 2021b). O movimento gerado em

contraposição às demandas burguesas, reconhecidamente ilegítimas por meio das exigências populares, gera um “[...] cenário institucional de permeio que evita o confronto, lançando o embate para o conjunto do aparelho do Estado” (FONTES, 2021b).

O contexto desse embate deixa claro que: quem unifica a classe dominante é o Estado. Enquanto a unificação da classe trabalhadora, subalterna reside no enfrentamento ao Estado. Esse enfrentamento é sempre deslocado ao âmbito das conquistas legais, garantias, mesmo que mitigadas e faz com que o estado sempre ecoe o conjunto das necessidades de reprodução do capital uma vez se encontra mesclado, no seu próprio interior, pelas demandas dominantes de rumo do Estado e também pelas reivindicações subalternas que encontram respostas, mesmo que parciais, no interior do Estado (FONTES, 2021b).

Essa teorização expõe a dialeticidade presente nas relações entre Estado e Sociedade civil e evidencia o conjunto dessas relações reafirmando, contemporaneamente, o Estado como “[...] forma de dominação de classes permeado pelas lutas que precisa para que [...] a totalidade e as condições de produção e reprodução da vida se mantenham” (FONTES, 2021b). A interface estrutural dessa conexão se encontra na necessidade de reproduzir economicamente a estrutura existente e ampliá-la produzindo uma sociabilidade legítima a esta ordem. Essa dinâmica revela um Estado que não é apenas a “[...] expressão imediata da burguesia”, mas progride no asseveramento dessa expressão ao atuar na manutenção e ampliação capital por meio de garantias mínimas e básicas de existência das classes subalternas (FONTES, 2021b).

Articulando os elementos dessa teorização ao objeto desta tese e considerando o Estado integral atravessado pela luta hegemônica, a classe subalterna, por meio das garantias do direito à educação, “luta para manter a própria autonomia”. Essa configuração determina a construção de “uma própria hegemonia” de disputa com a classe no poder por “trincheiras” e “casamatas” pelas quais se afirmam outras, novas e renovadas, formas de organização social e de produção da vida material (PRESTIPINO, 2014, p. 519). No âmbito das políticas educacionais brasileiras, o limiar dessas disputas está em retomar o Estado e as instâncias normativas do direito como elementos para concretização de outra sociabilidade constituída na negativa da disposição humana à regra econômica. Em Gramsci, o momento exige a conquista dos “[...] dispositivos institucionais e culturais que permitem difundir direta e indiretamente” (CATONE, 2014, p. 1477) outros consensos, imprescindíveis à conquista das casamatas e trincheiras necessárias ao estabelecimento de outra sociabilidade, de outras formas de constituição da vida nas sociedades ocidentais. A retomada dos movimentos sociais – tão camuflados no tempo atual –; dos partidos políticos; da interlocução com as massas; a reafirmação dos espaços de mobilização social, na

proposição de políticas que ressoem as demandas da classe trabalhadora e tantos outros elementos fundamentais na constituição de outra lógica de constituição da vida social.

Por meio da teorização do papel do Estado, identificamos as implicações do Estado liberal no delineamento de políticas públicas educacionais determinantes dos processos de escolarização básica de alunos PAEE, na natureza das ações compartilhadas junto à sociedade civil quanto à escolarização desse público. Essa prerrogativa desdobra-se na constituição de um corpo teórico analítico que considera as formas sociais determinantes da intrínseca relação entre infra e superestrutura, bem como o entrelaçamento do modo de produção capitalista na interface de sua organização ideológica, a partir das orientações internacionais expressas nas normativas estatais e levadas a efeito pelas políticas educacionais implementadas no Brasil ao longo de sua história. Essas análises opõem-se à tendência

[...] de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

2.3 A COMPOSIÇÃO DO ESTADO CONSERVADOR BRASILEIRO: DA INTEGRALIDADE GRAMSCIANA À CONFIGURAÇÃO LIBERAL

A obra “Estado e burguesia no Brasil: origem da autocracia burguesa” analisa a “formação econômica social brasileira” apontando “as formas produtivas que a estruturaram” e a especificidade do “caráter [...] superestrutural nela engendrada” (MAZZEO, 1989, p. 13). O faz por meio do estudo da “trajetória política da burguesia brasileira na perspectiva de sua geneticidade”, buscando compreender o “caminho que o capitalismo percorreu” (MAZZEO, 1989, p. 20) situando sua constituição e desenvolvimento histórico no cerne da vida social brasileira.

O texto detalha os contornos da colonização brasileira delimitados em um “[...] amplo processo de acumulação originária do Capital, iniciada a partir do século XVI” (MAZZEO, 1989, p. 15), evidenciando as formas de consolidação do “[...] caráter capitalista específico” com início na “[...] introdução das capitâneas hereditárias” (MAZZEO, 1989, p. 82). O caráter espoliativo e

mercador da atividade comercial desenvolvida nas capitanias hereditárias está presente também nas decisões por manter a escravidão em um processo de modernização de cima para baixo, marcado pela ausência de instituições democráticas, que perpetuasse na vida social brasileira até os dias atuais.

Essa construção pauta-se na “[...] necessidade de se considerar o conjunto das relações de produção como a base real que permite explicitar as formas de consciência que dela se desprendem” para compor a dinâmica da vida social brasileira (MAZZEO, 1989, p. 17).

Configurando os aspectos de constituição do Estado no Brasil, o autor considera que

[...] desde sua formação, o Estado Nacional Brasileiro trará em seu âmago dois aspectos que comporão sua super estrutura: de um lado, elementos ideológicos comuns às formações sociais que vivenciaram situações tardias de desenvolvimento capitalista; de outro, aspectos específicos inerentes à situação de particularidade escravista e latifundiária” (MAZZEO, 1989, p. 92).

Como ponto inicial, distingue a natureza parcial do Estado liberal brasileiro e sua interface conservadora. Parcialmente liberal, pois implementa, ainda no Brasil colônia, práticas comerciais e mercantis, de exploração da colônia para enriquecimento da metrópole, com base escravagista. O cenário de estabelecimento das bases do capital no Brasil é extremamente agravado devido ao fato de “[...] o modo de produção escravagista colonial não se constituir em mera reprodução do escravagismo da antiguidade clássica”, mas se constituir “[...] fruto do processo de expansão mercantil do capital” (MAZZEO, 1989, p. 61). O caráter espoliativo e mercador decorrente de tal expansão está presente nas decisões de manutenção da escravidão fato que caracteriza a existência de uma burguesia débil “conformadora de um estado que a expressa”. Essa tônica “não permitirá que a burguesia brasileira instale, na vida política nacional, os elementos democráticos típicos das burguesias que alcançaram o poder pondo abaixo a ordem anterior pela vida revolução”. Essa dinâmica mantém as “raízes genéticas da economia subsumida aos centros mundiais do capitalismo” (MAZZEO, 1989, p. 21).

Dois elementos essenciais à constituição do Estado Nacional, o latifúndio e a escravidão, conformam o Estado liberal e conservador brasileiro. A escravidão garantia a concorrência e já trazia em seu cerne o formato secundário do capitalismo aqui desenvolvido. Na incompletude de sua concretização, no Brasil, o ideal liberal “[...] significava apenas a liquidação dos laços coloniais. Não pretendiam reformar a estrutura de produção nem a estrutura da sociedade. Por isso a escravidão seria mantida assim como a economia de exportação” (MAZZEO, 1989, p. 120). Na impossibilidade de romper com a economia escravagista, o liberalismo brasileiro

consolida-se de forma “conservadora e reacionária” (MAZZEO, 1989, p. 119), essencialmente distinta das nuances consolidadas em países de capitalismo avançado.

Essa particularidade nacional, “[...] base real da formação social escravagista do Brasil, desautoriza o liberalismo e a revolução em sua configuração clássica” (MAZZEO, 1989, p. 123) devido a inexistência de uma classe trabalhadora que consolidasse relações trabalhistas liberais. Dessa maneira, surgem as nuances brasileiras de “[...] um aparelho estatal de onde se desprega a violência e o favor deletério, para manter intacta sua estrutura fundamental, com as massas populares, escravos e homens livres fora do cenário político sempre” (MAZZEO, 1989, p. 123). Essa formatação mobiliza uma burguesia “transformista”, mercantil, agrária, que industrializa e desenvolve o país, reprimindo movimentos sociais de toda ordem, implementando modernização pelo alto, contínua e em prol do desenvolvimento do capital. A configuração do ideal político liberal limitado desenvolvido no Brasil dá forma a uma “[...] sociedade conservadora, rígida, cuja classe dominante – os aristocratas Tupiniquins, pela sua própria origem histórica, nasce subordinada, econômica e ideologicamente, aos centros avançados do capitalismo mundial mantendo-se correlatas aos polos centrais do sistema” (MAZZEO, 1989, p. 84). A forma social instituída reproduz, obedece e conjuga os elementos da base da produção capitalista à época, revelando que “[...] além da grande exploração rural, os donos de terra monopolizavam também a riqueza e o poder político” (MAZZEO, 1989, p. 84).

A produção de Mazzeo (1989, p. 113) constitui o conceito de “caminho brasileiro capitalismo” e o faz tomando a referência lenista de “via prussiana” (MAZZEO, 1989, p. 109), desenvolvida na Alemanha. Em Gramsci, essa composição é chamada Cesarismo, que decorre da produção marxista do conceito de Bonapartismo considerado pela “[...] associação contínua de um conjunto permanente de estruturas” (forças armadas, estruturas de estado, estruturas privadas...) atuantes na repressão dos movimentos sociais e na vinculação de golpes de Estado²⁵ (MAZZEO, 2015).

As especificidades de composição do Estado nacional e sua análise sob a ótica gramsciana (estado: sociedade civil mais sociedade política) implica reconhecer que, no Brasil, essa

²⁵ Estado e Burguesia no Brasil - Antonio Carlos Mazzeo. 14 de set. de 2015. Entrevista com o sociólogo Antônio Carlos Mazzeo, professor da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, sobre a reedição de seu famoso livro Estado e Burguesia no Brasil, origens da autocracia burguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbgdLqu22hA>. Acesso em: 07 jul. 2022.

equação se encontra envolta em raízes de constituição histórica e econômica que geram profundos equívocos. Rocha e Costa (2016) destacam, primeiro, o fato de a sociedade política brasileira historicamente ser constituída ora pelo poder econômico, ora pelo poder repressivo ou, ainda, pela aliança desses dois estamentos; em segundo, propostas de alcance mais popular, na história do Brasil, tendem ao fracasso ou à cooptação dos interesses subalternos ao estamento hegemônico; em terceiro, a sociedade civil brasileira caracteriza-se historicamente pela oposição ao estamento repressivo militar. Esse princípio equivocado estabelece uma dicotomia na vida social brasileira, como se entidades civis e entidades militares fossem antagônicas. Daí o início dos problemas dessa conceituação no Brasil.

Enquanto em Gramsci, a sociedade civil e o estado formam uma unidade, no Brasil, esse par conceitual transformou-se em uma dicotomia radical, com forte traço maniqueísta. Em consequência, contrariamente ao que é assumido por Gramsci, tudo que é proveniente da sociedade civil é percebido como positivo e o que é oriundo do estado é negativo, ou seja, satanizado (ROCHA; COSTA, 2016, p. 10)

Marcos Del Roio (2021) evidencia que, na condição brasileira, “[...] a ação política transformadora não deve disputar o espaço da sociedade civil: esta não é neutra. Ela é burguesa, uma construção hegemônica burguesa”. O objetivo da ação política em Gramsci seria “[...] constituir outra sociedade civil, construir outra infraestrutura e, em decorrência, outra superestrutura com base em outros e novos fundamentos” (DEL ROIO, 2021). Em Gramsci, “[...] a questão central da ação política não é melhorar as leis, e sim, na realização uma reforma intelectual e moral que implica mudança nas relações sociais de produção da vida, não apenas da produção da riqueza material assim como queria Marx” (DEL ROIO, 2021). Esse propósito é alcançado pela via da ação política, ao tornar-se condutora, conciliadora entre a filosofia (práxis) e a infraestrutura. A filosofia presente em uma ação política transformadora

[...] é inventada aos poucos, a medida em que os agentes sociais tomam consciência das dificuldades da infraestrutura, ou das tensões entre ela e a superestrutura, e procuram então superar essas tensões. O apelo à informação filosófica é motivado, então, por necessidades políticas, ou, mais exatamente, por necessidades econômicas e sociais transformadas em pressões políticas (DEBRUN, 1982, p. 11).

A tônica liberal que rege o Estado Brasileiro denota o entendimento de que “[...] as funções do Estado estariam limitadas à tutela da ordem pública e ao respeito das leis. Com isso, a ideologia liberal oculta o poder do Estado como poder de classe” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 56). Aí reside a demanda liberal de imbuir à sociedade civil um espaço de iniciativas e ações governamentais, privadas e de cunho filantrópico e assistencial, se considerarmos o campo das políticas sociais. Essa configuração surge da experiência de países capitalistas europeus que, ante a crise econômica decorrente principalmente do pós-guerras, trilham

[...] o caminho da resposta conservadora - o autoritarismo e o fascismo - para a reconstituição do poder da burguesia e assim resolver a crise da economia. [...] Ao longo dos anos iniciais do século XX, ocorreram mudanças econômicas e políticas que suscitaram uma nova configuração do Estado. A percepção de Gramsci o levou a identificar nas organizações privadas da sociedade civil o lócus da criação de um poder hegemônico decisivo. O equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil deslocava-se da primeira (estado coerção) para segunda, como necessidade de criar condições para a saída da crise (expansão econômica). Em tal contexto, podemos dizer, inicia-se um novo modo de fazer política cujo objetivo é enraizar a lógica da produção do valor capital no espaço ampliado da nova significação do estado, a partir das estruturas e das organizações privadas da sociedade civil. (OLIVEIRA, A., 2004, p. 58).

Na retórica conservadora do Brasil contemporâneo, “[...] após o fim do longo ciclo expansivo e a queda do regime militar, ao mesmo tempo em que tínhamos a redemocratização no Brasil, tínhamos também a abertura da implantação do projeto neoliberal” (SILVA; FRANÇA; MACIEL, 2020, p. 256). A premissa neoliberal é definitivamente assimilada pelo Estado Brasileiro na elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (1995), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a pretensão de definir a crise do capital à época, o documento “[...] prega um novo modelo de desenvolvimento que reconstrói a administração pública em bases modernas e racionais; uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência” (BRASIL, 1995, p. 6), amplamente subsidiada nos elementos de elaboração teórica da “terceira via” que, de cunho liberal, subsidia as ações do Estado no desenvolvimento de sua ótica gerencialista e também do terceiro setor.

A concepção de Estado presente no documento evidencia a unidade entre “Estado e sociedade na formação de uma democracia, um todo indivisível” (BRASIL, 1995, p. 9). Apesar da unidade proclamada, o documento omite as contradições inerentes ao binômio desenvolvido no texto, salientando que “[...] é importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 1990” (BRASIL, 1995, p. 8), principalmente diante da ideia liberal de reforma do estado. A crise do Estado é definida no documento “(1) como uma crise fiscal; [...] (2) no esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado: [...] do bem-estar social nos países desenvolvidos; [...] e (3) na superação da forma de administrar o Estado (BRASIL, 1995, p. 11). Diante da “inadequação” do Estado implementado pela Constituição Federal de 1988 aos preceitos do neoliberalismo econômico dilacerante nos anos 1990, coube ao governo responder ao que ele denomina “crise do Estado”, utilizando-se da estratégia de “[...] reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11). Essa estratégia tem origem na concepção de aparelho de Estado, Estado e a Reforma do Estado adotada pela política governamental instituída, segundo a qual

[...] O **Estado** é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território; A **reforma do Estado** deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento; [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 12, grifos nossos).

A forma Estado assumida pelo país com as determinações de seu Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) considera os elementos de composição do Estado integral e a necessidade de seu gerenciamento, uma vez que (e à medida que) o “Estado assumia a defesa pelos direitos sociais e crescia em dimensão [...] os custos dessa defesa podiam ser mais altos que os benefícios de controle” (BRASIL, 1995, p. 14). A racionalidade subjacente a essa análise permite à ótica gerencialista a constatação de que “[...] no momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado. Nesse novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável” (BRASIL, 1995, p. 15), uma vez que o Estado precisa responder prontamente à demanda insurgente de expansão do capital que necessita da estrutura estatal liberal para expandir-se. Desse modo, operam profundas transformações nas formas estatais, de forma a consolidar uma infraestrutura produtiva em ampliação e condicionar uma superestrutura política de aparente organicidade, juridicamente legítima e ideologicamente conformada.

No aprimoramento dessas premissas, o cunho liberalista da Lei 13.019/2014 estabelece o marco regulatório ou o regime jurídico de parcerias voluntárias entre Estado e Organizações da sociedade civil, de modo a atender às necessidades do mercado. Seu texto substitui o princípio de direito constitucional pela ótica da “[...] prestação de serviço ao cidadão sobre a égide do interesse público e recíproco”. Sua intenção não está em cumprir o dever do Estado e sua obrigação formal de direito como cidadão, mas sim em ampliar o mercado da prestação de serviço, com mínimas e flexíveis garantias. Para tanto, o compartilhamento das obrigações do Estado com a sociedade civil e o reconhecimento desta como direito do cidadão à cooperação com o poder público, enxerga nessas ações o fortalecimento do que se denomina “mercado público não estatal” promovido pelo “empresariamento progressivo” (NEVES, 2010, p. 19) dos setores da sociedade civil organizada, materializados na esfera do conclamado terceiro setor, que difere e destoa essencialmente das teorizações da sociedade civil.

Mais recentemente, o teor da Emenda Constitucional EC 95/2016 caracteriza um novo ciclo de reforma do aparelho do Estado ao instituir o “[...] novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (MARIANO, 2017, p. 260). Sua implementação suspende os determinantes do financiamento de políticas sociais expressos pelo texto constitucional de 1988, revelando “[...] uma clara opção por uma antidemocracia econômica, inviabilizando a expansão e até mesmo a própria manutenção de políticas públicas para reservar dinheiro público e garantir o pagamento das obrigações assumidas pelo governo federal brasileiro perante os credores da dívida pública” (MARIANO, 2017, p. 262). O texto da Emenda Constitucional opera como “[...] ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988, que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas, necessária para uma economia verdadeiramente soberana” (MARIANO, 2017, p. 279).

Somada a essa conjugação, temos, além da EC 95/2016, o texto da PEC 32/2020²⁶ e as PECs 186/2019²⁷ e 188/2019²⁸, ambos instrumentos que, na atualidade, buscam reformar o Estado, alterando suas finalidades constitucionais por meio do ajuste pleiteado pelo capital internacional do qual o Brasil é dependente. Dessa forma, as citadas normativas atuam no ajuste e transmutação do Estado nacional

[...] em favor dos interesses particularistas do capital afetando, estruturalmente, a educação. De fato, a dita reforma inviabiliza diversos direitos sociais estabelecidos na Constituição, entre os quais a educação como dever do Estado, [...] e redefine a função do Estado como ente subsidiário do setor privado-mercantil (LEHER, 2021, p. 17)

²⁶ Proposta de Emenda Constitucional nº 32/2020 - Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa.

²⁷ Proposta de Emenda Constitucional nº 186/2019 que originou a Emenda Constitucional nº 109 de 15/03/2021 Altera artigos, revoga dispositivos instituindo regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19.

²⁸ Proposta de Emenda Constitucional nº 188/2019. Altera, acrescenta e revoga artigos constitucionais estabelecendo medidas de ajuste fiscal aplicáveis ao custeio da máquina pública; modificando a estrutura do orçamento federal; estendendo a proibição de vinculação de receitas de impostos a qualquer espécie de receitas públicas, ressalvadas as hipóteses que estabelece; permitindo a redução temporária da jornada de trabalho de servidores públicos como medida para reduzir despesas com pessoal; propondo mecanismos de estabilização e ajuste fiscal quando as operações de créditos excederem as despesas de capital, as despesas correntes superarem noventa e cinco por cento das receitas correntes ou a realização de receitas e despesas puder não comportar o cumprimento das metas fiscais do ente; e criando o Conselho Fiscal da República.

A materialização desses princípios na vida estatal brasileira na atualidade nos evidencia a urgência, apontada por Virgínia Fontes (2021a), em pesquisar “[...] as formas organizativas de lutas de classe no Brasil contemporâneo”. Isso significa que

[...] não nos basta analisar a forma institucional pela qual o estado burguês organiza, ou exige, ou permite, ou concede, formas organizativas as diferentes classes sociais. **O interesse está em analisar o conjunto das formas organizativas sociais e suas articulações com o estado** deve-se ainda buscar as conexões internacionais, ou seja, as determinações globais que dão forma e delimitam as intenções, as perspectivas, as deliberações do Estado burguês na concepção ampliada de Antônio Gramsci (FONTES, 2021a, grifo nosso).

No Brasil, as formas associativas atuantes na sociedade civil no compartilhamento e valorização das obrigações estatais conformam-se em uma infinidade de estruturas políticas, partidárias, empresariais^{viii} que, na esfera privada, assistencial ou filantrópica, implementam, em uma dinâmica capitalista, uma gama de relações estabelecidas no interior do Estado capitalista que o definem na expressão marxista, [...] como um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGEL, 2011, p. 47). Tais relações, em essência contraditórias, “[...] criam e sustentam a burocracia que endossa o Estado como instância acima das classes sociais impondo determinadas circunstâncias e condições de funcionamento do capital e que, portanto, reproduzem e aprofundam as classes sociais” (FONTES, 2021a).

Essa dinâmica, incorporada no interior da vida política brasileira, gerencia elementos da reprodução social do capital, operando na condição de inalterabilidade, imutabilidade e naturalização da ordem capitalista, bem como de sua reprodução na vida da sociedade. Elemento fundamental à naturalização dessa sociabilidade, o pensamento conservador funde-se ao pensamento social como ordem natural, eterna e divinamente estabelecida. Na vida política brasileira, os condicionantes nacionais materializados na soma de elementos políticos conservadores, atrelados a uma política econômica dependente e associados a determinantes históricos classistas originam as bases de sustentação política ideológica de interseção histórica entre Estado, Governo, Economia e Políticas Educacionais.

3 CONSERVADORISMO À BRASILEIRA: BASES DE SUSTENTAÇÃO POLÍTICA IDEOLÓGICA DE INTERSEÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESTADO, GOVERNO, ECONOMIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Considerado em sua gênese, compreende-se por conservadorismo clássico²⁹ um “[...] sistema de ideias e posições políticas marcadamente antimodernas, antirepublicanas e antiliberais; em síntese antiburguesas” (SOUZA, J., 2015, p. 4), constituído por um movimento de conservação dos ideias da sociedade feudal, frontalmente contrária aos intentos do novo regime que eclodiu na Revolução Francesa sob a batuta de uma burguesia industrial, liberal e ansiosa por transformar as formas de produção, as relações de trabalho, as formas de valor, a propriedade, então perpetuadas pelo regime feudal. Dessa forma, a perspectiva conservadora moderna “[...] nasce no processo de reação ao iluminismo e às consequências da revolução francesa” (SILVA, E., 2017, p. 440).

Aspecto fundamental na gênese do pensamento político nacional devido à amplitude, influência, organização e difusão de suas ideias, o ideal político conservador “[...] tem sido a tônica da política brasileira nos últimos anos” (SOUZA, J., 2016, p. 360). O pensamento conservador exerce, no Brasil, influência ímpar sobre a cultura, a economia, a política, os costumes, a religião e tantos outros aspectos da constituição da identidade nacional, em decorrência do “[...] significado social que o pensamento e a práxis conservadoras representam em um país de inserção periférica, dependente e heterônoma no circuito da divisão internacional do trabalho” (SOUZA, J., 2016, p. 360).

Historicamente, o contexto político conservador tem conformado esferas políticas e econômicas de proposição e implementação das normativas educacionais brasileiras que, neste trabalho, remontam à década de 1930, da proposição dos primeiros Planos Nacionais de Educação. Período marcado pela pré-industrialização nacional e sob as bases de uma economia agrária, os rumos da política educacional no Brasil sedimentam a expectativa de desenvolver, além da indústria, aspectos da organização de políticas educacionais nacionais, sob a crença de que tais

²⁹ O conservadorismo clássico (SOUZA, J., 2015), em sua origem pós 1789, é identificado até o ano de 1914, interstício temporal que abrange o início da Revolução Francesa até o início da 1ª Guerra Mundial. É possível caracterizá-lo como uma reação ideológica e política aos avanços da modernidade, em contraposição aos ideais burgueses, sustentando sua linha de pensamento na manutenção do antigo regime feudal, seus ideais e modo de produção. É possível identificar que, após 1910, os ideais conservadores passam por atualização, podendo se identificar a partir de então os esboços de um pensamento conservador moderno.

avanços garantirão melhores condições de progresso econômico e mão de obra qualificada aos intentos desenvolvimentistas à época.

No terreno das intenções, ambas as preocupações atendem a nuances de um desenvolvimento econômico, considerado tardio no contexto brasileiro e obediente à estrutura de um conservadorismo político que vai influenciar governos nacionais desde a Regência Imperial até os dias atuais. A intenção em se estabelecer os princípios de sustentação política do Estado Brasileiro ao longo de sua constituição histórica precede a teoria de que os distintos processos de construção estatal, em cada sociedade, possuem nuances e características próprias, determinadas por suas experiências no âmbito da política. Essas experiências, claro, recebem influência do pensamento político constituído (seja nos ideais liberais, conservadores, socialistas, comunistas, etc.), porém constituem-se de modo a discernir desses ideais suas próprias formas de constituição, estabelecendo distinções específicas nos rumos da vida social de cada nação. No que diz respeito ao estado brasileiro,

[...] o discurso político conservador [...] firmou essa ideologia na forma de um modelo institucional, conformou um tipo particular de conservadorismo liberal, que parte de um determinado diagnóstico dito realista ou sociológico da sociedade brasileira [...] e a partir dessa constatação prega-se a organização de um estado Tutelar, relativamente autônomo da sociedade, incumbido de fundar a ordem Nacional de cima para baixo e, a partir dela, promover reformas efetivas, mas seguras, no sentido de veicular o progresso nacional. (LYNCH, 2010, p. 26).

Dessa forma, a constituição histórica do pensamento político nacional emerge da junção entre os fundamentos conservadores (atuantes na preservação das instituições sociais e manutenção da ordem social) e os preceitos liberais (expressos na liberdade individual e econômica), constituindo a base de fundamentação política de um conservadorismo liberal que historicamente orienta as políticas governamentais.

A partir dessas considerações, este estudo evidencia a constituição das políticas educacionais brasileiras, na confluência entre ideais conservadores e liberais, bem como os enfrentamentos e as tensões insurgentes ao equilíbrio e manutenção hegemônica dessas forças que tanto influenciam a política brasileira até os dias atuais.

3.1 O PENSAMENTO CONSERVADOR E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

No Brasil, as origens do pensamento conservador esquadriham-se à atmosfera política delimitada em eventos políticos, como a vinda da família real ao Brasil, a Declaração de Independência, a morte de Dom Pedro I, a Regência de Dom Pedro II, a abolição da escravatura, a imigração europeia, o processo de industrialização urbana, até os dias atuais, “[...] se afastando da atitude dominante no conservadorismo clássico de valorizar o passado” (RICUPERO, 2010, p. 80) e se adequando às demandas de manutenção no tempo presente. Em cada momento da história política do país, a organização do pensamento conservador, fundado no interesse particular e econômico norteador de sua ação política, move e acomoda-se às demandas sociais que lhe garantem sustentação, como em um processo de sucessão natural de eventos inevitáveis, imutáveis, sucessivamente previsíveis. Essas prerrogativas nos elucidam distinta caracterização das ações de Estado e Governo constituídas historicamente no Brasil.

Sobre o estabelecimento do pensamento conservador, Mannheim (*apud* RICUPERO, 2010, p. 78) aponta a dificuldade de “[...] generalizar quais seriam as posições conservadoras que não correspondem propriamente ao ideal substantivo visto que suas ideias definem-se nos pressupostos que rejeitam e não nas propostas que defendem”. Ainda segundo Mannheim, (*apud* RICUPERO, 2010, p. 78) “[...] as características que o conservadorismo assume relacionam-se, na verdade, primordialmente com as instituições que defendem notadamente quando vítimas de ataques”. Seu corpo teórico é dinâmico, pois reside na defesa de seus interesses sempre postulados pela manutenção de posições. “Por outro lado, o conservadorismo não deixa de estar relacionado com uma conjuntura histórica específica” (RICUPERO, 2010, p. 78), e este é o motivo pelo qual a conduta conservadora não é simplesmente uma atitude psicológica, tradicionalista, como sugerem adeptos orgânicos dessa corrente de pensamento, trata-se de “uma postura política consciente”.

Essas e outras distintas considerações sobre a constituição do pensamento conservador, suas intenções e ideias, estabelecem as perspectivas de Estado e Governo existentes no Brasil. Tais perspectivas remontam ao Brasil colonial, em que o discurso conservador ou

[...] sua versão nacional mais característica parece ter sido produzida a partir de certo discurso ou linguagem oitocentista calcados na valorização positiva da formação política brasileira sobre o regime Imperial instalado logo depois da Independência. [...] um modelo institucional conformou um tipo particular de conservadorismo liberal, que parte de um determinado diagnóstico dito realista ou sociológico da

sociedade brasileira, considerada ainda na menoridade devido aos males de sua formação social. (LYNCH, 2010, p. 52-53, grifos nossos).

A discussão dos princípios básicos de sustentação e acomodação do pensamento conservador no Brasil nos interessa no intento de perceber sua articulação na composição do Estado Nacional. Dessa forma, a dinâmica que sustenta a ascendência do ideal conservador no Brasil, historicamente, delineou-se em três frentes discursivas (LYNCH, 2010), adequadamente aplicadas a cada situação política distinta, inclusive as delineadas no início desta sessão. Classificadas como conservadorismo prescritivo, liberalismo doutrinário e monarquismo, essas frentes discursivas foram e são mobilizadas de acordo com a situação vivenciada. Assim, no decorrer da história, diante da necessidade de justificar, no terreno das ideias, a oposição que moviam as proposições liberais, os conservadores brasileiros recorriam ao conservadorismo prescritivo de Hume e Burke, constituindo “[...] não uma ideologia de reação [...] mas de resistência às inovações propostas pelo liberalismo de esquerda” (LYNCH, 2010, p. 38). Para tanto, hábitos, crenças religiosas, tradições, costumes, universalizaram e idealizaram valores comuns à cultura da nação capazes de estabelecer padrões de conduta ética e moral permitindo a satisfação de suas necessidades dentro de um sistema de regras de convivência pertinente a todos.

Os princípios do liberalismo doutrinário foram evocados por conservadores brasileiros quando da urgência por justificar ações adotadas, projetos propostos ou críticas a opositores. Tal perspectiva nasce das ideias oriundas do conservadorismo doutrinário da Monarquia de Julho³⁰. Esse sistema de ideias forneceu aos “[...] conservadores brasileiros um modelo de liberalismo de governo que tornava inteligível a prática constitucional e representativa moderna no universo razoavelmente familiar” (LYNCH, 2010, p. 41), promovendo equilíbrio entre liberalismo e democracia (entendida como uma forma de liberdade civil). Ao Estado, a incumbência de, em consonância com seus princípios, angariar “[...] o que havia de mais notável em inteligência e luzes na sociedade, as maiores capacidades para o exercício do governo [...] regime segundo o qual a sociedade era governada por sua própria elite intelectual” (LYNCH, 2010, p. 41). Assim, o Estado também iluminava e conduzia o espírito das massas.

O monarquismo (terceira frente discursiva do conservadorismo brasileiro) atuou na defesa da legalidade e da soberania nacional. Os conservadores buscavam neste discurso o “[...] princípio da ordem e da monarquia para contrastar com os de liberdade e democracia” (LYNCH, 2010,

³⁰ França (1830-1848), período caracterizado pela proeminência da alta burguesia, que substituiu o direito divino dos Monarcas.

p. 42). Em um período de fragilidade da monarquia, em que interesses burgueses ganham espaço político e notoriedade, a autoridade do Imperador, seu direito divino, sua aclamação popular, sua maioria na Câmara, pode ser alvo de questionamento e revolta. Para isso, o discurso conservador atua de forma a coibir qualquer revolta e seus rebeldes; ponto importante diante de um Estado conservador, que “[...] impunha a própria aristocracia rural [...] a regulação de suas atividades pelo Estado” (LYNCH, 2010, p. 43). Nessa configuração, ideais de justiça, igualdade, fraternidade eram obsoletos se não acompanhados de mecanismos de coerção e repressão social. Esse “realismo conservador” impunha a força e a repressão sobre o direito, e a violência sobre a liberdade (LYNCH, 2010, p. 44). Se considerarmos a gênese do Estado brasileiro, seu nascimento a fórceps, temos como seu antecessor um Império tutelado pelo parlamento, mantenedor dos interesses da elite agrária e incapaz de “[...] pôr os interesses do Estado e da modernização pelo alto acima dos da aristocracia rural e do escravismo” (LYNCH, 2010, p. 52), ambos sustentáculos de sua posição.

Na esteira dessa trajetória, o conservadorismo ganha novo significado “[...] no contexto das mudanças vividas pela classe trabalhadora no final da primeira metade do século XIX, quando seus principais oponentes passam a ser os revolucionários democráticos populares e os movimentos socialistas do proletariado” (SILVA, E., 2017, p. 440). Em meio à consolidação dos ideais liberais de fraternidade, igualdade e justiça pós Revolução Francesa, as ideias conservadoras são abraçadas pelo então ascendente ideal capitalista, como forma de consolidar o espaço político, econômico e social conquistado, concretizando-se em um discurso agora contrário às forças progressistas que alçaram os ideais capitalistas ao sistema vigente e hegemônico: se antes o conservadorismo consistia em um conjunto de ideias e posições políticas marcadamente “[...] antimodernas, antirepublicanas e antiliberais; em síntese antiburguesas”; agora, ganha nova roupagem, realinhando “[...] o foco das disputas políticas dos conservantistas, de posições antiburguesas para posições antiproletariadas e, por derivação, contrarrevolucionárias” (SOUZA, J., 2015, p. 5).

O alinhamento histórico do discurso conservador aos ideais liberais de um capitalismo ascendente credita e sustenta a dinâmica da vida social brasileira, condicionando valores morais e sociais como princípio e fundamento de uma ordem natural e biológica, na expansão e

manutenção da sociedade capitalista. Convertido em ciência social³¹, paradigma científico³², existencialismo conservador³³, terceiro termo³⁴, o pensamento conservador ganha legitimidade como um sistema de ideias que busca consolidar-se como natural e inerente à vida social, uma vez que alinha, corrobora e delimita aspectos da economia capitalista à natureza humana. No apontamento de Jamerson Souza (2015, p. 18), “[...] o modo de produção capitalista é encarado, reificadamente, como se fosse apenas a universalização (natural e espontânea) das trocas mercantis”.

No cerne das bases de sustentação política ideológica do Estado Brasileiro, destacamos os elementos teorizados por Jamerson Souza (2015), abordando aspectos fundamentais do pensamento conservador, como: o tradicionalismo, a individuação, os preconceitos e as reformas, como elementos constituidores da reconciliação entre as ideias conservadoras e o ideal neoliberal de sociedade capitalista. Na composição do autor, no âmbito das **tradições**, o sistema capitalista balizado por ideias conservadoras empenhou-se em valorizar ritos familiares, institucionais, religiosos “[...] imprescindíveis para inserção dos indivíduos na sociedade” (SOUZA, J., 2015, p. 15). A função didática que essas tradições exercem sobre os sujeitos é valorizada no ideal conservador moderno e difundida como valores universais e inerentes à natureza humana, passando a orientar comportamentos naturalizados, uma vez que “[...] tendem a se transformar em hábitos e costumes” (SOUZA, J., 2015, p. 16). Seguidos de processos de **individuação**, tradições naturalizadas passam a compor um repertório de atuação social que se mantém e reproduz. A ideia de individuação na perspectiva conservadora moderna

³¹ Princípios basilares do conservadorismo clássico ganham contornos de ciência social com as obras de August Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim (1858-1917), elevando valores da tradição conservadora ao patamar de conceitos científicos.

³² O paradigma positivista de ciência garantiu ao conservadorismo a possibilidade de mudança em suas bases fundamentais, possibilitando sua reformulação e aproximação aos princípios fundantes da sociedade capitalista, realinhando “suas disputas políticas, de posições antiburguesas para posições antiproletárias e, por derivação, contrarrevolucionária. A sociologia como disciplina e ciência específica opera a vocalização por meio de métodos científicos que esvaziam a produção do conhecimento sobre a sociedade e suas mediações econômicas e políticas. Esse fôlego renovado que valores conservadores recebem das ciências sociais é repleto de consequências históricas” (SOUZA, J., 2015, p. 5)

³³ A perspectiva de um “existencialismo conservador” debatida por Jamerson Souza (2015) retrata uma vertente psicologizante do pensamento conservador como inerente ao gênero humano. Perspectivas teóricas atribuem “traços de personalidade”, “formas de ser”, “atitude mental” ao pensamento conservador, nesse caso inerente à condição humana. Essa correspondência tende a “[...] subtrair o conteúdo e o significado histórico, específico e contraditório, dessa corrente de pensamento e ação em relação à totalidade social” (SOUZA, J., 2015, p. 08).

³⁴ Pretende solidificar-se em um terceiro tempo, talvez acompanhando as perspectivas socioeconômicas da Terceira Via de Giddens (1999). Um meio termo “[...] entre as propostas revolucionárias e as revanches reacionárias”, ambas desfavoráveis ao avanço e expansão capitalista, uma vez que “[...] conservadores modernos reclamam-se como prudentes defensores do presente democrático (burguês) contra as perigosas e violentas utopias (fascismo e comunismo) que além de partilharem bucólicas concepções de natureza humana, costumam não poupar vidas humanas em busca de sua idealizada perfeição humana” (COUTINHO, 2014 *apud* SOUZA, J., 2015, p. 7).

limita-se a manifestar-se na “[...] reiteração de um patrimônio construído por gerações passadas”, prescrito aos indivíduos sociais, fornecendo “[...] subsídios úteis à reprodução da sociedade” (SOUZA, J., 2015, p. 16, grifo nosso). Quanto ao **preconceito**, este é tido, no ideal conservador, como “[...] sistema de valores acumulados” que se configuram como orientadores seguros de conduta social e política, pois “[...] representam um conjunto de saberes adquiridos com o passar do tempo”. Essa premissa configura o “[...] arco de atuação das **reformas** sociais possíveis” (SOUZA, J., 2015, p. 16, grifo nosso). Reformas que aprimorem, preservando a tradição já devidamente testada e experimentada empiricamente. Tais reformas “[...] constituem pequenas mudanças nos estritos limites do tradicionalismo e funcionam como importantes estratégias de prevenção de situações revolucionárias” (SOUZA, J., 2015, p. 16). Trata-se de “[...] mudanças localizadas, específicas, transitórias, pontuais, paulatinas, absolutamente necessárias para evitar a degradação de algum traço da tradição” (SOUZA, J., 2015, p. 16). Todos esses elementos compõem as relações do sistema de ideias conservador com o capital, na tentativa discursiva de manutenção da ordem e da reprodução da ordem vigente.

A articulação desses princípios ganha forma na fusão das ideias liberais ao conservadorismo moderno, mesclando os ideais de expansão e manutenção capitalistas à conduta e à natureza humana, em uma dinâmica de subserviência avassaladora desta (a natureza humana) ao modo de produção capitalista. A conveniente proximidade com os ideais liberais, que ocorre de acordo com os interesses disputados, efetiva, ainda, em tempos atuais, o pensamento conservador moderno, como assoalhado das bases políticas do capital, destoando das premissas basilares de sua gênese. Suas características “[...] foram revertidas, intensificadas, além daquelas que se constituem como novas em relação ao período fundador” (SOUZA, J., 2015, p. 2), imprimindo, assim, definitivamente, suas evidências no desenvolvimento e superação constante das contradições do sistema capitalista.

Na necessidade de diluir as contradições do sistema, o pensamento conservador atua na “defesa do capitalismo”, postulando “[...] uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 62). As reformas conduzidas pelas postuladas mudanças surgem como paliativos agravantes das constantes, cíclicas e fundantes contradições constituidoras do sistema capitalista. No fundamento da incorrigível lógica do capital, a premissa teórica evidencia os aspectos de incapacidade de reforma do sistema, considerando apenas suas partes, sem o aprofundamento crítico e teórico sobre suas convergências e interesses totalizantes. As reformas e a recusa “[...] em abordar as contradições

do sistema existente” evidenciam “uma forma peculiar de rejeitar, sem análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma apriorística de se eternizar o sistema capitalista” (MÉSZÁROS, 2002, p. 62-63).

Nesse contexto, as reformas postuladas pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990, são assumidas como diretriz econômica neoliberal, como “[...] canal mais prudente e seguro para condução das mudanças sócio-políticas (estritamente) necessárias” (SOUZA, J., 2015, p. 15). Seguindo a retórica das reformas, “[...] parece corporificar as melhores balizas para a razão, entronizando princípios valorativos como: a prudência, o realismo, a humildade e o ceticismo metodológico” (SOUZA, J., 2015, p. 15), independente das mazelas resultantes de suas políticas. Neste quesito, entendemos que a condição de dependência internacional leva o Estado Nacional à subordinação das políticas desenhadas por nações hegemônicas, no intento de amortecer a dívida e manter linhas de crédito abertas. Esse conjunto de obrigações tutelam, na atualidade, um Estado Reformista.

O intento reformista do Estado, presente em toda história política da nação, ganha fôlego na política implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), prolongando-se nos três governos do Partido dos Trabalhadores que o sucederam – Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Houssef (2011-2016) – e ganhando novas nuances conservadoras nos governos de Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Todos os períodos listados são acompanhados pelo avanço das ideias conservadoras ou, pelo menos, da estabilização de seus pressupostos no âmbito do desenvolvimento da economia e de suas influências na política social desenvolvida. O atual momento é agudamente marcado pelo viés conservador “[...] comprometido com suprimentos das necessidades do mercado e de algumas demandas sociais [...] e na continuidade das bases neoliberais já postas na realidade brasileira” (KELLER, 2019, p.160). A premissa conservadora mantém como principal elemento de sua conduta, a política de “superexploração do trabalho pelo capital” (KELLER, 2019, p. 160), agudizada ainda no governo de Dilma Rousseff (2016). Seu impedimento consolida um movimento de ascensão conservadora^{ix} que, até o momento,

[...] gerou endividamento da população, invisibilização dos movimentos sociais, legalizou a informalidade e disseminou a desqualificação da formação profissional em diversas áreas. A falta de identificação do trabalhador empobrecido com sua classe foi um dos elementos que mais fortaleceu o conservadorismo na cena contemporânea. O governo, apoiado pela mídia, passou a disseminar a ideia da “nova classe média”, na medida em que a população pauperizada passou a se inserir no mercado de consumo (KELLER, 2019, p. 160).

A evolução e acomodação do pensamento conservador nos distintos tempos históricos compõe uma multiplicidade de fatores que nos apontam a dinâmica de apropriação de suas ideias na atualidade. No que diz respeito aos direitos sociais, o que constatamos é a disseminação de “[...] propostas de retrocessos, reproduzidos preconceitos sociais e diversas formas de discriminações que, na verdade, estão impregnadas nas raízes do senso comum brasileiro, sendo facilmente incorporadas e naturalizadas” (KELLER, 2019, p. 161). Assim, devemos considerar que,

Na contemporaneidade, o conservadorismo é um fenômeno heterogêneo, com inúmeras nuances internas, em cada realidade onde ele é vivenciado. [...] no Brasil contemporâneo trata-se de uma onda conservadora não no sentido de manter o que está aí, mas no pior viés do conservadorismo político, econômico e moral: uma virada direita (BOULOS *apud* KELLER, 2019, p. 162).

Pois bem, os elementos acima conjugam a forma e o conteúdo assumido pelo ideal conservador na constituição do Estado brasileiro sob a condução do sistema capitalista. Observa-se o empenho em psicologizar seus princípios, que anseiam por naturalizar aspectos da constituição do capital em expansão à vida natural do homem, buscando alinhar de forma harmônica e biológica as possibilidades de manutenção do sistema vigente. Esses elementos, que dão sustentação ao aparato social, “[...] afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43), absorvida pelo ideal capitalista na intenção de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital”, gerando e transmitindo “[...] um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), produzindo, assim, “[...] tanta conformidade ou consenso quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Diante desse raciocínio, apresenta-se como tarefa histórica dos homens do nosso tempo “[...] romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Este intento não se concretiza na ação estatal reformista, conjugada e exposta nos parágrafos anteriores. Antes, consolida-se na constituição de alternativas que não sejam apenas “formais, e sim essenciais”. Um princípio fundamental desta consolidação encontramos nas ações de políticas educacionais que primam pela negação de “[...] escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do estado capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

3.2 CONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL³⁵: OS CONTEXTOS DE SUAS PROPOSIÇÕES E RACIONALIDADES SUBJACENTES

Partindo das elaborações do título anterior, tratando da constituição do pensamento conservador no Brasil e a consolidação de sua forma política na orientação das ações do Estado Nacional, seguimos determinando a confluência dos ideais conservadores imbricados na esfera do pensamento político nacional e agora atuantes nos processos de modernização da sociedade capitalista ascendente após a Proclamação da República, em 1889, carente de educação, de forma a se expandir e manter.

Nomeada por historiadores como a Primeira República, o período compreendido nos anos de 1889 a 1930 sucede a queda de um Império tutelado pelo Parlamento Nacional. De amplo viés conservador, esse governo, então comprometido com os interesses de uma elite agrária, cai em declínio, diante da incapacidade de "[...] pôr os interesses do Estado e da modernização pelo alto, acima dos interesses da aristocracia rural e do escravagismo" (LYNCH, 2010, p. 52). Durante o período, o pensamento conservador que nutria as bases de sustentação existencial do Partido Moderado, base desse governo, entra em um processo de reformulação, como forma de acomodação, apreensão, reorganização de estratégias para a absorção dos novos ideais capitalistas, reagrupando-se sob as bases de uma nova aliança política, consolidada. A influência econômica exercida por este grupo "[...] fará dele, no contexto de luta antioligárquica, uma bandeira de reforma política e social pelo alto" (LYNCH, 2010, p. 53).

No mesmo contexto, resta à nascente burguesia capitalista, dependente de poder político e sem força para romper com a oligarquia rural nacional, unir-se aos terratenentes, em um pacto político cujo objetivo é manter um projeto conjunto de construção de uma sociedade capitalista, arraigada em uma estrutura de dominação, cujos interesses da classe dos proprietários rurais se mantivessem enraizados no centro das decisões políticas do Estado (PIRES; RAMOS, 2009, p. 414), pactuando um processo de modernização pelo alto³⁶.

³⁵ A proposição deste tema implica a organização do texto em períodos históricos, marcados pelos contextos político, econômico e social, em que o Estado Brasileiro se constitui, assumindo a forma, a representação e as demandas dos interesses mais influentes em cada tempo. Nesse intento, as análises que seguem tomam como referência as produções de Saviani (1999, 2008, 2016). O autor traça o plano histórico e ideológico de proposições dos Planos Nacionais de Educação e das Políticas Educacionais instituídas pelos distintos governos no Brasil desde a década de 1930 até a atualidade.

³⁶ No Brasil, os aspectos de modernização pelo alto discutidos por historiadores e cientistas sociais são interpretados como a forma hegemonicamente conjugada para atrelar e desenvolver os interesses da burguesia nascida da revolução capitalista com a classe dos grandes proprietários de terra, detentores de amplo poder político

Nesse período, a restrita educação pública era destinada a uma mínima parcela da população, que necessitava ser formada para o trabalho. Daí a iniciativa dos primeiros liceus e escolas de aprendizes que primavam pelo ensino de um ofício. Diante da configuração da política educacional desenhada no início do século XX, no período, a atenção à deficiência materializa-se nos indicadores de publicações de produção acadêmica e técnica, revelando o interesse e relevância social que a temática começa a despertar. Assim,

Em 1900, durante o 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico Pedagógico dos idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados outros três importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo; *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e a Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância Retardatária*. (MAZZOTTA, 1996, p. 30).

A inexistência de práticas educacionais voltadas ao atendimento da criança “anormal” move o discurso e a ação de profissionais médicos e pedagogos na criação de espaços institucionais. Amplamente viabilizadas a partir da ausência do estado na consolidação de políticas públicas de assistência, saúde e educação e constituídas como herança do século XIX, as instituições filantrópicas erguem-se na contínua e predominante intenção de atender “[...] a população pobre, já que o Estado brasileiro, como o português, eximia-se de participar diretamente de serviços” (LOBO, 2008, p. 325). A organização dessa forma estatal atribui e consolida “outra lógica de governo” baseada no repasse regular de “[...] recursos à iniciativa privada para assistência aos necessitados” (LOBO, 2008, p. 326). Essa prática revela que “[...] o Estado brasileiro sempre deixou ao encargo de particulares a assistência aos necessitados”, em um retrato de que, ativa e voluntariamente, [...] o governo brasileiro abandonou inteiramente o problema assistencial aos particulares” (LOBO, 2008, p. 326).

A partir de então, a elaboração de novas categorias classificatórias da deficiência corrobora o surgimento de outras instituições especializadas, específicas a cada classificação elaborada pelo conhecimento médico: “[...] a cada anormal, sua instituição. A cada instituição, seus anormais e somente estes” (LOBO, 2008, p. 386-387). Tal princípio teve como objetivo “[...] não propriamente a inclusão dos inadaptados em outro espaço escolar, mas sua simples exclusão da escola”, no intuito de “[...] evitar os danos incalculáveis provocados pela presença dos anormais

e econômico desde o Império. Tal aliança garante à burguesia capitalista, o direcionamento estatal necessário à industrialização do país, seu processo de urbanização, disponibilidade de mão de obra, ou seja, instaura e organiza o contexto social e político para o desenvolvimento capitalista da nação.

na escola” (LOBO, 2008, p. 386-387). Esse compromisso é calcado no princípio liberal de que a “[...] sociedade tem a obrigação de cuidar da educação conveniente das crianças anormais, criando escolas apropriadas” (LOBO, 2008, p. 386-387).

Na esteira de sua constituição política, a década de 1930, período que caracteriza a Era Vargas³⁷ – ou Segunda República – e marca a primeira proposição de um Plano Nacional de Educação, fomenta em seu contexto político e social a configuração de um estado nacional desenvolvimentista bastante influenciado pelas heranças históricas da sociedade brasileira à época. Uma sociedade na fase inicial de industrialização, por um lado composta por “[...] homens livres, pobres, expropriados e destituídos de seus meios e instrumentos de produção, além de desvinculados dos processos e dos direitos essenciais para sobrevivência” (SILVA, M., 2002, p. 117). Por outro, imbuída de uma força dirigente representada nas “[...] oligarquias, os comerciantes, os financistas, os militares e os eclesiásticos” responsáveis por compor as “[...] bases constitucionais, jurídicas, políticas, eleitorais e econômicas” do país (SILVA, M., 2002, p. 117). Tal composição constituiu o estado nacional desenvolvimentista “[...] em bases excludentes e autoritárias, à mercê do setor privado que, em grande parte, apropriou-se e nutriu-se do setor público como fonte de privilégios empresariais e partidários para obtenção de rendas imobiliárias, de riquezas e de lucros imediatos” (SILVA, M., 2002, p.118).

O contexto de modernização nacional exige a organização de um sistema educacional capaz de prover mão de obra qualificada às necessidades da indústria nascente. Este intento, somado ao impulso progressista de uma educação pública e laica, materializado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁸, dá origem à proposição de um Plano Nacional de Educação que estabelecesse as diretrizes fundamentais da educação do país, culminando na formulação de um plano de reconstrução educacional. A intenção acaba por se configurar em um “[...] plano de organização e de administração do sistema educacional, a partir de alguns princípios

³⁷ A Era Vargas é marcada por três períodos políticos que se fazem necessários distinguir: um governo provisório (1930-1934), um governo constitucional (1934-1937) e o golpe militar (1937-1945). A Era Vargas tem início no ano de 1930 com uma vitória da Revolução, que constituiu o Chefe do Governo Provisório, que durou até o ano de 1934. Em julho desse ano, Vargas foi eleito pelos constituintes para a Presidência da República, pondo fim, assim, ao Governo Provisório e iniciando um governo constitucional com a promulgação da Constituição de 1934. Seu mandato deveria terminar em 1938, quando se escolheria, pelo voto livre e direto, um novo presidente. Contudo, no ano de 1937, com a instauração do Estado Novo, através de um golpe de Estado e contando com o apoio dos militares e industriais, por meio de leis e decretos, o Presidente Vargas acabou governando até o ano de 1945.

³⁸ Movimento intelectual, de base acadêmico-científica, ocupado em propor um planejamento científico, racional e moderno à organização escolar existente no contexto social desenvolvimentista da época.

pedagógicos administrativos, e não um Plano Nacional de Educação, com objetivos, metas, recursos, claramente estabelecidos” (HORTA, 1982 *apud* CALAZANS, 2003, p. 25).

Sem antecedentes anteriores, a proposição se aproxima da ideia de uma “[...] organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito em uma sociedade determinada, ou mais especificamente, em um determinado país” (SAVIANI, 1999, p. 125). Essa ideia prorroga a elaboração de princípios fundamentais da educação da sociedade moderna, que se concretizava delimitando ações de ordem redistributiva das obrigações em resposta às necessidades da vida social ascendente. Esse princípio influencia o texto constitucional de 1934, que fixa “[...] o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados [...] em todo território do país” (BRASIL, 1934). Nesse contexto, o Plano se aproxima e tem como característica a normatização³⁹ de uma lei de diretrizes e bases. A análise histórica retrata que a racionalidade presente nas proposições de educadores brasileiros à época concebia o plano como “[...] um instrumento de introdução de uma racionalidade científica na política educacional brasileira” (SAVIANI, 1999, p. 125). Assim, o texto constitucional de 1934, em seu artigo 150, define a competência da União em “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (BRASIL, 1934).

Apesar da efervescência política à época, o texto constitucional de 1934 não concretizou um Plano Nacional de Educação. Os trabalhos do Conselho Nacional de Educação com a finalidade de promover o documento tiveram início com a elaboração do então “Plano Nacional de Educação: questionário para um inquérito”⁴⁰, datado de 1936. Trata-se de um conjunto de questões que norteariam as propostas do plano para educação nacional. O inquérito, “tem como objetivo primordial recolher informações e estudos que sirvam à elaboração do Plano Nacional de Educação” (CAPANEMA, 1936).

³⁹ A trajetória do planejamento Educacional no Brasil também é caracterizada “[...] a partir da realização da 5ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pela Associação Brasileira de Educadores (ABE) realizada em Niterói em 1932 [...] com objetivo de apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de Educação Nacional para o anteprojeto da Constituição (BORDIGNON, 2014, p. 40)

⁴⁰ Plano Nacional de Educação: questionário para um inquérito. Introdução de Gustavo Capanema. Documento digitalizado do Ministério da Educação e Saúde Pública (1936). Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-ensino-especial-abordando-ensino-emendativo-dirigido-aos-anormais-de-fisico-de-inteligencia-e-de-carater-militar-colegios-militar>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Entre os temas tratados pelo inquérito que serviriam de fundamento à proposição do Plano, o ensino emendativo, destinado aos anormais, compunha o conjunto de questões que norteariam as ações da época quanto aos processos de educabilidade desses sujeitos. Assim eram preocupações à época:

76 - que se deve entender por anormaes? Para os fins educativos, como classificá-los? Que outra designação lhes poderia ser dada? Devem ser instituídos cursos para anormaes? Quaes as suas finalidades? Em que o ensino dos anormaes deve differir do ensino dos normaes? Para que espécies de anormaes devem ser organizados cursos? 77- Onde ministrar o ensino para anormaes? A educação dos anormaes se farpa em estabelecimentos próprios ou em classes especiais nos estabelecimentos de ensino para anormaes? 78- Deve haver órgãos centrais para o reconhecimento e seleção dos anormaes? Como devem ser constituídos esses órgãos? 79- Convem que todos os estabelecimentos de ensino para anormaes fiquem sob a superintendencia do órgão administrativo encarregado da educação ou ha alguns que devem ficar sob a superintendencia de outros órgãos da administração? 80- Que se entende por anormaes do physico? Como classificá-los para fins educativos? 81- Devem ser instituídas escolas para os anormaes do physico? Que typos especiais de escolas para os anormaes do physico devem existir? 82- Como deve ser feito o ensino commum e o ensino especializado para os anormaes do physico? Como graduar os cursos? 83- Que se entende por anormaes da intellegencia? Como classificá-los para fins educativos? 84- Devem ser instituídas escolas para os anormaes da intelligencia? Deve haver ensino para todos elles, inclusive para anormaes profundos? Deve haver ensino para os super - normaes? 85- Que se entende por anormaes do character? Como classificá-los para os fins educativos? 86- Devem ser instituídas escolas para os anormaes de character? Devem ser estabelecidas, de preferênciã, colonias especiais? Como verificar os effeitos da educação nos anormaes do character? 87- Como devem ser educados os menores delinquentes? 88- Como devem ser organizados os tribunais e juízos de menores? Que funções devem ter? 89- Como deve ser feito o ensino comum e o ensino especializado para os anormaes de character? Como graduar os cursos? 90- Como preparar o anormal de character para uma profissão? (CAPANEMA, 1936).

Considerando a natureza das questões, observa-se que gravitam em torno da ação de identificar ou estabelecer princípios para educação de indivíduos anormais, elementos de identificação, como pobreza, marginalidade, e institucionalização como núcleo da mesma problemática. No que diz respeito à educação, são preeminentes os cuidados com a saúde e a segurança dos sujeitos do inquérito. Questões quanto a público-alvo, lócus de atendimento, ensino ministrado, são abordadas no documento que não trata sobre a intenção do poder público em ofertar, em estabelecimentos oficiais, processos de escolarização destinados à população caracterizadamente deficiente mental.⁴¹ As legítimas indagações demonstram a intenção governamental de indiciar uma política voltada aos indivíduos deficientes, porém essa ação veio a concretizar-se como responsabilidade estatal em normativa ambígua e restrita, anos mais tarde, na década de 1960, mais especificamente no texto da LDB 4024/61 em seus artigos 88 e 89

⁴¹ Desde o Império, já existiam iniciativas governamentais para educação de sujeitos com deficiência sensorial.

A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A prorrogada ação estatal consolida a iniciativa de segmentos sociais (educadores, médicos, terapeutas, familiares, etc.), na organização de ações particulares de atendimento da pessoa com deficiência, visando garantir atendimento a essa demanda. É desse período (1932) a criação das primeiras Instituições em Belo Horizonte, São Paulo e, em um curto espaço de tempo, em todo território nacional. Iniciativas da sociedade civil passaram a contar com financiamento público e governamental para estabelecer processos de atenção à saúde e à assistência a pessoas com deficiência. Até 1950, existiam quarenta estabelecimentos públicos, de ensino regular “[...] que prestavam algum tipo de atendimento escolar a deficientes mentais [...] ainda catorze estabelecimentos”, dos quais dez públicos e quatro privados, “atendiam também alunos com outras deficiências” (MAZZOTTA, 1996, p. 31). A grande maioria desses estabelecimentos era voltada ao atendimento das deficiências sensoriais e físicas. A deficiência mental, desconsiderada pelas ações públicas e governamentais, começa a ganhar notoriedade ainda na primeira metade do século XX, com a criação de instituições especializadas, idealizadas por educadores e familiares de pessoas com deficiência mental. Foi assim com o Instituto Pestalozzi de Canoas (RS), criado no ano de 1926, por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada em 1932, pelo trabalho da Professora Helena Antipoff; Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, criada em 1948, com base no trabalho da professora Helena Antipoff; Sociedade Pestalozzi de São Paulo, criada em 1952, pelo Dr. José Maria de Freitas; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Rio de Janeiro, criada em 1954, por um grupo de pais de crianças com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 1996, p. 42). Como vemos, todas as históricas iniciativas elencadas são delimitadas pela sociedade civil na figura de educadores, médicos, simpatizantes e familiares. Da mesma forma, todas recebem apoio financeiro do Estado para funcionamento, manutenção de atividades, construção de sedes, ampliação de serviços (MAZZOTTA, 1996). O protagonismo das instituições especializadas no atendimento da pessoa com deficiência, principalmente a deficiência mental, perdura como única alternativa até a década de 1970 e vai ainda influenciar as políticas de educação especial no Brasil até os dias atuais. Saviani (2014) analisa a configuração da política então implementada

Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia,

proteção, fragmentação e improvisação. A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia de estado mínimo o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos (SAVIANI, 2014, p. 37).

A conjuntura que segue (1937-1945: Estado Novo ou Terceira República) encontra no Estado Brasileiro a organização que desempenha

[...] funções reguladoras e empresariais, traduzidas na institucionalização da intervenção na economia, no arbítrio das relações entre capital e trabalho, na promoção do setor público estatal e privado e na criação da infra-estrutura para a urbanização e instauração da indústria nacional e internacional (SILVA, M., 2002, p. 119).

Somados o contexto intervencionista e corporativista às condições históricas e conservadoras de composição da sociedade brasileira, desigual, expropriada e sem acesso a bens materiais e culturais comuns (como a educação), o período analisado é marcado pela “[...] estratificação social vertical em que o acúmulo de bens e propriedades determinou a posição ocupada na escala de poder e de prestígio” (SILVA, M., 2002, p. 119). Na interface desse contexto, temos um cenário educacional que prima pela oferta de ensino secundário, como forma de garantir mão de obra qualificada à expansão das indústrias estatais e privadas. De forma ambígua e indireta, o texto constitucional, outorgado em 1937, trata do financiamento da educação pública, da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, da obrigação federal de instituir as Diretrizes da Educação Nacional, que são aprovadas somente em 1961. No âmbito da educação especial, vigora a institucionalização da pessoa com deficiência no ensino privado de financiamento público, segregado e de oferta inexpressiva. Em torno deste cenário, ganha notoriedade o “[...] inexpressivo lugar das políticas sociais na agenda governamental” (SILVA, M., 2002, p. 120). Na prática, o Estado pôs-se como mediador de consensos favoráveis à elite nacional, com interesse em desenvolver uma “[...] política de intervenção sócio-econômica” (SILVA, M., 2002, p. 120), introduzindo a nação em um projeto de desenvolvimento e expansão capitalista. Firmou ainda o compromisso de lograr com as elites agrárias e latifundiárias deste país, favorecendo sua transição aos postos parlamentares e políticos partidários nos anos que seguem (SILVA, M., 2002).

Os fundamentos e organização presentes nas teorias da administração e que sustentam o projeto nacional desenvolvimentista perpassam a esfera econômica, a fim de influenciar a política educacional da época. Assim, o Plano Nacional de Educação, introduzido pela Constituição de 1934, passa a ser concebido como instrumento de modernização das relações de produção. A premissa constitucional de 1937 substitui a proposta de Plano Nacional de Educação em um

Código de Educação Nacional, apresentado como condição necessária à elaboração de um Plano Nacional de Educação entendido, segundo Saviani (1999, p. 126), como “[...] instrumento de controle político-ideológico exercido através da política educacional”. As ambiciosas intenções educacionais do Estado Novo instituído buscavam implementar novos rumos à educação nacional, “[...] o que implicava na promulgação do Código de Educação Nacional, a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino, a formulação do Plano Nacional de Educação, e a orientação e controle de todas as atividades educativas do país” (SAVIANI, 1999, p. 126). Diante da árdua tarefa, o país assiste a um recuo das proposições constitucionais de 1934 em relação à educação brasileira que, sem alternativas ao Regime autoritário, acolhe as Reformas Capanema⁴² (1942), decretadas por Getúlio Vargas.

A quarta república (1946-1964) consiste na retomada da proposta de Plano Nacional de Educação como instrumento balizador das ações governamentais em prol da educação brasileira. É marcado pela disputa entre os interesses da educação pública e do ensino privado. O conflito se sustenta, por um lado, nas ideias nacionalistas, segundo as quais ao “[...] Estado cabe a tarefa de planejar o desenvolvimento do país livrando-o da dependência externa” (SAVIANI, 1999, p. 127); por outro, nas concepções coligadas “[...] à iniciativa privada, oposta a ingerência do Estado na economia e àquilo que chamavam de monopólio estatal do ensino” (SAVIANI, 1999, p. 127). Os princípios de uma razão social-desenvolvimentista-capitalista estão presentes na proposição do Plano que prioriza também, em suas discussões, a “[...] liberdade de ensino e o direito da família” de optar pelos princípios educacionais que desejam (SAVIANI, 1999, p. 127).

O período é marcado pela expansão das riquezas das elites nacionais, agora beneficiadas por “[...] concessões, isenções de impostos, de prebendas, benesses, num processo de ampliação do setor privado nacional e internacional do território às expensas do público” (SILVA, M., 2002, p. 121). Essa característica alcançou também a atividade educacional, sendo garantido a escolas privadas, principalmente de cunho confessional, o financiamento público de matrículas.

No que tange à característica privatista, o texto Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional, estabelece, em seu Art. 37, que

⁴² A Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino industrial, o ensino comercial e criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) regulamentam o ensino nacional a partir de 1942. Os textos normativos também trouxeram mudanças na organização e oferta do ensino secundário, objetivando a formação de mão de obra para atendimento do crescente processo de industrialização.

[...] os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham pôr fim a prática de atividades educativas e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola. (BRASIL, 1946).

Em um excerto que se aplica à educação especial, o texto declara, no Art. 50, que

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos. *Parágrafo único*. Entidades particulares poderão estabelecer e manter campanhas de educação, com os mesmos fins, mediante prévia comunicação, de seus planos e projetos ao Ministério da Educação e Saúde, e aprovação da administração do ensino de cada unidade federada, onde tenham de exercer-se. (BRASIL, 1946).

O “[...] atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 1996, p. 49). A primeira, em 1957, foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro^x, vinculada à direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos; em 1958, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão^{xi}, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant; em 1960, é criada a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais^{xii}, “[...] feita por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAEs” (MAZZOTTA, 1996, p. 49). Perceba que a educação do sujeito deficiente mental é em todo período histórico, até aqui, pleiteada por iniciativa filantrópica e reforçada na orientação da forma como o serviço será prestado. Essa mesma iniciativa tem influenciado a gestão da educação especial nos sistemas de ensino brasileiros.

Até 1960, o desenvolvimento de novos setores na economia, na indústria, na produção de bens, gera cisões, “ambiguidades” no que diz respeito ao desenvolvimento econômico da época. Aqui, dois apontamentos ficam claros: aqueles que ainda apostam no projeto nacional desenvolvimentista e os que já postulavam a abertura do mercado, absorvendo as ideias de economia neoliberal então nascentes e estruturadas pelas agências de financiamento externo. Essas características dotaram a sociedade brasileira de uma estrutura “[...] conservadora, mesclada por um crescimento urbano desigual, marcado por níveis cada vez maiores de desigualdade sociais” (SILVA, M., 2002, p. 122).

A aposta na concepção liberal, já germinada nos dispositivos legais de financiamento público às instituições particulares ao longo da história da educação brasileira influenciou, e muito, os dispositivos da LDB 4.024/61, traduzindo em seu texto a possibilidade de compensação financeira de estabelecimentos particulares, destinação de bolsas de estudo, subsídios públicos

e financiamento. A Lei faz referência ao Plano Nacional de Educação, em seu Artigo 92, definindo que:

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim. (BRASIL, 1961).

O texto institui a criação dos Fundos Nacionais dos ensinos primário, médio e superior, determinando que o Conselho Federal de Educação elabore e execute, em prazo determinado, o Plano Nacional de Educação correspondente a cada fundo. Neste momento não ficam explícitos os percursos de tessitura e da proposição do Plano. A conotação de “Plano” é vinculada ao planejamento da destinação e aplicação de recursos financeiros. Assim, no texto da LDB 4.024/61, em seu artigo 96, determina aos Conselhos de Educação “[...] promover a publicação anual de estatísticas do ensino [...] que deverão ser utilizados na elaboração dos **planos de aplicação de recursos**” (BRASIL, 1961, grifo nosso). A racionalização dos custos fica nítida na proposta de estudos de “[...] composição de custos do ensino público propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade” (BRASIL, 1961). Assim, o Conselho Federal de Educação elabora, em 1962, uma proposta em que procurou traçar as metas de um Plano Nacional de Educação caracterizado no estabelecimento de normas para aplicação dos recursos dos fundos anteriormente criados (SAVIANI, 2016, p. 190). Nessa proposta, revisada em 1965, ficam garantidos “[...] 5% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a educação dos excepcionais e bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças de qualquer natureza (MAZZOTTA, 1996, p. 90)

Na inexistência do Plano Nacional de Educação, tratamos, ainda no texto da LDB 4.024/61, as prerrogativas da então “educação dos excepcionais”. No texto da lei temos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade; Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

O texto explica a trajetória histórica da condução das políticas brasileiras de educação especial. Demonstra que, de forma consensualmente estabelecida e normativamente instituída, elas foram historicamente mantidas por pessoas ou grupos, unidos economicamente ao Estado, que se empenharam no processo de institucionalização da deficiência, primordialmente pela via da filantropia e da ação da sociedade civil organizada. “Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial” (MANTOAN, 2001).

Nesse compromisso ou comprometimento dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele. Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

O período da Quinta República é marcado pelo retorno ao Regime Militar (1964-1985). O Projeto nacional desenvolvimentista revitalizado pelo regime se aproxima das elites conservadoras e das agências de capital estrangeiro, a fim de perpetuar financiamento para o avanço da estrutura desenvolvimentista: a construção de hidrelétricas, rodovias, ferrovias, usinas nucleares são estruturas financiadas neste período. A política brasileira, até então desenvolvida, começa a apontar seu desgaste: “[...] o aprofundamento da dependência, a elevação da dívida externa, o aumento dos índices de inflação e desemprego e o comprometimento das políticas sociais” (SILVA, M., 2002, p. 123). Esse cenário demanda a elevação do *status* de coerção estatal necessário à manutenção da ordem política com a finalidade de sufocar convulsões sociais, em um período de perseguição política, marcada pela falta de liberdade, constituindo, no interior do Estado, “[...] os compromissos entre a nova e a velha elite dominante, a fim de se manterem no poder e, com isto, criam-se empecilhos de acesso das classes sociais ao centro de decisão do Estado” (PIRES; RAMOS, 2009, p. 416).

O contexto educacional, segundo Saviani (1999, 2016), é imbuído de uma “racionalidade tecnocrática” que subordina o trabalho, as ações e proposições dos rumos da gestão da política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento. Com forte tendência gerencial e econômica, a política educacional brasileira no período é viabilizada sob a égide de princípios tecnicistas, de treinamento de habilidades, compartimentação do tempo escolar, avaliação de desempenho acadêmico centrada nas habilidades dos indivíduos,

voltadas à produtividade do trabalho⁴³. Ressalta-se, ainda, uma forte influência da área da psicologia, inclusive com o fortalecimento e expansão da área de psicologia educacional, no avanço, aprimoramento e utilização em larga escala dos testes psicométricos que influenciaram toda a perspectiva de planejamento e avaliação escolar, lançando sobre o indivíduo que aprende a responsabilização de seus fracassos e êxitos. A influência tecnicista chega aos currículos escolares retomando a perspectiva de controle ideológico da população por meio da escola e de suas práticas.

Essa tendência explícita se consolida no texto da Lei 5.692/71, que define a obrigação e o protagonismo do Governo Federal na proposição e execução do Plano Nacional de Educação, devendo atender às diretrizes e normas de governo. No que tange à educação especial, o Artigo 9º determina que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. [...] Art. 45 as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971).

A aliança constituída entre as elites nacionalistas e os militares, durante o período de concretização pacífica do processo de transição democrática (1988-1989), “[...] visava salvar o capital de uma catástrofe econômica e a ordem política de uma comoção violenta, de consequências imprevisíveis” (FERNANDES, 1986 *apud* CHAGAS, R., 2010, p. 591). Segundo Florestan Fernandes, testemunha-se o nascimento de uma “democracia” das “costelas” da ditadura, desenvolvida e materializada em um “pacto conservador”, reunindo amigos e inimigos, “[...] uma parte da ditadura, através dos chefes militares que eram ditos civilizados”, juntamente com o “[...] setor que se considerava liberal (FERNANDES, 1986 *apud* CHAGAS, R., 2010, p. 591).

No âmbito do desenvolvimento das políticas nacionais de educação, o período é marcado pela elaboração do I Plano Nacional de Desenvolvimento, de mais uma Nova República Brasileira, em que se discorria um Plano de Educação para Todos (SAVIANI, 2016). Ao tentar negar a

⁴³ O período é marcado pela apropriação de conceitos da administração e da economia pelas esferas de planejamento, avaliação, didática, organização do ensino, no âmbito da educação, numa influência direta dos tecidos que compõem a base da produtividade das sociedades capitalistas na determinação de suas estruturas sociais constituídas pelos meios e as relações de produção. A racionalização presente nos sistemas de gestão e produção em massa adentram as determinações de âmbito educacional, determinando conceitos profundos e simplistas de compartimentalização do conhecimento, do ensino, do saber e das capacidades dos indivíduos.

estreiteza e a rigidez das propostas militares que os antecederam, as ações deste período carregam um efeito fragmentado, com profundas características de amplitude das propostas para financiamento de ações públicas, justificado pela descentralização. Na contribuição de Kuenzer (2003, p. 56), “[...] conseguiu-se [...] uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático, contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação”. Essa premissa revela que “[...] de uma fase tecnocrática de formulação de planos, passou-se à pulverização de recursos travestida de descentralização” (KUENZER, 2003, p. 57). O órgão central de articulação de uma política educacional (MEC), “[...] de instância articuladora da política nacional de educação, transformou-se em mera agência repassadora de recursos, a partir da análise de projetos, através de critérios nem sempre transparentes e defensáveis” (KUENZER, 2003, p. 57). Nessa perspectiva, “[...] somente na aparência o planejamento da educação mudou de perspectiva” (CALAZANS, 2003, p. 17), isso porque “[...] a Nova República é imposta como uma alternativa conservadora e, portanto, como uma república velha. Mas é maquiada para parecer outra coisa, serviram o propósito real de mudar deixando as coisas como estão” (FERNANDES, 1986 *apud* CALAZANS, 2003, p. 22).

O período é marcado, de acordo com Maria Silva (2002), pelo colapso do modelo social desenvolvimentista, afligido pela crise do capital internacional, que necessita reagrupar seus créditos ante as nações endividadadas, sendo alvo das propostas de reestruturação e ajustes da dívida contraída. Isso se faz por meio de reformas estruturais⁴⁴ que marcam, de forma determinante, as políticas sociais. “Trata-se de fato da instauração de outra ordem capitalista fundada nas políticas de liberalização, de desregulamentação e de privatização que os estados capitalistas adotaram, um após outro” (SILVA, M., 2002, p. 124), desde que ganharam força, na década de 1970, as ideias neoliberais⁴⁵. De ampla influência neoliberal, as agências de fomento internacionais representadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passam a assumir com prioridade o financiamento de parte dos projetos educacionais em nações subdesenvolvidas, diagnosticando as insuficiências de seus sistemas educacionais referindo-se

⁴⁴ As reformas estruturais são alternativas elaboradas pelos países desenvolvidos para prosseguirem seu crescimento, utilizando-se de seus credores para manter-se a salvo dos impactos das crises do capital.

⁴⁵ Associada à então configuração econômica global, a partir da segunda metade do século XX, uma ordem conservadora sustentada pela influência dos governos de Augusto Pinochet (1973), no Chile, a eleição de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979), a vitória de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980), e Helmut Kohl, na Alemanha (1982), proporciona as bases de sustentação para implementação de princípios da doutrina neoliberal, inaugurando um novo tempo de ampliação e conquista do capital “[...] que teve início nos anos de 1970, tornou-se hegemônica nos anos de 1980 e inspirou, no Brasil, reforma educacional conservadora dos anos de 1990” (SILVA, M., 2002, p. 25).

à “[...] deficiência na qualidade, a ineficiência do sistema educacional, as crescentes taxas de deserção, de reprovação e os desequilíbrios entre as necessidades educacionais e laborais” (SILVA, M., 2002, p. 64). É na década de 1990 que emerge o ideário do “novo desenvolvimentismo”⁴⁶,

[...] no contexto de crise capitalista, como uma estratégia de desenvolvimento nacional para os países periféricos, tendo como pilar a associação entre crescimento econômico e desenvolvimento social. Tratava-se de uma nova proposta para a autonomia dos estados nacionais, na defesa de um desenvolvimento auto-sustentável tanto no aspecto econômico, quanto no social. [...] Trata-se de um terceiro discurso entre a esquerda burocrático populista representada por setores arcaicos da esquerda e a ortodoxia convencional representada por elites mantenedoras do neoliberalismo. Seu principal objetivo seria melhorar substancialmente os padrões distributivos do país através da intervenção do estado na economia e no âmbito social. (KELLER, 2019, p. 165).

Esse cenário permite a ordenada alocação de princípios teóricos neoliberais na organização da política educacional brasileira absorvida, neste período, sob os princípios teóricos e políticos da Terceira Via – pensamento derivado do ramo da economia política entendida, neste estudo, como teoria social de sustentação de princípios sociais democráticos. Sua gênese é concebida a partir do desgaste da perspectiva liberal, no fim da década de 1970, tornando-se deliberadamente hegemônica na década de 1990⁴⁷ e amplamente absorvida no ocidente, pela social-democracia de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Itália, Áustria, Grécia e em vários dos países escandinavos (GIDDENS, 1999, p. 34). Na América Latina, Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, México, entre outros, são representantes da “[...] social democracia européia que assimilando o neoliberalismo, e mais do que isso, operando as políticas neoliberais, redefinem a agenda da social democracia mundial” (NEVES, 2010, p. 11).

Os princípios da terceira via absorvida nos ideais da social democracia ocidental⁴⁸ teorizam a ação de governos neoliberais, assumindo seus princípios como filosofia econômica, na intenção

⁴⁶ Keller (2019) traduz a política neodesenvolvimentista em uma terminologia usada por Bresser-Pereira para designar uma nova fase de desenvolvimento para o Brasil. Seus elementos articulam o desenvolvimento capitalista com equidade social, comprometendo-se a estabelecer um novo patamar de acumulação do capital, tendo o estado o papel de redistribuir renda ao mesmo tempo em que amplia o mercado de consumo, garantindo suportes mínimos de existência à classe trabalhadora mais pobre. O neodesenvolvimentismo surge, primeiro, diante do esgotamento das estratégias neoliberais de manutenção da ordem capitalista (conservando ainda alguns elementos que podem ser considerados de cunho neoliberal) e, segundo, diante das ideias elaboradas por teóricos da Terceira Via.

⁴⁷ Eleitos na década de 90 sob essa ótica da teorização social, temos: Bill Clinton, nos Estados Unidos; no Reino Unido, Tony Blair; Michelle Bachelet, no Chile; Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil. Representantes de uma onda global que renova os princípios da social-democracia, atrelando fundamentos do conservadorismo político e do liberalismo econômico até o limite do ganho econômico das classes favorecidas com o capital econômico.

⁴⁸ De acordo com Fontes (2021), as considerações da social-democracia no ocidente buscam aderir ao ideal social burguês, saindo do enfrentamento que envolve a garantia de direitos para uma adesão consensual entre capitalistas e trabalhadores, na crença e pretensão de que o capitalismo poderia ser disciplinado e que “[...] as conquistas legais da classe trabalhadora poderiam ser permanentes e garantir melhorias substantivas”. Destaca como “[...] aspecto interessante a confiança da social-democracia de que as conquistas no interior do Estado eram definitivas. Uma

de minimizar gastos com políticas sociais de toda ordem, principalmente as de seguridade social, em uma tentativa de redimensionar ou minimizar garantias aos cidadãos proporcionadas pelo programa de Estado de Bem-Estar Social ou “Welfare State”⁴⁹. Assim, com base no princípio democrático de liberdade individual, sociedades e governos vêm desenvolvendo políticas de desobrigação estatal e de responsabilização da sociedade civil, em demandas voltadas amplamente aos aspectos da seguridade social.

Sob essa perspectiva, “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria”, não apenas para “facilitar a ação do outro”, mas também no intuito de “controlá-la” (GIDDENS, 1999, p. 89). No Brasil, historicamente, a prestação do serviço assistencial filantrópico à pessoa com deficiência deriva da noção de cuidados à saúde e assistência social. Permeadas por essa concepção, as políticas de atenção a esse público, implementadas a partir da década de 1930, encontram no Estado um agente que terceiriza as ações estatais voltadas à pessoa com deficiência. Esse contexto exemplifica a dinâmica estatal neoliberal considerando que “[...] onde o governo se abstém do envolvimento direto, seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades locais – sobretudo em áreas mais pobres” – áreas historicamente marginalizadas, socialmente segregadas e convenientemente isoladas. (GIDDENS, 1999, p. 90). Em conformidade aos princípios de minimização do Estado na vida social, de acordo com o autor, essa parceria possibilita ao Estado prestar o serviço e exercer controle sobre a sociedade civil, além de: a) gerar desenvolvimento local autossustentável (GIDDENS, 1999, p. 93); b) apoiar iniciativas de autonomia local (GIDDENS, 1999, p. 94); c) fornecer capital ou criar investimentos de empresas privadas que ofereçam ainda programas de treinamento (GIDDENS, 1999, p. 94); d) manter uma esfera pública aberta de forma que processos de “democratização” se liguem “diretamente ao desenvolvimento comunitário” (GIDDENS, 1999, p. 95).

vez inscritas nas leis essas conquistas estariam garantindo o futuro da classe trabalhadora”. Apesar dos ganhos, essa crença desarmou, ao menos temporariamente, a classe trabalhadora, desmobilizando o enfrentamento de uma “onda conservadora” (SOUZA, J., 2015) que, considerando a trajetória brasileira, tem sua gênese nas manifestações de junho de 2013.

⁴⁹ Na intenção de compreender o termo “*Welfare State*”, Gomes (2006, p. 203) o caracteriza como “[...] um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa ‘harmonia’ entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais” na garantia de segurança, educação, saúde, ou seja, condições básicas de vida que possibilitem a manutenção da ordem e possibilitem as mínimas condições de avanço da vida social. Para Hofling (2001), o pensamento neoliberal bem como o avanço de suas ideias diluiu esse conceito liberal na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado”. Este enredo político econômico traduz a ênfase nas liberdades individuais, minimizando as obrigações da intervenção estatal, conjugando ambas as colocações nas “virtudes reguladoras do mercado”. Estas ideias ganharam força e visibilidade com a grande crise do capitalismo na década de 1970, apresentadas como possíveis saídas para ela.

No horizonte educacional brasileiro, essa conjuntura se manifesta de outra forma: a característica “democrática” e, em decorrência, “inclusiva”, presente no cerne dessas propostas, é delimitada na capacidade do poder público de eximir-se da responsabilidade estatal, expandindo o campo do investimento ao capital privado, reconfigurando o papel do Estado, que passa de esfera responsável por garantir direitos, manter e subsidiar serviços públicos a um custeador das obrigações públicas na esfera privada, contribuindo, auxiliando, assistindo a esfera privada e negando seu papel constitucional.

Esse mecanismo tem criado megaconglomerados de investimentos educacionais, originados de um enorme percentual do dinheiro público investido no capital privado – Peroni (2013), Garcia; Michels (2011, 2014) – ampliando desigualdades na prestação básica e mínima de serviços. Os princípios de inclusão e democracia presentes nesses pressupostos ganham contornos e nuances distintas no cenário de países em desenvolvimento, onde a desigualdade e a pobreza assolam um enorme percentual da população, gerando condições de miséria extrema, informalidade, um enorme contingente de pessoas subempregadas e sem acesso a garantias sociais mínimas.

A crítica suscitada compreende os processos de exclusão capitalista nas circunstâncias que retiram dos mais vulneráveis as “[...] melhores e mais justas e corretas relações sociais, privando-os dos direitos que dão sentido às suas relações” (MARTINS, J., 1997, p. 16). Além disso, opera na subversão da experiência que, na verdade, insere no tecido social os mais vulneráveis, em condições restritas de participação, caracterizando sua permanência em condições de subalternidade na simples configuração de “[...] reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestam em face de privações, injustiças e carências (MARTINS, J., 1997, p. 17).

No Brasil, políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e sim políticas de inclusão precária e marginal ou seja, incluem pessoas nos [...] processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do Capital (MARTINS, J., 1997, p. 20).

Essa discussão opõe-se aos princípios da retórica neoliberal a respeito do tema, que fundamenta uma conceituação insuficiente de termos como inclusão e exclusão. Concebido de maneira antagônica, na retórica neoliberal, o binômio é diluído na estratégia de “[...] retomada do espaço público” – pela sociedade civil – “[...] como parte básica de uma sociedade inclusiva” (GIDDENS, 1999, p. 117). Uma retórica que tira do Estado o dever de manter direitos, garantias e a regulação necessária ao sistema capitalista, de forma que este atenda às necessidades da

sociedade em comum, delegando à sociedade civil ou, mais contemporaneamente, ao Terceiro Setor da Economia, financiamento público na assistência dessas mazelas sociais. Nas palavras do autor, trata-se de uma ação em que “[...] as pessoas que se sentem membros de uma comunidade nacional tendem a reconhecer que têm um compromisso com os demais em seu seio” (GIDDENS, 1999, p. 117). Isso porque, na tradição estatal neoliberal, programas sociais de natureza estatal

[...] devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade, que permitem uma participação mais democrática além de serem mais eficazes. A formação de comunidades enfatiza as redes de apoio, o espírito de iniciativa e o espírito do capital social como meio de gerar renovação econômica. [...] As iniciativas de formação de comunidades concentram-se nos múltiplos problemas que os indivíduos e as famílias enfrentam, entre os quais a qualidade do emprego, assistência à saúde e à infância, a educação e o transporte (GIDDENS, 1999, p. 120).

Tal fundamentação sustenta, na década de 1990, o contexto das reformas neoliberais em todos os níveis e segmentos educacionais, promovendo o *status* de racionalidade financeira às políticas educacionais da época, equacionando o ajuste das políticas sociais e econômicas aos interesses do capital nacional e estrangeiro. A intenção toma forma na proposição do Plano Decenal de Educação para todos, voltado à racionalização do investimento público na área e traduzido na busca de eficiência sem novos investimentos. Momento esse marcado pela disputa de forças antagônicas e interesses distintos por espaço nas políticas educacionais. A tramitação do projeto de LDB votado nessa década é a expressão maior dessas disputas que, por um lado, pleiteiam maior espaço e financiamento de projetos da iniciativa privada, minimizam o investimento estatal em educação, eximem a união de um compromisso sólido de financiamento da educação básica. Por outro lado, mobilizam movimentos sociais, educadores, conselhos, representatividade de classe e tantas outras instituições no sentido de propor uma LDB que universalize a escola pública, democrática, gratuita a todos os cidadãos (SAVIANI, 2016, p. 192).

No que diz respeito às proposições educacionais destinadas a alunos com deficiência, esse período é orientado a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial (1994), que definiu bases de sustentação das políticas de educação especial. Assim, fica claro na política sua orientação aos princípios de

[...] normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado);

efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas)” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Nesse período, ainda temos como importante marco normativo o texto da LDBEN nº. 9.394/96, que trata da Educação Especial em capítulo específico, definindo-a como modalidade de educação escolar, elencando lócus de atendimento, serviços ofertados, público-alvo, garantia de sistema de ensino inclusivo e acessível. No texto legal, “[...] o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino” (GARCIA; MICHELS, 2011). Apesar do dever declarado do Estado com a educação desses indivíduos, permanecemos com as parcerias na “[...] obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais”, uma vez que a Política Nacional (1994) então instituída declara a necessidade de “[...] ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (GARCIA; MICHELS, 2011, p.107).

O período pós LDBEN 9.394/96 é marcado por significativo avanço nas proposições das políticas educacionais e pela disposição do Ministério da Educação em elaborar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), instituído pela Lei 10.172/2001. O Ministério da Educação estabelece, via documento orientador, as considerações ministeriais quanto à proposta inicial e procedimentos a serem seguidos. Encontra e fundamenta suas bases legais na LDB 9.394/96, na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.138/95, que institui o Conselho Nacional de Educação. Segundo Saviani (2016, p. 194), o documento orientador estabelece: a) Estratégias para elaboração do PNE: diagnóstico preliminar, multiplicidade de atores envolvidos, interlocutores privilegiados (CNE, Consed, Undime); b) Sistemática de trabalho: interlocutores, formato de reunião, modo de incorporação da interlocução dos diferentes segmentos; c) Elaboração de Plano decenal de Educação anterior ao PNE.

Apesar do reconhecido avanço da proposta de elaboração e da ampla representatividade social dos segmentos sociais, comparadas a outras elaborações governamentais, Saviani (2016) discorre a respeito das vulnerabilidades do Plano à época. O autor destaca parecer emitido pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), ressaltando pontos vulneráveis e de tímida atuação do poder público, como o tratamento dado às creches; dicotomia do ensino médio; ensino noturno; reforma do ensino profissionalizante; desqualificação da formação

docente; formação continuada a distância; timidez na ampliação dos recursos destinados à educação. Conclui a Anped que a União transfere responsabilidades com investimento e manutenção do ensino aos Estados e Municípios; controla e centraliza avaliação; contribui com eventual apoio técnico; evidencia participação da comunidade via trabalho voluntário e redução do investimento público; estabelece contradição entre a generalização da prática de pesquisa, estabelecendo dicotomia entre as instituições de pesquisa e ensino; trata da jornada de trabalho e valorização de docentes e trabalhadores da educação, contida no plano, porém sem meta a ser alcançada; aponta que o principal indicador da incapacidade do plano é o percentual mínimo de 6% do PIB destinados à educação; conclui que apenas 9,5% das metas são de competência da União e nenhuma delas diz respeito ao ensino superior, apesar de ser assinalada na legislação educacional como de competência da união⁵⁰ e o restante das 90,5% das metas estabelecidas são de competência de estados e municípios (SAVIANI, 2016, p. 196).

Em 2014, com atraso de 04 anos após o encerramento da vigência do PNE 2001-2010, é instituído o novo Plano Nacional (PNE 2014-2024). Saviani (2016, p. 330-337) aponta as principais ações previstas no documento, analisando os impactos de sua implementação:

1. Monitoramento contínuo e avaliação periódica do cumprimento das metas sob responsabilidade do Ministério da Educação, Comissões de Educação da Câmara e Senado, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação;
2. Publicação de estudos (Inep) com objetivo de avaliar o cumprimento das metas (biênio), consolidando nacionalmente as informações;⁵¹
3. Redução de recursos financeiros justificados nas políticas de compensação de *royalties* do petróleo;
4. A aplicação de 10% do PIB na educação nacional;
5. Aprovação de planos estaduais e municipais no prazo de 1 ano;

⁵⁰ Como alternativa ao não estabelecimento de recursos e fontes para manutenção do ensino superior, o Plano estabelece a criação de fundo de manutenção do ensino superior sem definição da fonte do recurso, explicitando a racionalidade financeira presente na constituição dos planos, reflexo dos princípios neoliberais nas políticas educacionais.

⁵¹ Essa é uma ação que busca analisar cientificamente os dados de avaliação quanto à implementação das políticas de educação. Ressaltamos que essa previsão ocorre em âmbito nacional e que não surtirá o efeito esperado se não se alastrar para a avaliação do plano no âmbito local. Nos municípios, essa avaliação encontra-se a cargo de comissões específicas, compostas por membros do poder público, câmara de vereadores e conselhos municipais de educação. Demandam a instalação, por parte do poder público, de sua composição. Ao contrário da esfera federal, não será realizado estudo sistemático de acompanhamento do plano. Corremos o risco de não avançar nesse diagnóstico, o que implica em ineficácia da ação pública.

6. Produção de indicadores de rendimento escolar⁵²;
7. Instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) no prazo de 2 anos⁵³;
8. A meta 4 do PNE tem a incumbência de “[...] universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014). Dedicar-se a orientar as ações de planos subnacionais e regionais na garantia de acesso e permanência aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **preferencialmente** na rede regular de ensino. Suas estratégias garantem e orientam: a contabilização de alunos com vistas à ampliação dos recursos financeiros destinados à escola comum e a instituição especializada; a garantia de acessibilidade dos contextos escolares; organização específica das diferentes áreas de atuação da educação especial; garantias de serviços e apoios contínuos aos processos de escolarização do alunado da educação especial; coexistência, manutenção e ampliação de serviços na esfera pública e filantrópica; produção de ampliação de material didático bem como a formação continuada de professores. Esses são elementos existentes nas estratégias explícitas no plano para estruturar, ampliar e fazer funcionar a modalidade de ensino na educação básica.

Nesta breve análise histórica, entre esforços empreendidos e os Planos Nacionais instituídos desde a década de 1930, entendemos, como Saviani (2016, p. 187), que a capacidade de todo e qualquer planejamento reside na “organização lógica, coerente, eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada”. Esse esforço deve ser o princípio de sustentação das bases fundamentais da educação de uma nação. Em um país desigual como o Brasil, a política educacional deve ser conduzida com base em princípios democráticos e emancipatórios como condição para superação da miséria e da desigualdade que marca nossa sociedade desde a colônia. Esse deve se constituir como principal interesse do planejamento educacional brasileiro. Elegendo a educação como estratégia política, oportunizamos o desenvolvimento social e progressivamente o desenvolvimento econômico.

⁵² Esse é um ponto importante e que não basta que seja reconhecido apenas na execução do planejamento em âmbito nacional. É imprescindível que ocorra essa produção em âmbito local, de modo a conduzir as ações locais estabelecidas, implementá-las e avaliar sua execução e resultados.

⁵³ Instituído em países desenvolvidos no século XIX com a finalidade de universalizar o ensino primário e erradicar o analfabetismo, no Brasil, essa proposta é alvo de generalizada incompreensão: deve ser concebido como instrumento de unificação do sistema, de caráter federativo, assegurando educação com o mesmo padrão de qualidade a todos. Em uma leitura liberal, tem sido entendido como um grande guarda-chuva com prerrogativa de adesão, ou não, em nome da autonomia. O Plano Nacional de Educação determina que o Sistema Nacional de Educação seja normatizado no prazo de 2 anos. Prazo já expirado.

Não existe expectativa de crescimento e desenvolvimento econômico de uma nação sem investimento estatal maciço em educação.

4 O “CAPITALISMO QUE PLANEJA O PLANEJAMENTO⁵⁴”: QUEM TEM UM PLANO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

A União elaborou e instituiu seu mais recente Plano Nacional de Educação por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Com vigência entre os anos de 2014 e 2024, a lei prioriza a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) compreendido na “[...] unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente, que opera eficazmente no processo de educação da população” (SAVIANI, 2010, p. 381). O texto estabelece critérios e ações de monitoramento de sua execução, prazos de implementação, cumprimento das metas estabelecidas, avaliação das estratégias concretizadas, bem como seus efeitos no cenário político educacional, investimento financeiro da educação brasileira, elaboração e articulação entre os entes federados das proposições de seus respectivos planos e a concretização do SNE. A exemplo do Plano Nacional anterior (2001-2010), o atual PNE (2014-2024) constitui-se em uma política de Estado de vigência decenal e que sustenta a proposta de uma política de unidade nacional em torno das demandas educacionais da sociedade brasileira. A proposta de Plano Nacional de Educação, sua previsão e normatização legal são apresentados no artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, pretendendo articular ações dos distintos agentes colaboradores, conduzindo à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País e à destinação e aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

É uma política pública definida por um “[...] conjunto de intenções e ações com os quais os poderes públicos respondem às demandas de escolarização da população. Ao mesmo tempo é um exercício de previsão de estratégias e ações do Estado, com gastos públicos, para responder ao direito de todos” (MONLEVADE, 2010, p. 14).

Convergindo forças sociais e políticas pela defesa de uma política educacional unificada, abrangente, democrática, acessível a todos e em igualdade de condições em todo território nacional, a implementação de suas metas no contexto político atual exige a “[...] explicitação crítica, teórica e política do que se designa conservadorismo” (SOUZA, J., 2015, p. 01), devido

⁵⁴ Expressão cunhada por Calazans (2003).

à tamanha influência política que os princípios conservadores exercem na manutenção e operacionalização da ordem capitalista. O alcance e o avanço dos ideais conservadores sobre as estruturas normativas brasileiras atuam na capacidade que têm de estagnar direitos estabelecidos, inicialmente mantendo as coisas como estão e, num segundo momento, operando em seu desgaste.

Tal princípio nos importa nesta discussão uma vez que compreendemos a estrutura do planejamento educacional do país, considerando que sua “[...] planificação, em e para uma sociedade democrática, exige necessariamente clareza teórica acerca do que seja essa sociedade” sem a qual “[...] correm-se dois riscos: ou se reproduzem antigas formas de intervenção, ou se cai nos modismos” (KUENZER, 2003, p. 63).

Como ato político, a estrutura de planejamento educacional denota a participação não só de agentes públicos, responsáveis pela implementação de políticas educacionais em todas as esferas, mas também da contribuição de representantes de vários segmentos sociais que militam e influenciam a educação do país. A característica política desta elaboração está na abertura democrática da participação de amplos segmentos da sociedade no debate da política educacional. A implementação de amplos fóruns nacionais e locais garante a pluralidade de ideias e concepções, num exercício consensual de planificação, criando e mantendo

[...] formas de resistência a partir da nossa situação concreta de trabalho de vida, para romper e transpor as formas de despotismo, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução. As questões relativas ao planejamento da educação, [...] estão no centro de uma tessitura, epicentro de crises, confirmando que vivemos uma ordem social iníqua, de grandes dívidas, entre as quais a negação do social no limite é um dos maiores impasses a construção da cidadania (CALAZANS, 2003, p. 11).

Reconhecendo os princípios de um liberalismo político que incide sobre a política educacional brasileira e que une as perspectivas de planejamento educacional e planos de educação, podemos inferir que, no Brasil, as esferas de educação, planejamento e plano podem “[...] caminhar em diferentes direções, todas elas possíveis de se afirmarem conforme as conjunturas estiverem reforçando um ou outro tipo de solução” (GARCIA, W., 2003 p. 51).

Tentando elucidar essa dinâmica, Calazans (2003, p. 12-26) considera o planejamento como “forma de intervenção do Estado” que, a depender dos interesses defendidos, mantém e agrava “uma perversa situação de violência na qual os excluídos são as maiores vítimas”; em que “o padrão planejado é um indicador do grau de tensão do conflito, envolvendo as diversas forças dos diversos agentes econômicos, sociais e políticos”; constituindo

[...] o planejamento, no sistema capitalista, como forma de racionalização da reprodução ampliada do capital (deixando claro) que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas sim o capitalismo que planeja o planejamento [...] em um sistemático encadeamento recíproco das relações políticas e econômicas no nível das decisões (CALAZANS, 2003, p. 13)

Diante desses apontamentos, a esfera do “[...] planejamento governamental tem tido um papel determinante, tem sido um instrumento poderoso, uma trama bem engendrada pelo Estado que, assumindo-o como força produtiva complementar, passa a determinar as atividades econômicas [...] disfarçando-se em mecanismo de caráter progressista” (CALAZANS, 2003, p. 28).

Realidade é que, ao ignorar a implementação de ações específicas⁵⁵ existentes nos dois últimos planos nacionais de educação, o planejamento em políticas sociais tem tornado seu protagonismo “inadequado às reais necessidades do país”, imprimindo à sociedade brasileira “a convicção de que as propostas patrocinadas pelo Estado dentro de uma concepção global de desenvolvimento, deixam de lado questões fundamentais” (GARCIA, W., 2003, p. 48), principalmente no que diz respeito à esfera dos direitos sociais, mais especificamente o direito à educação. Em síntese, se no âmago das normativas educacionais brasileiras existe “[...] um determinado projeto de sociedade, a partir do qual emerge um novo projeto pedagógico, este tem encontrado muitas dificuldades para se concretizar” (KUENZER, 2003, p. 64).

Esse entendimento delimita, nos dias atuais, que grande parte da esfera normativa que garante o planejamento da educação, de responsabilidade estatal, tem sido compartilhada com segmentos sociais distintos, de amplo poder econômico e político. Nesse processo de participação social, esses segmentos representativos da sociedade civil e do terceiro setor⁵⁶ da economia consolidam participação efetiva nos rumos da política educacional brasileira,

⁵⁵ Aqui ressaltamos principalmente a ação de implementação do Sistema Educacional de Educação.

⁵⁶ Cabe aqui uma diferenciação entre o que temos chamado sociedade civil e terceiro setor. A categoria de sociedade civil, em Gramsci, é parte constituidora de sua elaboração sobre Estado e implica obrigatoriamente a constituição de elementos teóricos (hegemonia e revolução) capazes de articular, no interior desse espaço social, a ação hegemônica e de transformação social em uma perspectiva crítica e emancipatória da classe popular. Pensar o conceito de sociedade civil negando “sua articulação com essas questões representa um claro reducionismo e esvaziamento da estrutura de seu pensamento” (MONTANÓ, 2010, p. 127). Assim, em Gramsci, o conceito de sociedade civil está ligado ao espaço da produção, da emancipação e da constituição hegemônica da classe trabalhadora. A política neoliberal em curso tem transmutado a configuração de sociedade civil aos elementos vinculantes de um terceiro setor da economia que inclui a participação de “[...] organizações não lucrativas e não governamentais; instituições de caridade e religiosas; atividades filantrópicas; ações solidárias; ações voluntárias; atividades pontuais e informais;” no leque de atuações do Estado frente às demandas sociais. Essa configuração avança organizando o espaço da sociedade civil como antessala de prestação de serviços estatais, mercantilizados por meio de convênios, parcerias, e como espaço de conformação ao ordenamento estabelecido. Dessa forma, delimita, na política contemporânea, uma “[...] conceituação corriqueira de terceiro setor: organizações e/ou ações da sociedade civil” (MONTANÓ, 2010, p. 181).

influenciando a esfera do planejamento estatal, bem como o gerenciamento de políticas públicas.

Tal influência tem corroído as estruturas de um progressivo avanço determinado nos dois últimos Planos Nacionais de Educação. A organização gerencial privatista presente no texto, bem como as condições favoráveis ao compartilhamento de recursos têm gestado condições políticas que acabam por configurá-los no âmbito de uma formalidade, caracterizada “pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (DOURADO, 2010, p. 684), uma vez que os dispositivos de destinação de recursos⁵⁷ explicitados sofreram alterações em seu formato e distribuição. Decorre desse movimento que o planejamento de suas ações, inclusive nos planos subnacionais que se seguiram, não efetivou “[...] a organicidade orçamentária necessária para dar concretude às metas” (DOURADO, 2010, p. 685) do plano. Esse contexto revela que, historicamente, os Planos Nacionais de Educação não constituem “[...] base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional” (DOURADO, 2010, p. 685). Outro fator político determinante está no âmbito histórico da adoção de reformas educacionais que antecederam a implementação dos Planos Nacionais de Educação mais recentes, influenciando a capacidade deles de se firmarem como unidades de direcionamento nacional de ações.

O contexto das reformas implementadas na década de 1990 confere ao cenário político educacional “flexibilidade, descentralização e desregulamentação”. Esses princípios basilares contribuíram “[...] para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e inferiu um processo de grande descontinuidade de políticas nos âmbitos estaduais e municipais” (OLIVEIRA, D., 2011, p. 334). Esse contexto caracteriza a natureza governamental das políticas desenvolvidas, negando a estrutura e possibilidade de consolidação de uma ampla política de Estado para a Educação Nacional.

No aprofundamento dessas questões, é necessário aqui estabelecer distinção entre o que tratamos por política de governo e política de Estado, para esclarecer atribuições, condições e

⁵⁷ O índice de 10% do PIB previsto na Meta 20 “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Saviani (2016, p. 347) reitera que o percentual destinado não atende unicamente ao financiamento da educação pública, podendo atender às parcerias público-privadas e às políticas de terceirização; outra questão apontada pelo autor é que diluição do recurso ao longo de 10 anos limita seu alcance e para efetuar “transformações decisivas”. Considera, ainda, que “[...] condicionado a esse ritmo das doses homeopáticas não há garantias de que o aumento progressivo será assegurado”.

determinantes das proposições políticas que circundam as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Assim, destacamos que

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visam responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, D., 2011, p. 329).

Dalila Oliveira (2011) analisa a proposição do PNE (2014-2024), caracterizado por uma ampla política de Estado e que intenta articular o sistema nacional de educação que permita à Educação Nacional ser orientada em uma unidade de direção, “[...] sendo a qualidade da educação básica referenciada no Ideb” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). Segundo a autora, atualmente, a ausência de um Sistema Nacional de Educação prorroga a divisão de competências entre os entes federativos, que atribuem maior demanda de atendimento e cobertura aos Municípios (educação infantil e fundamental), o ensino médio aos Estados, restando à União apenas a ação supletiva. Esse direcionamento acarreta persistente desequilíbrio na qualidade da educação ofertada e, ao mesmo tempo, subsidia “[...] uma política ambivalente empreendida pelo MEC”, (OLIVEIRA, 2011, p. 329) uma vez que desenvolve caráter desigual à qualidade da educação ministrada em diferentes regiões do país.

A dificuldade de cumprir as estratégias do Plano e, em decorrência disso, articular um Sistema Nacional de Educação está na minimização dos

[...] obstáculos que o regime federativo impõe a gestão e a organização da educação, na pouca integração revelada entre estados e municípios, na persistência de desigualdades e desequilíbrios históricos entre regiões, na fragmentação entre as redes públicas nos seus distintos níveis municipais estaduais e federal (OLIVEIRA, D., 2011, p. 330).

Somada a essa questão, temos no PNE (2001-2011) uma lógica de racionalidade financeira que permeou todo o escopo das ações e estratégias definidas naquele plano, colaborando com sua pouca expressão no cumprimento das ações empreendidas. Saviani (2016) faz este apontamento e, considerando o PNE (2014-2024), esclarece que “[...] essa mesma lógica se faz presente, mas com uma nova determinação ligada a ideologia empresarial da responsabilidade social”, que coloca como eixo das ações a serem implantadas pelo plano nacional de educação o financiamento público de instituições privadas e filantrópicas. Ao considerar a lógica Empresarial da responsabilidade social como base de suas ações, o Plano Nacional de Educação passa a “[...] refletir a própria estrutura da sociedade capitalista que subordina as políticas

sociais à política econômica” (SAVIANI, 2016, p. 345). No momento em que a estrutura política e econômica absorve “[...] a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e conseqüentemente também as políticas sociais” solidificando uma “abordagem neoliberal das políticas públicas” (SAVIANI, 2016, p. 345).

Os preceitos de racionalização financeira presentes nas ações de financiamento público a instituições privadas, apesar de antigos e constitucionalmente instituídos, impõem à escola pública currículos, material didático, formação docente, terceirização de trabalho. Impõem, ainda, a uma parcela considerável de cidadãos, processos de escolarização restritos, em que o Atendimento Educacional Especializado é ofertado em espaços institucionais outros que não a escola. Este é um preceito amplamente criticado pela pesquisa acadêmica no âmbito da Educação Especial: alunos PAEE que frequentam instituições especializadas para complementar ou suplementar currículos comuns em espaços não escolares.

Essas reflexões revelam fundamentos históricos da constituição conservadora e liberal do Estado brasileiro, configurados em uma atuação neodesenvolvimentista, que influenciam e consolidam as políticas educacionais no Brasil. A intenção de identificar o projeto político educacional do Estado Nacional rumo ao desenvolvimento do país exige debruçar-se por todas essas matizes políticos anteriormente listados e ainda outras. Saviani (2016, p. 348) aponta que, “[...] se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil, obviamente, a partir de suas bases econômicas, é preciso definir o fator estratégico a partir do qual todas as energias da nação serão mobilizadas. Para tanto, uma sólida política educacional de cunho estatal, que perpassa governos, modismos, fundada unicamente nos princípios de uma democracia emancipatória, precisa ser delimitada, assegurando à nação um projeto que reconheça suas desigualdades, mobilizando forças no sentido de ampliarem as possibilidades de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já se passaram aproximadamente 24 anos desde a universalização das matrículas na escola comum aos alunos PAEE. Período de efervescência, produção, desafios, reinvenção dos espaços e dos tempos escolares para acolher, educar e incluir este público e as suas demandas decorrentes. A escola comum e seus atores enfrentaram o desafio de fazer junto, de atuar de forma intersetorial, de movimentar os básicos recursos da educação pública brasileira em prol da garantia política por educação comum, constituição social comum a todos, aprendizagem em contextos comuns e universais a todos. Elementos imprescindíveis aos processos de escolarização de qualquer indivíduo.

No Estado do Espírito Santo, o PPGE-Ufes, na sua modalidade acadêmica e profissional, é responsável por nutrir as redes públicas de ensino com um número elevadíssimo de professores mestres e doutores na área da educação especial em perspectiva inclusiva. Foi-se o tempo em que a escola regular não sabia o que estava fazendo, quando da inclusão de alunos PAEE em seus espaços. A escola comum é lugar da produção de relevante conhecimento a respeito da perspectiva inclusiva da educação especial. Aliás, é o espaço legítimo dessa produção, pois considera um contexto amplo de infinitas variáveis a serem conjugadas na abrangência dos processos de escolarização desses indivíduos.

Os embates, os conflitos, as disputas políticas travadas no âmbito da gestão para concretizar o avanço no quantitativo de recursos, espaços, serviços, a abrangência dessa organização nos sistemas comuns de ensino para o atendimento de um quantitativo cada vez maior de alunos PAEE, habilita-nos, credencia-nos e nos torna o espaço de cidadania mais fecundo à educação de crianças PAEE.

O Brasil político que temos retratado é marcado pelas correntes liberais, tendo sua composição política atrelada na abertura da ação estatal à iniciativa privada. Atualmente, esse cenário mostra-se agravado e agudamente conservador na atuação do Estado nacional. Sua composição política eleva os princípios liberais já existentes na base do funcionamento estatal, revelando uma estrutura conservadora que atua na regressão de direitos conquistados e na racionalização de recursos públicos destinados às políticas públicas sociais de toda ordem. Esse reconhecimento nos mobiliza à compreensão de que o PNE (2014-2024), assim como as versões subnacionais de suas proposições, é hoje o instrumento político de maior abrangência e garantia da concretização do avanço da escolarização de alunos PAEE, uma vez que planifica uma ação abrangente de alcance nacional e garante o direito político de frequência da escola regular, prevendo recursos, serviços e organização específicas da atuação dessa modalidade de ensino.

Em âmbito político, reafirmamos: a ação do estado liberal fundado sob as bases político-conservadoras de manutenção das tradições e costumes, cujos fundamentos tomam como referência o senso comum e o preconceito, surge como barreira ao desenvolvimento de políticas inclusivas de toda ordem. No caso da educação especial, põe em suspensão os avanços concretizados ao longo desses 24 anos em uma retórica falaciosa de que a educação e a aprendizagem (elemento fundamental da constituição social da pessoa humana) das pessoas com deficiência pertencem a uma categoria inferior de habilidades e, por isso, devem ser

desenvolvidas em espaços específicos, de forma a não comprometer as condições de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas sem deficiência⁵⁸.

Nunca foi tão necessário teorizar o embate a essas premissas, resistir à desesperança lançada e reafirmar a conduta por meio da ação transformadora, autêntica, genuína, politizada e emancipatória.

4.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE SUSTENTAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA DO CAPITAL: CONDICIONANTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PNE (2014-2024)

Na continuidade desta análise, passamos a discutir as normativas nacionais de educação especial e iniciamos pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). O texto da Lei 13.005, aprovada em 2014 e com vigência de 10 anos, considera a educação especial como modalidade de educação e, respeitando a constituição transversal de sua atuação, destina ações, princípios e orientações no transcorrer de suas intenções, resguardando a perspectiva de educação inclusiva por meio de ações e estratégias disseminadas nas proposições para educação básica e superior.

As metas e estratégias do PNE (2014-2024) para educação especial em uma perspectiva inclusiva são norteadas pelo princípio de “universalização do atendimento escolar” (Art. 2º), com vistas à “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Art. 3º) (BRASIL, 2014). Tais premissas revelam a contradição teórica e o embate político, determinado entre a universalização proposta e a parcialidade, incompletude e fragmentação dos processos de escolarização delineados no texto e garantidos a alunos PAEE que frequentam a instituição especializada, mesmo que somente no contraturno. Aspecto importante característico dessa

⁵⁸ Sobre essa retórica, evidenciamos a fala do Sr. Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em entrevista ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil (9 ago. 2021). A respeito da perspectiva inclusiva que perpassa a educação nacional via a intervenção da modalidade de educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, o Ministro influi que a inclusão de alunos com necessidades especiais “atrapalha” o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição. Tratou ainda sobre o que ele próprio denomina “inclusivismo”, quando uma criança com deficiência é incluída em uma sala de aula com educação regular, com alunos sem deficiência. Na sua opinião, nessa situação, a criança “não aprendia” e “atrapalhava, entre aspas”, uma vez que “a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial”. As falas ocorrem em meio à suspensão de decreto assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, determinando a Estados e municípios a oferta de “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”. Assim, continua a fala do Sr. Ministro, “Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

contradição é a simultaneidade histórica com que se estabelecem, permanecem e conservam-se as perspectivas de atendimento público e privado na educação especial. Tal simultaneidade não supera condições históricas de desigualdade educacional, não promove cidadania e não contribui com a erradicação de todas as formas de discriminação, inviabilizando os determinantes expressos na mesma lei.

O Art. 8º estabelece a garantia do “[...] atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014). Na expressão “sistema educacional inclusivo” identifica-se mais uma dubiedade, partindo da concepção sobre a natureza do estado e da perspectiva utilizada na sua atuação. Por um lado, os embates suscitados no momento de elaboração do plano com a contribuição de distintos agentes políticos, configurado no embate com as forças hegemônicas e materializado na conjugação ou acomodação de interesses opostos, temos a garantia de um sistema inclusivo, que pretende, por meio de uma ampla política estatal, atender a todos os aspectos das necessidades específicas de aprendizagem de alunos PAEE (acessibilidade física, curricular, de equipamentos, de metodologias, etc.); por outro lado, em uma conformação liberal, a expressão se presta a justificar a insuficiência das ações do Estado, predispondo e impingindo um sistema inclusivo de transferência de serviços públicos para o setor privado assistencial.

No que tange à educação especial, o sistema inclusivo pleiteado caracteriza-se pela abertura e ampliação dos sistemas de ensino à prestação de serviço privado assistencial, no intuito de prover apoio ao atendimento escolar e atendimento educacional especializado. Esse princípio consolida-se na política estatal sob a forma de implantação de um sistema educacional inclusivo que opera na “ampliação dos direitos e inserção social de grupos historicamente marginalizados, [mobilizando] sentidos pouco explicitados de incorporação de uma lógica privatista na educação estruturada em dois grandes eixos: o privado mercantil e o privado assistencial” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 164).

O texto, por influência de normativas nacionais – Brasil (1988, 1996, 2008, 2009) –, em sua Meta 4, conjuga a preferência da oferta de educação especial no ensino regular, estabelecendo estratégias de consolidação desse intento de forma articulada na educação básica e a oferta de atendimento educacional especializado nas instituições especializadas.

Reafirma princípios já contemplados nas normativas nacionais como forma de adensar, solidificar e atrelar a atuação da educação especial na educação básica. Esse empenho sustenta as práticas da área atualmente desenvolvidas na escola em um movimento demarcado pela ação política e pela concretude dos espaços comuns, dos tempos, dos recursos, das estruturas, enfim, dos elementos necessários ao acesso do bem cultural comum.

A referida meta reserva também estratégias específicas que garantem o atendimento educacional especializado em instituição especializada, não escolar. Poderíamos dizer que a dualidade e dubiedade presente nesses encaminhamentos caracteriza-se como marca do Estado brasileiro liberal e conservador, em sua natureza constitutiva que serve ao propósito real de mudar deixando as coisas como estão. Dessa forma, conservando o caráter dúbio de sua constituição, a política estatal determina que esse público seja preferencialmente incluído no ensino regular, comum, mediante a matrícula na escola e, simultaneamente, assegura às instituições a oferta de atendimento educacional especializado (serviço de apoio), prestado e realizado em instituição especializada, desprovida do caráter escolar.

Na esteira dessas considerações e prevalecendo a característica transversal da educação especial, o texto reserva, ao longo de suas proposições para a educação básica, estratégias de atuação para aperfeiçoamento e garantia das condições de permanência dos alunos PAEE na escola regular. Tais encaminhamentos corroboram a perspectiva inclusiva da educação especial, caracterizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional (BRASIL, 2008).

A meta referente à educação infantil delimita universalizar “[...] até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. No conjunto de suas estratégias, três delas fazem referência à política de educação especial na perspectiva da inclusão educacional. São elas:

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...] 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado

complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014).

Nas três estratégias, identificamos **o respeito às normas de acessibilidade**, quando da construção e reestruturação de escolas; **garantia de procedimento de avaliação**, a fim de aferir a infraestrutura física, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; **prioridade do acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado** complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

A preocupação em garantir estrutura física adequada por meio de avaliação da infraestrutura existente é forma de priorizar o acesso, fomentando atendimento educacional especializado na rede pública, como forma de garantir integralidade dos serviços de educação especial e da oferta de educação comum e básica consoante às necessidades dos alunos PAEE. Trata-se de um determinante liberal de condições mínimas para o acesso de todos.

A Meta 5 – “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” –, correspondente ao reconhecimento das condições de alfabetização das crianças matriculadas no primeiro ciclo do ensino fundamental, alcança em suas proposições a alfabetização de crianças PAEE por meio da ação de (estratégia 5.7) “[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014). A intenção concretiza e viabiliza um olhar sobre as expectativas de aprendizagem, preconizando a necessidade de educação bilíngue e reconhecendo as especificidades dos processos de aquisição da leitura de alunos PAEE. Tal reconhecimento mobiliza os processos de ensino e aprendizagem, partindo das condições dadas e apresentadas, tendo de rendimento associado a uma média nacional. A concepção subjacente a essa ação reconhece, primeiro, os diversos modos de constituir-se leitor, na significação do signo, na internalização da cultura e da interação no ambiente social; segundo, explicita a aposta na aprendizagem, em seus ganhos, e a intenção de concretizá-la de acordo com as características de cada um.

A meta 6 – “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as)

alunos (as) da educação básica” –, referente à ampliação da educação em tempo integral, garante a ampliação do tempo de escolarização aos alunos PAEE, sustentando a garantia na oferta de atendimento educacional especializado, como elemento adjacente à ampliação do tempo escolar, tanto na escola comum como em instituição filantrópica. Esse elemento fragiliza a noção de integralidade pleiteada, interroga a demanda por atendimento educacional especializado, sua justificativa, seu princípio, seus fundamentos, evidenciando que o atendimento educacional especializado possui organização espacial e temporal própria que não permite o simples alojamento de suas ações.

O fomento à qualidade da educação básica encontra-se nas estratégias da Meta 7 – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, considerando seu alcance a todas as etapas, consolidando a “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” por meio do alcance dos percentuais determinados na lei (BRASIL, 2014). Delibera também sobre a constituição de

[...] um conjunto nacional de indicadores [...] com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (estratégia 7.3). (BRASIL, 2014).

No que tange à educação especial, a Meta 7 determina o desenvolvimento de “[...] indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (estratégia 7.8)” (BRASIL, 2014).

Incidindo sobre a educação profissional e técnica em nível médio, está prevista no texto legal a expansão da “[...] oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (estratégia 11.10) (BRASIL, 2014).

De maneira específica, o texto do PNE (2014-2024) delimita, ao longo da meta de número 4, a universalização

[...] para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

O princípio da universalização operacionalizado pela matrícula compulsória garante a esse público o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, estabelecendo que, preferencialmente, sejam atendidos na rede regular de ensino. Apesar dessa orientação, reúne um conjunto de serviços, de natureza pública ou conveniada, visando garantir acesso, consolidar espaços e agregar recursos específicos sob a forma de um sistema educacional inclusivo, composto por salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados.

Nessa intenção, as 19 estratégias da meta dedicada à educação de alunos PAEE delineiam as ações do Estado na oferta de educação a esse público e configuram os processos de escolarização desenvolvidos junto a essa ação política.

Ao contabilizar a dupla matrícula de alunos PAEE, a legislação avança no que diz respeito ao financiamento das ações educacionais relativas à educação especial. Para a educação pública, essa ação implica maior volume de recursos para o investimento na aquisição de materiais e recursos para o desenvolvimento da proposta de educação especial delineada pela escola em seu Projeto Político Pedagógico. A concretização da dupla matrícula na instituição filantrópica implica recursos públicos da educação em instituição não educacional, que cumpre o papel histórico de cuidar e assistir a deficiência. A natureza do atendimento especializado desenvolvido em espaço segregado, longe da dinâmica social, cultural e humana existente em uma escola regular, desenvolve-se em uma esfera ausente de significado social e cultural indispensável à educação de qualquer pessoa. A garantia de um sistema educacional inclusivo circunscreve a premissa do compartilhamento das obrigações estatais e do atendimento às demandas de financiamento das instituições filantrópicas. Essa configuração mantém, sustenta e aprofunda a dubiedade histórica do atendimento realizado no ensino comum e na instituição especializada.

Os princípios de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado são reiterados por meio da “[...] universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Estratégia 4.2) (BRASIL, 2014); e ainda por meio da garantia de

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica (Estratégia 4.4). (BRASIL, 2014).

Na esteira do acesso e no fortalecimento da perspectiva inclusiva da educação especial, o texto garante a oferta de educação inclusiva, proibindo “[...] exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência” e promovendo “[...] a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Estratégias 4.8) (BRASIL, 2014).

A nona estratégia da meta 4 refere-se ao fortalecimento do

[...] acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda. (BRASIL, 2014).

O acesso à escola é priorizado no texto como estratégia de combate “[...] às situações de discriminação, preconceito e violência” e promoção de “[...] condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude” (BRASIL, 2014). O enfrentamento às situações acima descritas não se concretiza no espaço da instituição especializada. Não se solidifica no espaço da instituição filantrópica. Falta-lhe engajamento político para determinar as condições sociais de participação social da pessoa com deficiência e desapego à valoração de serviços assistenciais que pouco incidem sobre a constituição humana e social desse público.

No que diz respeito à formação inicial e continuada de profissionais da educação, o PNE (2014-2024) incentiva

[...] a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação [...] dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014).

Além disso, orienta o fomento, ao longo da década de vigência do plano, de “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

Esse aparato formativo é delineado e promovido na previsão de “[...] parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada” (BRASIL, 2014). Além da ação

formativa, o plano ainda deixa a cargo das instituições filantrópicas “[...] a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE” (BRASIL, 2014). A proposição política delineada deixa a cargo da instituição filantrópica a organização e a realização de processos de formação continuada de professores para atuação no ensino comum. Tamanha contradição salta aos olhos mais atentos no questionamento dos princípios formativos envolvidos nessas propostas, bem como o conteúdo relacionado a elas uma vez que, diante de um contexto de inserção tão múltiplo e dinâmico como o da escola comum, qual formação a instituição filantrópica pode promover?

O histórico de constituição de práticas e conhecimento na área da educação especial é amplamente caracterizado pela influência e sobreposição do conhecimento médico e clínico em detrimento das elaborações que envolvem o trabalho educativo da área na perspectiva dos processos de desenvolvimento do aluno PAEE. Sobre a influência deste, porém guardadas as proporções da atuação de cada área, o plano (nas estratégias 4.5; 4.12) estimula “[...] a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia” (BRASIL, 2014). A intenção desta proposta delineada no PNE (2014-2024) é condicionada a “[...] apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica” junto aos alunos PAEE.

No que diz respeito aos recursos materiais e humanos previstos, nas estratégias 4.6 e 4.13, o PNE (2014-2024) “[...] mantém e amplia programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, [...] oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2014). Existe a previsão de um conjunto de recursos de acessibilidade e didático-pedagógicos para apoio dos estudantes PAEE. Além disso, prevê a “[...] ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização” de estudantes PAEE, por meio da “[...] oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues” (BRASIL, 2014).

As condições de aperfeiçoamento e elevação da qualidade da educação básica encontram-se previstas no PNE (2014-2024) e, na meta da educação especial, estão delineadas (estratégias 4.10; 4.11; 4.14) no fomento de “[...] pesquisas voltadas para o desenvolvimento de

metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade” dos alunos PAEE (BRASIL, 2014); ainda, o “[...] desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes PAEE que requeiram medidas de atendimento especializado” (BRASIL, 2014). Com base nessas intenções e em decorrência da implantação das estratégias estabelecidas, existe ainda a intenção de “definir [...] indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos PAEE” (BRASIL, 2014). Grande parte da intenção dessa última estratégias está sobre a tutela do Ministério da Educação, na obrigação de promover (estratégia 4.15) junto aos “[...] órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2104). Trata-se de dados essenciais ao desenvolvimento de indicadores de qualidade da oferta da educação especial. Este trabalho certamente nos traria maiores e melhores condições de escrutinar a política desenvolvida, bem como os fatores positivos e negativos de sua implantação.

Como último ponto de análise, a promoção de “[...] parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” (estratégias 4.17; 4.18; 4.19) (BRASIL, 2014). A proposição das parcerias, concretizadas por meio da celebração de convênios junto ao poder público, pretende “[...] ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino”; além de “[...] favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2014). Ambas as propostas inserem a instituição especializada no âmbito do atendimento educacional especializado direcionado a alunos PAEE, com a finalidade de manter as atividades da instituição. Existe um reconhecimento histórico do trabalho das instituições na área da educação especial, porém este não deve subsistir, nem se sobrepor aos fundamentos políticos e sociais que constituem e implicam garantias fundamentais aos reconhecidos processos de escolarização comum de alunos PAEE.

Na crítica a essa questão, vemos que o contexto das políticas educacionais brasileiras corrobora, por um lado, na garantia de organização de contextos de aprendizagem em que todos aprendam;

por outro, atualiza os princípios liberais de prestação de serviços pela instituição filantrópica, por meio da conservação de traços da tradição histórica das ações de educação especial. A tradição se sustenta no interesse privado assistencial movido pela atenção clínica e terapêutica e no senso comum, que refuta a atuação social da pessoa com deficiência devido à complexidade da organização específica que ela demanda. Agindo dessa forma, conforma conhecimento pejorativo e desabona as condições de convívio social da pessoa com deficiência. Podemos inferir: as dubiedades emanadas das prerrogativas estabelecidas pelos termos “preferencialmente” e “sistemas educacionais inclusivos”, presentes no texto do PNE (2014-2024), configuram aspecto parcial à educação de alunos PAEE. Percebemos, historicamente, que a escolarização desse público foi negada. Atualmente, ela se configura de forma parcial, ao considerarmos sua complementariedade não escolar concretizada na instituição filantrópica e esvaziada de significado social e político na ausência de intermediação entre o contexto social mais amplo (a vivência na escola comum a todos) e os signos da aprendizagem. No contexto histórico de proposição das políticas educacionais voltadas para a educação especial, o que permanece é a conjugação desses embates que, na indisposição do Estado em superá-los, os mantêm historicamente conjugados pelas normativas nacionais. A concomitante dinâmica liberal e conservadora do Estado brasileiro consolida o atendimento a estudantes PAEE em espaços não escolares.

Essa perspectiva, continuamente conjugada pelas políticas de educação especial nas normativas nacionais, é delimitada por Gramsci ao elaborar uma teoria política que evoca “[...] uma tomada de consciência e um agir transformador de mudança estrutural radical”, contrapondo-se aos princípios de uma sociedade liberal e conservadora que opera no “[...] descompasso entre ser e dever ser”, entre como o ser social é, e como é formatado à dependência da estrutura capitalista. Este ordenamento pauta-se pela desigualdade existente e orienta-se pela busca liberal e conservadora por equidade (LIMA; ARIOKUDO, 2016, p. 58).

5 O GLOBAL DETERMINADO E O NACIONAL INSTITUÍDO: PROCEDIMENOS DE MUTABILIDADE DO ESTADO LIBERAL BRASILEIRO NA ORGANIZAÇÃO DE SUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS

A teorização marxista, ao considerar o método de análise, destaca e distingue os momentos de investigação e exposição pressupondo “[...] que o objeto só pode ser exposto depois de ser investigado, analisado, criticamente em suas determinações essenciais”. Esse princípio medeia o processo de investigação que antecedeu essa etapa do estudo caracterizada pelo “[...] esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica” (CHAGAS, E., 2012, p. 03).

A partir desse momento, nos dedicamos à exposição dos dados deste estudo, delineados na “[...] reprodução do movimento efetivo” da realidade estudada, “[...] de tal modo que o real se espelhe no ideal, reconstruindo criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto” (CHAGAS, E., 2012, p. 03).

Em foco, temos a análise da essência imaterial das normativas políticas (locais, nacionais e globais) condicionantes dos processos de escolarização de alunos PAEE. Essa dinâmica é importante uma vez que tentamos impor ao centro de nossas investigações e proposições

[...] o método materialista dialético, segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revelam o curso de sua formação, as linhas gerais que regem o seu desenvolvimento (MARTINS, L., 2011, p. 10).

Instituídas as bases, tomamos a exposição de nosso objeto, a saber, as normativas políticas (locais, nacionais e globais) condicionantes dos processos de escolarização de alunos PAEE em interface com as proposições dos planos de educação dos municípios de Serra, Vitória e Vila Velha, municípios que compõem a Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo⁵⁹, compreendendo, em sua dinâmica constitutiva, os princípios que o fundamentam e os movimentos que o regem. Nessa intenção, o materialismo histórico dialético é para nós “[...] a organização crítica do saber sobre as necessidades históricas que consubstanciam o processo de desenvolvimento da sociedade humana [...] é autoconsciência e estímulo para ação”

⁵⁹ Além dos três municípios citados, fazem também parte da região metropolitana: Fundão, Guarapari, Viana e Cariacica.

(GRAMSCI, 1976, p. 312), sustentando a capacidade analítica de convergir estruturas e conceitos contraditórios, evidenciando a unidade de sua essência e assim objetivando sua materialização no mundo real.

Isso posto, é no plano da dialética entre o local, o nacional e o global que se desenvolve o arcabouço normativo, objeto de nossas análises. Nas contradições estabelecidas em uma sociedade materialmente desigual e consensualmente normalizada sobre o sistema de valores que conserva hegemonia política a grupos econômicos historicamente favorecidos, consideramos que a elaboração de planos nacionais e subnacionais de educação, presentes na educação brasileira desde a década de 1930, atende a princípios políticos, econômicos e hegemônicos do desenvolvimento tardio da nossa sociedade. Atende ao estabelecimento de um consenso social que equilibra as perspectivas de direito⁶⁰ à educação, o acesso à educação pública, na proporcional garantia do direito básico e da expectativa liberal do mérito individual de cada um, de sua competência em atendimento às demandas de manutenção da produção econômica na sociedade do capital. Tal princípio conserva-se e perpetua-se no decorrer dos tempos históricos, reproduzindo e ampliando uma infraestrutura produtiva, materializada na dinâmica e contraditória conexão superestrutural à qual mantém-se dialeticamente subordinada.

Essa estrutura hegemônica, internalizada ideologicamente à educação formal, no âmbito da educação especial, condiciona processos de apropriação do conhecimento e da participação na vida em sociedade às pessoas PAEE, uma vez que nega

[...] a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que esta inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos insiram na história, humanizando-se, eles precisam da educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a plataforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza (MARTINS, L., 2011, p. 15).

⁶⁰ Na teorização gramsciana, como trouxemos no primeiro parágrafo dessa tese, “[...] o direito se vincula a uma estrutura de Estado cuja função é criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão” através de um aparato jurídico responsável por atuar na “[...] manutenção de uma hegemonia ao gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social de relações individuais”. Contexto fundante desta teorização, enxerga na consolidação das leis um processo de “luta para sua afirmação”, porque o direito “[...] não exprime toda a sociedade, mas a classe dominante dirigente, que divulga para toda a sociedade aquelas normas de conduta que são à base de sustentação de sua política e de sua manutenção no poder”. Com isso busca-se evidenciar que “[...] o pressuposto para a criação do direito não é o costume, mas a luta de classes”. Sob a ótica do Estado Moderno, Gramsci acentua o “[...] desenvolvimento das desigualdades” como quesito fundamental “[...] para ampliação dos direitos na área da intervenção estatal” (SCHLESENER, 2009, p. 1-9).

Dessa forma, consideramos, a partir deste momento, as proposições de organismos internacionais de financiamento e de atenção humanitária representadas respectivamente pelas publicações do Banco Mundial e da Unesco⁶¹, apreendendo categorias subjacentes às suas proposições, como forma de “[...] perceber as representações que são estabelecidas sobre esse mundo, suas ideologias (falsas representações), conflitos e contradições”, no conteúdo desenvolvido e implementado pelas agências de fomento (SOUSA, 2014, p. 04). Dessa forma, nossa análise discorre na análise da “Declaração Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990), da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) e Declaração de Incheon – Agenda 2030 (UNESCO, 2015) – todas de proposição da Unesco. Em seguida, passamos à análise dos textos do Banco Mundial: “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (2011); “Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: aprendendo a realizar a promessa da Educação” (2018); “Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: a natureza mutável do trabalho” (2019); o documento intitulado “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de covid-19 no setor de Educação na América Latina e Caribe” (2021). Com isso, buscamos, inicialmente, reconhecer a influência das propostas na organização de políticas públicas de educação desenvolvidas pelo Estado e, em decorrência delas, os atravessamentos das propostas internacionais nas políticas de educação especial desenvolvidas no Brasil.

5.1 PRINCÍPIOS POLÍTICO-ECONÔMICOS GLOBAIS E SUA INCISIVA INFLUÊNCIA SOBRE AS DETERMINAÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No Brasil, os princípios liberais de constituição do estado capitalista e a raiz conservadora de sua perpetuação configuram-se elementos necessários à manutenção dos interesses econômicos de classes e grupos hegemônicos. Operam sobre a vida nacional, evidenciando e agudizando as regras de acumulação vigentes, subordinando estratos sociais menos abastados, sua educação e seu alcance às políticas sociais e renda às orientações econômicas de alcance global, materializadas em documentos oriundos de agências de financiamento internacional. O teor de suas proposições funde-se aos princípios do Estado liberal e conservador e passam a constituir

⁶¹ Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) - criada no ano de 1945 e com sede em Paris, a organização tem como objetivo “[...] construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento sustentável”, fortalecendo “[...] sistemas educacionais em todo o mundo e respondendo aos desafios globais contemporâneos por meio da educação com a igualdade de gênero como princípio subjacente”. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/education>. Acesso em: 30 maio de 2021.

“[...] ideias limites que, reconhecidas nacionalmente como necessárias” (GRAMSCI, 1976, p. 115), no contexto brasileiro, ganham força, cristalizando-se no interior do estado, subjugando estamentos desfavorecidos às regras liberais da acumulação e cerceando normativamente direitos e garantias. Na análise gramsciana, esse contexto aprofunda-se na constatação de que “[...] para burguesia eram ideias limites para o proletariado são ideias mínimas”, por que não dizer básicas, na mesma configuração das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro (GRAMSCI, 1976, p. 115).

As diretrizes globais que emanam de organismos internacionais conservam os princípios de ampliação do capital enviesados pela extrema atenção às mudanças no mundo produtivo e do papel a ser exercido por trabalhadores na ampliação da produtividade capitalista. Daí o interesse das instituições de financiamento internacional em promover, nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento, reformas “[...] localizadas e específicas, que sirvam para preservar as tradições já estabelecidas e conduzidas por uma distinta parcela da sociedade: os proprietários” (SOUZA, J., 2016, p. 370). Sob essa ótica liberal e conservadora, a condução das políticas educacionais nesses países tem sido protagonizada por grupos representativos dos estamentos e níveis societários mais abastados, economicamente produtivos, que concebem em suas propostas o homem e seu trabalho como instrumentos, elementos do sistema de produção; nunca emancipados dessa estrutura ou no controle dela. Tal emancipação é considerada “[...] a degradação caótica da nação” ou, ainda, a ruína do sistema produtivo como concebido (SOUZA, J., 2016, p. 370).

A naturalização desse enredo desconsidera aspectos da vida social e política desses países, bem como seus contextos sociais específicos, assumindo, em consonância com o pensamento conservador, um “[...] caráter assistemático – que dispensa o uso de categorias de análise, conceitos racionais e afasta a própria razão ao identificá-la como fonte de tirania e fonte de erro” (SOUZA, J., 2016, p. 376). O conservadorismo presente nas delimitações apresentadas pelos documentos internacionais analisados reconhece a naturalização das ideias presentes no ideal liberal como “[...] fonte verdadeira de conhecimentos” considerando-se mais eficiente “[...] que as conclusões eivadas pelo crivo da razão e do método científico” (SOUZA, J., 2016, p. 376). Denotam a abstração das “[...] relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista, procurando substituir a realidade objetiva por abstrações” (SOUZA, J., 2016, p. 376). A esse respeito,

[...] a verdade é que a ciência econômica liberal tem só aparência de seriedade e o seu rigor experimental não é mais do que uma ilusão superficial. Estuda os fatos e transcura os homens; os processos históricos são vistos como se fossem regulados por leis perpetuamente semelhantes, imanentes à realidade da economia que é concebida desligada do processo histórico geral da civilização. [...] Essa ciência é, em suma, um esquema, um plano preestabelecido, uma via da providência, uma utopia abstrata e matemática que nunca teve, não tem e nunca terá qualquer correspondência na realidade histórica (GRAMSCI, 1976, p. 324).

Legitimando este empenho e imbuída de caracterização humanista inautêntica, a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) surgem na década de 1990 como diretrizes globais que, na sua elaboração, congregaram "[...] governos, programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais [...] UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial" (UNESCO, 1994). Mais recentemente, as proposições da Declaração de Incheon – Agenda 2030 (UNESCO, 2015) agregam esse bloco hegemônico, operando na abertura irrestrita às organizações não governamentais envolvidas na elaboração de políticas, gestão de recursos e entrega de serviços de Educação e de Educação Especial em países em desenvolvimento. Tal ação ascende e reforça a colaboração dessas instituições, bem como a intensificação crescente de seu envolvimento no planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para a área.

A agenda 2030, fruto da Declaração de Incheon (2015), é o mais recente documento orientado pela Unesco, com a participação das demais agências de financiamento internacional. Trazemos uma sucinta consideração sobre esse documento, devido a sua intenção explícita de implementar os determinantes globais da educação desenvolvida pelo capital, apontando “[...] como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon” (UNESCO, 2015, p. 05). O documento mobiliza “[...] todos os países e parceiros em torno do ODS” – objetivos do desenvolvimento sustentável – voltados à educação e suas metas. Propõe “[...] formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 05). Ele organiza suas proposições em um conjunto de princípios, metas e estratégias “[...] nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais” (UNESCO, 2015, p. 05).

Pois bem, os documentos tratam dos procedimentos de universalização da educação básica, estabelecendo princípios concernentes ao direito de todos à educação, sob a tutela de

orientações específicas no campo político e econômico. Assim, fica evidente a organização de estratégias com base nas ações de mercantilização da educação por meio da constituição de “alianças”, do direcionamento à formação para atender às necessidades do mercado, fomentado pela via de um “compromisso amplo e público”, cujo objetivo visa alcançar “[...] educação para todos por meio da adoção de medidas para fomentar a participação mais ampla na concepção e na execução dos programas de Educação Básica” (UNESCO, 1990). A estruturação de alianças envolve a mobilização de recursos onde é necessário

[...] aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliação e colaboração existente incorporando novos parceiros como a família, organizações não governamentais, associações de voluntários, sindicatos, professores e outros profissionais empregados, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos bem como autoridades educacionais e demais serviços de órgãos governamentais (UNESCO, 1990).

O agrupamento e chamamento dessas corporações está alicerçado “[...] na sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam” requisitos que se constituem “valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e no apoio e provisão da Educação Básica” (UNESCO, 1990, p. 14). Nesse sentido, os documentos orientam “[...] mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários (UNESCO, 1990, p. 5), uma vez que, “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” (UNESCO, 1990, p. 6). Na atualização desses princípios, a educação passa a ser concebida como “[...] um bem público sob a responsabilidade do Estado [...] uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas” conclamando a “[...] sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças” a responsabilizarem-se pela “realização do direito à educação de qualidade” (UNESCO, 2015, p. 8).

Os documentos conjugam as perspectivas de inclusão baseada na perspectiva de igualdade de direitos e equidade na perspectiva de propiciar a todos oportunidades correspondentes à sua condição individual, para justificar uma variedade de serviços disponíveis na formação de um sistema educacional “integrado, complementar e interativo”. Fixam suas intenções na proposição global de reforma dos sistemas educativos, considerados nos documentos internacionais pela premissa de educação para todos por meio da consolidação de um “[...] compromisso político, de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 7). A agência atualiza suas intenções ao dispor do conceito de aprendizagem ao longo

da vida, “[...] objetivando complementar e suplementar a escolarização formal, sendo oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estimular a aprendizagem informal” (UNESCO, 2015, p. 9).

A orientação internacional congrega esforços de todas as áreas para implementar políticas que assegurem educação para todos em países em desenvolvimento. Assim, articula, inicialmente, o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem [...] configurando-se em uma referência [...] para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais e todos aqueles comprometidos com a meta de educação para todos” (UNESCO, 1990, p. 7). Essa proposta compreende três grandes níveis de ação conjunta: “[...] ação direta de cada país de cooperação, ação entre grupos de países que compartilham certas características e interesses e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial” (UNESCO, 1990, p. 7), amplamente alicerçados pelo propósito de colaboração bilateral e multilateral para “[...] fomentar o desenvolvimento da capacidade endógena das autoridades de cada país e de seus colaboradores nacionais” (UNESCO, 1990, p. 7), empregando recursos

[...] para fortalecer as características essenciais do serviço de Educação Básica concentrando-se na capacidade de gestão e de análise que podem estimular novos avanços. A cooperação e o financiamento internacional podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais (UNESCO, 1990, p. 9).

Nesse sentido “o papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões” (UNESCO, 2015, p. 08).

Ponto essencial no âmbito das reformas pleiteadas é a identificação dos “[...] sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de Educação Básica” (UNESCO, 1990, p. 9). Isso implica que uma ampla gama de colaboradores⁶² “[...] participem ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela Educação Básica” (UNESCO, 1990, p. 9). Ao que tudo indica, a identificação dos sistemas foi realizada, bem como o ajuste de sua natureza que, em documento mais recente, prediz sua

⁶² Nos documentos configuram-se como elementos da aliança pela educação todo indivíduo ou instituição dispostos a colaborar com a ação estatal, protagonizando sua atuação em detrimento do Estado. Mais especificamente, agrega a aliança “[...] entre todos os sub-setores e formas de educação, professores, administradores, pessoal que trabalha com educação; entre órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990).

relevância na capacidade de: “[...] responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez” (UNESCO, 2015, p. 7); “instituir medidas para desenvolver sistemas educacionais inclusivos, responsivos e resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2015, p. 12); garantir “a qualidade e a equidade” (UNESCO, 2015, p. 12); operacionalizar “[...] sistemas educacionais relevantes e responsivos, que contribuam com uma transição tranquila da educação e formação para o trabalho decente e a vida adulta” (UNESCO, 2015, p. 28).

Concomitantemente e a seu tempo, as orientações internacionais que nos servem de referência, tendo como princípios os limites das apropriações do capital, determinam e garantem que “[...] escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 1). Acrescentam ainda que “[...] tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”, tendo constituído princípio fundamental da escola inclusiva a orientação de que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, **sempre que possível**, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5, grifo nosso). Nas normativas educacionais brasileiras, amplamente influenciadas pelas orientações internacionais, a expressão “sempre que possível” é substituída pelo **preferencialmente**. A intercessão desse discurso abriga elementos que conservam e mantêm, na experiência nacional, a prática de serviços institucionalizados de educação para crianças com deficiência em espaços não escolares, reconhecendo no espaço segregado uma organização adequada a determinadas condições de deficiência que, presumem os documentos internacionais, “[...] não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares” (UNESCO, 1994, p. 5). A respeito dessa temática, o documento de 2015 retrocede nas orientações internacionais anteriores, delimitando distintos aspectos sobre a deficiência que incorrem diretamente nas expectativas escolares desse público. Assim, o texto orienta: “[...] atenção particular e estratégias focadas” a grupos vulneráveis que mais necessitam (UNESCO, 2015, p. 19), e nestes se incluem as pessoas com deficiências; construção e melhoria de “[...] instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências” e, ainda, orienta a consolidação de “[...] políticas abrangentes, multifacetadas e coerentes que sejam sensíveis a gênero e a pessoas com deficiências” (UNESCO, 2015, p. 23).

A orientação internacional prevê e as normativas brasileiras acolhem, simultaneamente e ao longo de quase quatro décadas, um empenhado esforço no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. No âmbito da infraestrutura produtiva, esse formato viabiliza a abertura do sistema educacional à iniciativa privada, no acolhimento de propostas privadas para compartilhamento das ações educacionais financiadas por recursos públicos. No âmbito da consolidação de uma superestrutura determinante na reprodução da vida social, as premissas internacionais legitimam suas orientações, impondo a organização social do capital como forma social universalizada.

Essa estratégia se recompõe e reafirma, na acolhida das premissas desenvolvidas pelas orientações do Banco Mundial, que sustentam os princípios do acesso à educação com objetivo de alcançar “aprendizagem para todos” como elemento prioritário ao desenvolvimento de sociedades “inclusivas e equitativas”. Com esse propósito, a instituição hegemoniza princípios, fundamentos e percursos de uma proposta educativa – compreendida no desenvolvimento de habilidades, competências e prontidão às necessidades do sistema capitalista –, em um processo em que o treino de habilidades e o desenvolvimento de competências individuais do trabalhador é primordial e atua como coadjuvante ao avanço das tecnologias. Nas determinações do Banco Mundial, o trabalho humano, bem como o trabalhador têm suas funções conduzidas pelo necessário “[...] desenvolvimento da tecnologia, da automação” e daí a fundamentação do princípio institucional de “[...] mutabilidade do trabalho e de suas representações no mundo globalizado” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. V).

A intenção de alinhar as expectativas educacionais de países em desenvolvimento surge na década de 1990, na consolidação do lema: “Educação para todos”. Anterior ao princípio de “Aprendizagem para todos”, o princípio de “Educação para todos⁶³” sustenta-se em uma dinâmica liberal em que “[...] a proposição de incluir não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação” (CAIADO, 2017, p. 8). Essa prerrogativa está na gênese de um sistema econômico de vertente liberal e excludente, em que a apropriação das pautas de interesse popular surge para acomodar as necessidades básicas das pessoas ao sistema vigente.

Mesmo diante dessa leitura, o princípio figura como marco na definição das políticas educacionais em todo o mundo, elucidando a necessidade de satisfazer, em um amplo esforço

⁶³ Princípio fundamental emanado na década de 1990, agrega aspectos mínimos e básicos de formação e constituição humana desenvolvidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

político e com considerável investimento econômico, a cada pessoa, suas necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo que

[...] a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. [...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 2)

A dimensão humanitária, desenvolvida em seus aspectos individuais e liberalistas, apesar de considerada um avanço, estabelece mínimas distinções ante aos princípios de formação do trabalhador explícitos nas deliberações do Banco Mundial para financiamento de sistemas de educação em países em desenvolvimento. Contornos e perspectivas de ambos os documentos reafirmam a filosofia liberal de seu conteúdo e legitimam as indagações que movem as proposições da instituição financeira em torno do papel do Estado para com a educação traduzidas nestes questionamentos: “[...] quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos setores público e privado na prestação dos serviços educacionais? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam?” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

A natureza dos questionamentos suscitados pelo documento opera em prol da adequação de sistemas educacionais em países em desenvolvimento, sustentando intenções, práticas e condições de garantias de trabalhadores capacitados, especializados, competentes, acatando uma proposta amplamente baseada na aquisição de habilidades e conhecimentos, com a promessa de que estes seriam suficientes ao atendimento do critério da empregabilidade, visto como horizonte natural e privilegiado das condições apresentadas. Assim, o PNE (2014-2024) decide

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio [...] 3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

No Brasil, essas determinações disputam espaço junto a um histórico processo de luta e proposição política por processos de universalização da escolarização básica, pública, para

todos, fundamentados em perspectivas emancipatórias e críticas da sociedade, continuamente reproduzida pelas estruturas produtivas do capital.

Os documentos de ordenamento global deterioram as garantias legais de direito à educação, atualizadas nas perspectivas do direito de aprender ou direito à aprendizagem, construindo uma narrativa de aquisição de conhecimentos e habilidades em um vasto, indefinido e imprevisível campo de oferta. Negam bases teóricas emancipatórias, cuja constituição ressalta “[...] a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 52). Dessa forma, o Estado passa a articular e organizar formas de expropriação dos direitos já estabelecidos por meio da legitimação de princípios e ações ambivalentes proporcionados via reformas, capazes de modificar não só a natureza da oferta do serviço público, mas de instaurar uma nova configuração de vivência, partilha e constituição humana, voltada “naturalmente” ao espaço privado. A tônica reside em direcionar o recurso público para garantir a universalização da oferta privatista, utilizando procedimentos de “[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que [...] devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 12).

Muitas são as estratégias empenhadas na configuração desse contexto. Debruçamo-nos em duas: as reformas e o princípio de equidade.

5.1.1 Reformas educacionais: fundamento político balizador dos sistemas de ensino inclusivos

As reformas dos sistemas educacionais em países em desenvolvimento e sua ênfase na aprendizagem caracterizada na aquisição de habilidades e competências postulam, inicialmente: “[...] ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Postulam, ainda, as expectativas de “[...] crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza” como dependentes da formação do trabalhador, da gama de “[...] conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). E segue aprimorando a ótica adestrada do trabalho humano, afirmando que, “[...] no nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua

produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Nessa esfera educativa adestrada, pleiteada pela instituição financeira, “[...] conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Com isso, adotam não apenas uma concepção teórica conservadora de preceitos sociais tradicionais anunciadores de uma insuficiente participação na vida social (incapaz de constituir ou mobilizar conhecimento e formação humana propensa a transformação da ordem vigente), como atuam no âmbito da negação de bases teóricas emancipatórias, de bases e preceitos políticos fundamentais na constituição de indivíduos sociais.

Mais recentemente, as organizações de financiamento internacional têm dedicado seus esforços no empenho de constituir: “[...] mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação (UNESCO, 2015, p. 26). Seu objetivo está em estabelecer estratégias, inclusive parcerias e financiamento, designando governos ao desempenho de papel “[...] central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública” com ênfase no “papel do Estado [...] crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas” (UNESCO, 2015, p. 27).

Conclama o

[...] esforço coletivo [...] necessário para estabelecer ou aprimorar marcos legais e políticos para promover a responsabilização e a transparência, bem como governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e entre os setores, de forma a preservar o direito de participação de todas as partes interessadas (UNESCO, 2015, p. 28).

A esse respeito, as orientações do Banco Mundial ressaltam que o investimento realizado no âmbito das reformas educacionais é escrutinado com base em estratégias de avaliação que refletem “[...] **as melhores percepções e conhecimentos** sobre o que funciona na Educação, **a partir de consultas** de âmbito mundial aos governos, professores, estudantes, pais, sociedade civil e parceiros no desenvolvimento em mais de 100 países” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1, grifos nossos), além de estabelecer princípios de “[...] comparação dos progressos com as melhores práticas internacionais” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7). As anunciadas “melhores percepções e conhecimentos” adquiridos pelo agente financiador da proposta, com base em “consultas de âmbito mundial”, apesar de não esclarecerem a metodologia utilizada para sua elaboração, nem uma caracterização substantiva das localidades e sistemas de onde surgem as tais “melhores práticas educacionais desenvolvidas”, delimitam conceitos, princípios,

elementos de ordem econômica, política e social hegemônicas, a serem adotados nos diferentes contextos, como agentes determinantes das propostas educacionais de países em desenvolvimento. Tal característica cria um enredo de propostas idealizadas que desconsideram os distintos contextos sociais e políticos, determinantes da educação que se quer garantir, esvaziada em seu aspecto de formação humana. No Brasil, as reformas implementadas pela agência de financiamento conjugam os ganhos históricos no acesso à educação básica, incidindo neste momento sobre a premissa da melhoria da “[...] qualidade da educação, aceleração da aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2) e a garantia do investimento em projetos privados de educação. Discorrem ainda sobre a “[...] geração e intercâmbio de conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8) na prerrogativa de “[...] ampliar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estrutura normativas que alinhem os esforços do setor privado” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9). Considerando, ainda, que, “[...] sem aprendizagem, a educação não cumpre plenamente sua promessa como impulsionadora tanto da eliminação da pobreza como da prosperidade compartilhada” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 1), a interface da proposta ressalta o interesse de que a educação de base crie oportunidade de crescimento ao setor produtivo, garantindo ampliação da infraestrutura capital. As reformas, neste contexto, devem prever “ações coletivas”, fazendo com que sistemas de ensino incluam o setor privado nesta empreitada. Essa perspectiva consolida o consenso por meio da universalização e padronização de propostas, projetos, meios de avaliação e implementação das políticas educacionais em países em desenvolvimento. A Estratégia 2030 (UNESCO, 2015) acirra esse cenário uma vez que, ao longo de suas proposições, busca classificar, com base na retórica liberal, a natureza das aprendizagens desenvolvidas. Assim, temos: “aprendizagem de qualidade e eficaz”; “aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. 6); “aprendizagem relevante” (UNESCO, 2015, p. 9); “aprendizagem apropriada” (UNESCO, 2015, p. 15); “aprendizagem formal, a não formal e a informal” (UNESCO, 2015, p. 16); “aprendizagem para o mundo do trabalho e sobre a empregabilidade” (UNESCO, 2015, p. 17); “aprendizagem mútua” (UNESCO, 2015, p. 29).

A estratégia econômica para a educação tem como perspectiva a distinta classificação da aprendizagem, cada uma voltada a aspectos restritos de atuação dos indivíduos sociais, sob a chancela do investimento privado. Tal formato torna-se o *modus operandi* das reformas propostas, implementadas ou ainda em curso e tem como prioridade a adequação das formas estatais em estruturas capazes de gerenciar políticas sociais de diversos segmentos, dentre os

quais destaca-se a educação especial. A prerrogativa vem estabelecida como princípio de mobilização para “[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, associando aos sistemas educacionais inclusivos “[...] uma ampla gama de colaboradores (famílias, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não governamentais, instituições, etc.) que participem ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas Pela Educação Básica” (UNESCO, 1990), encorajando e facilitando “[...] a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão” (UNESCO, 1994, p. 2).

Atuando na ampliação de sistemas educacionais por meio da oferta de “[...] uma gama completa de **oportunidades de aprendizagem**”⁶⁴, estas são vistas como um leque de opções de serviços que flexibilizam “[...] as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, grifo nosso). Trata-se de uma ampla estratégia de financiamento de setores privados, que atua em âmbito econômico, otimizando a esfera produtiva com dinheiro público na iniciativa privada. A instituição utiliza-se do conceito de sistema educacional inclusivo que, numa leitura economicista, “[...] permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e **eliminar as barreiras** que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, grifo nosso).

Alargar as fronteiras dos sistemas de ensino, flexibilizar suas regras, suas políticas e mecanismos de responsabilização, distribuir recursos e financiamento públicos são estratégias gerenciais que se mobilizam em torno do princípio de inclusão, implementado por meio da garantia de recursos que

[...] serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem [...] num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional. A abordagem ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua

⁶⁴ Durante a leitura analítica dos documentos selecionados, não encontramos elementos teóricos que discutissem a concepção de aprendizagem atrelada à perspectiva de desenvolvimento humano e apropriação cultural dos indivíduos constituídos socialmente. O que é constantemente reiterado são as oportunidades de aprendizagem que, tratadas como ampliação das redes de prestação de serviços educacionais, de cunho público, privado, filantrópico, assistencial e voluntariado, acabam por constituir uma concepção liberal própria da aprendizagem que se pretende à expansão do capital. Assim, “[...] concebida como dissociada do processo de ensino, [...] poderá ser formal, não formal, informal, poderá ser acelerada, ao longo da vida, colaborativa e móvel. Poderá acontecer na escola ou fora dela, em centros ou ambientes de aprendizagem que podem ser físicos ou virtuais, com o uso de tecnologias” (SANTOS, 2022, p. 74).

governança, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governança e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove **equidade** educacional para além da eficiência. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, grifo nosso).

Na intenção de fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas, a estratégia 2030 (UNESCO, 2015) intensifica as propostas de gerenciamento na educação, implementando as perspectivas de

[...] sistemas de informação para **gerenciamento** educacional; dispositivos de gerenciamento institucional (p. 10); **gerenciamento** de professores; governança, além de mecanismos de responsabilização e de **gerenciamento** financeiro público consistente; maior envolvimento das comunidades, incluindo jovens e pais, no **gerenciamento** das escolas (p. 14); implementar políticas de **gerenciamento** docente inclusivas (p. 25); O monitoramento global é parte integrante dos esforços internacionais e regionais para fortalecer o **gerenciamento** dos conhecimentos (UNESCO, 2015, p. 31, grifos nossos).

Com a intenção de eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido, não porque é ineficaz, mas “[...] porque uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico, ou era, no mínimo, supérflua” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43), o intuito reformista permite a transferência de recursos públicos à iniciativa privada sob a égide do prisma de inclusão, evidenciando as alternativas utilizadas e caracterizadas como “[...] descarrilamentos práticos e necessários, devidos não a uma deficiência, [...] mas sim à incorrigibilidade da lógica perversa do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 34).

Esse alargamento é postulado na garantia de que “[...] os recursos serão utilizados de forma mais eficaz” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), para acelerar a aprendizagem e garantir a prestação dos serviços públicos em uma esfera considerada

[...] gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 8).

No âmbito das reformas pleiteadas nos anos 90, que abriram espaço para as proposições da agência de fomento internacional,

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação (BRASIL, 1995, p. 12).

A composição desse Estado neoliberal, implementado ao longo dos anos, sofre ajustes continuados que instituem novos roteiros, criam novos princípios, estabelecem ações e orientações que, sobrepondo-se aos planos e ações instituídas pelos Estados-nação, aprofundam as condições de subordinação ao capital estrangeiro. Exemplo do ajuste implementado, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) tem fundamentado amplas reformas educacionais, no ensino médio, na organização do currículo, nas políticas de inclusão, submetidas a um ajuste às necessidades do capital em expansão. Na sequência de sua implementação,

[...] a Emenda Constitucional nº 95/2016, é a matriz da desconstrução de todas as políticas sociais da Constituição de 1988. Novas alterações constitucionais operacionalizam os detalhes, entre as quais a chamada reforma administrativa que provoca as mudanças institucionais em prol dos interesses privados-mercantis mais relevantes (LEHER, 2021, p. 13).

A consolidação dessa premissa se desenvolve na proposta de ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” e assim “desenvolver uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional” configurada no desenvolvimento de “novas abordagens ao conhecimento⁶⁵ para ajudar a orientar a reforma educacional” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Recentemente, a atualização dessas intenções está descrita e aprofundada em documento elaborado pela instituição em meio à crise sanitária mundial deflagrada pela pandemia de Covid-19, em que se delimita “[...] a necessidade de acelerar o processo de recuperação e correção dos dramáticos efeitos negativos da pandemia” nos sistemas de ensino (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 3). Encontra nessa situação excepcional uma “[...] janela de oportunidades para que a reconstrução torne os sistemas educacionais ainda melhores, mais eficazes, igualitários e resilientes” (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 4). A janela caracterizada pelo grupo é vista, ainda, como “[...] oportunidade para transformar os sistemas educacionais e desenvolver uma nova visão na qual aprendizagem aconteça para todos e em todos os lugares” (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 4). A concretização desse objetivo é viabilizada no

⁶⁵ O documento entende como “novas abordagens ao conhecimento” a elaboração de novos instrumentos e ferramentas capazes, segundo a instituição, de identificar a “mediana em falta dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem”. Considera esta uma “informação vital que permitirá aos decisores políticos e às organizações da sociedade civil tomarem decisões mais bem informadas sobre reformas e intervenções na educação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7).

[...] aprimoramento do alcance e da aceitação do ensino à distância para os grupos desfavorecidos como estratégia fundamental para mitigar as perdas de aprendizagem e reduzir desigualdades [...] enfatizando medidas sistêmicas e direcionadas para uma recuperação garantindo que as escolas ensinem no nível correto a todos os estudantes (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 8).

Dessa forma, o nível correto garantido aos grupos mais desfavorecidos é delimitado pela "[...] simplificação dos currículos, preservando, porém, certos padrões de aprendizagem, adaptação dos calendários, cancelamento de exames [...] reforço para os alunos, simplificação dos conteúdos ou aceleração da aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 9). Todas essas intenções são operacionalizadas sob "[...] o ângulo da equidade [...] onde os esforços estão voltados para os grupos de baixa renda na implementação" de estratégias operacionais e tecnológicas "para ensinar no *nível certo*" (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 3) ou, conforme texto do PNE nacional, "[...] no último ano de vigência deste [...] todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado *nível suficiente* de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o *nível desejável*" (BRASIL, 2014). Determinantes que nutrem a retórica do bem comum e da necessidade de qualificar a todos, instituindo em suas insuficientes propostas novas e aprofundadas bases de acumulação, pervertendo as relações entre trabalho, educação e constituição humana.

5.1.2 Racionalização do investimento público em educação: equidade valorando as ações e princípios educacionais

O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trata do termo "[...] equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008, p. 5). Dessa forma, o princípio de equidade, nessa normativa instituído, reconhece a necessidade de prever recursos e organizar condições necessárias à participação do indivíduo, da pessoa com deficiência, em nosso caso, dos alunos PAEE inseridos no contexto comum compartilhado com toda a sociedade.

Decorre da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) o ajuste político da perspectiva de educação inclusiva até então desenvolvida, por meio dos termos: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Amplamente influenciada pelas determinações presentes no texto da Declaração de Icheon (UNESCO, 2015), a normativa brasileira traz em seu bojo a descaracterização e o enfraquecimento da perspectiva inclusiva delineada no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Na conjugação

desses elementos, a perspectiva equitativa torna-se o um elemento liberal fundamental no ajuste e constituição, sob bases conservadoras, de uma outra perspectiva de educação, que talvez possamos denominar inclusivista.

O princípio de equidade estabelecido nas últimas normativas nacionais (BRASIL, 2015, 2020) consolida a distinção, a diferenciação das necessidades de aprendizagem, com foco na diversidade dos sujeitos, na caracterização das deficiências que apresentam. O foco dessa diferenciação está no desenvolvimento de suas competências e nos resultados de suas aprendizagens. Nesse quesito, o princípio de equidade ou de educação equitativa promove a diferenciação do currículo desenvolvido e das aprendizagens constituídas em nome de uma igualdade que contempla as especificidades do indivíduo.

Dentre outras configurações, nos documentos internacionais que estão sob essa análise, chama atenção o destaque ao princípio da equidade, bem como a equivalência e reciprocidade a ele atribuídas como naturalmente decorrente de um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados. Pelo princípio da reforma postulada, atrelar a perspectiva de financiamento aos resultados obtidos em determinado intervalo de tempo implica responsabilizar os agentes dos contextos educacionais pela capacidade e alcance de suas ações educativas. Essa ação, além de racionalizar o princípio de equidade aos resultados alcançados, consolida esses últimos como princípio limítrofe dos processos de inclusão educacional. Seria a garantia de inclusão na exata medida do retorno estabelecido pelo ciclo equitativo estabelecido onde os resultados das aprendizagens originam o financiamento educacional custeado pelos resultados apresentados.

Nos textos dos Planos Nacional e Municipais referendados neste estudo, o princípio da equidade surge como *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”, orientando políticas de desempenho das redes e sistemas de ensino “[...] de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem” (BRASIL, 2014).

Dos documentos internacionais selecionados, o texto da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) delimita que “[...] para que a educação básica se torne equitativa, é fundamental oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”. Na esteira dessa produção e nas propostas

do Banco Mundial, o princípio da equidade ganha contornos distintos: a) como parâmetro de inclusão; b) como princípio de justiça e igualdade; c) como equivalência entre os insumos investidos em educação e os resultados apresentados por estudantes e escolas.

Agrava o parâmetro distorcido adotado pelos textos internacionais, as proposições do texto da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015, p. 15), cujo princípio da equidade é desenvolvido sob o prisma do estabelecimento de políticas que “[...] deveriam [...] combater a distribuição desigual de oportunidades e de resultados de aprendizagem [...] em escolas e salas de aula diversas”. O sentido explicitado assevera as condições de restrições do acesso à escolarização comum, considerando que, consolidada a aprendizagem e os resultados, as condições e o contexto de consolidação dessas aprendizagens podem ter qualquer configuração.

Dentre esses fundamentos, todos norteadores das proposições do Banco Mundial, destacamos o parâmetro de inclusão amplamente difundido nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 e tomado por equivalente ao princípio de equidade, ou minimamente pareado nos textos internacionais que nos servem de análise. Os princípios de inclusão social, emanados da agenda reformista da década de 1990, dão origem a ações tecidas “[...] na trama de um discurso humanitário bem elaborado”, apresentado “[...] em nome dos direitos humanos, da erradicação da pobreza, dos desenraizamentos, dos preconceitos, ou seja, da erradicação da exclusão” (GARCIA, R., 2017, p. 9). Como opera na interface do equilíbrio entre forças opostas – inclusão e exclusão – essas ações revelam “[...] uma visão de mundo conservadora, que prioriza uma agenda de controle social, de políticas públicas focalizadas e que fragmenta as práticas sociais num cotidiano a-histórico” (GARCIA, R., 2017, p. 9).

A dinâmica restrita que opera as faces dos processos de inclusão social das normativas em análise a denota como um “[...] rótulo que acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas melhores, e mais justas e corretas relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações” (MARTINS, 1997, p. 16). Operando essa contradição, as orientações internacionais têm usado perversamente a noção de equidade para camuflar discursos, perverter intenções e aviltar direitos a duras penas conquistados. Como um mecanismo de atualização das perspectivas de inclusão implementadas, o princípio da equidade opera os limites da racionalização financeira imposta pelas reformas, e a dinâmica conservadora consolida os processos de racionalização de recursos e abertura para a prestação de serviços no interior do Estado.

O princípio de equidade é também concebido pela instituição financeira na comparação entre resultados de avaliações e percentuais de aprendizagem que, contrapostos aos anos de escolarização formal e na conta da instituição financeira, aparecem como equivalentes. Tal consideração permite a afirmativa institucional de que

[...] escolaridade não é o mesmo que aprendizagem; [...] A escolaridade sem aprendizagem não é apenas uma oportunidade desperdiçada, mas também uma grande injustiça; [...] As crianças a quem a sociedade menos ajuda são as que mais necessitam de uma boa educação para terem êxito na vida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 1).

Afirmativas que se contrapõem ao princípio de universalização da educação e que utilizam o conceito de Equidade para isso. A atualização desse aspecto surge em documento mais recente, na prerrogativa de que seja “[...] de especial interesse para a agenda do Banco Mundial o ângulo da equidade”, em que “[...]os esforços estão voltados para os grupos de baixa renda”, no empenho de delimitar uma nova perspectiva de racionalização, qual seja: mobilizar recursos, principalmente tecnológicos, objetivando [...] “ensinar no nível certo” (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 13). Aprendizagem para todos, desde que seja no nível certo⁶⁶.

Dentro das normativas brasileiras, o princípio de equidade compõe o texto da Constituição Federal (1988), delimitada pelas formas de colaboração nos sistemas de ensino definidas como meio de assegurar a equidade educacional. No documento, esse princípio surge ligado a três instâncias específicas, quais sejam: repartição de receitas, seguridade social e educação. Em seu Artigo 158, tratando da repartição de receitas tributárias que pertencem aos municípios, a lei orienta o investimento de “[...] até 35% (trinta e cinco por cento) [...] observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de **aumento da equidade**, considerado o nível socioeconômico dos educandos” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Num segundo momento (Art. 194), o princípio surge como fator de organização da seguridade social buscando “**equidade na forma** de participação no custeio” (BRASIL, 1988, grifo nosso). No

⁶⁶ Os documentos do Banco Mundial analisados, não conceituam, discutem ou esclarecem o que entendem por aprendizagem no nível certo. Em busca sobre o tema, encontramos a experiência de ensino ao nível certo desenvolvido pela ONG indiana Pratham. A leitura disponível no site nos permite inferir que se trata de uma metodologia de ensino que “[...] permite às crianças adquirirem rapidamente capacidades de leitura e aritmética fundacionais. Independentemente da idade ou grau, o ensino começa ao nível da criança. Isto é o que se entende por ‘Ensino ao Nível Certo’”. O método “[...] foi originalmente concebido tendo em mente [...] as crianças que ainda não adquiriram competências básicas”. Seu objetivo está em “[...] ajudar as crianças com capacidades básicas de leitura, compreensão, expressão e aritmética, através de uma abordagem interativa que começa com a compreensão dos atuais níveis de aprendizagem de cada criança”. Disponível em: <https://pt.flnhub.org/focus>. Acesso em: 05 ago. 2022.

campo educacional, o Artigo 210 define que, na “[...] organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” definam “formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a **equidade do ensino obrigatório**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Discorre, ainda (Art. 212), sobre a “[...] distribuição dos recursos públicos” assegurando “[...] prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, **garantia de padrão de qualidade e equidade**, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Por sua vez, o texto do PNE (2014-2024) utiliza as nomenclaturas “padrão de equidade”, “equidade educacional” e “equidade de aprendizagem”. Uma vez caracterizados, temos: padrão de equidade – estabelecido na estimativa de “[...] aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão do sistema educacional, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014); equidade educacional – delimitada como fundamento para considerar e atender as “[...] necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014) nos processos de escolarização distintos dessas populações; equidade de aprendizagem – marcado pela busca em atingir as metas estipuladas pelo Ideb, cujo pretenso alcance, diminuiria “[...] a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, **garantindo equidade da aprendizagem**”, em referência aos resultados (BRASIL, 2014, grifo nosso).

O texto da Política Nacional de Educação Especial (2008) avança, em relação aos documentos anteriores, ao abordar o termo equidade formal como constitutivo do paradigma de inclusão escolar⁶⁷, fundamentado na concepção de direitos humanos, igualdade, diferença como valores indissociáveis e prosseguindo “[...] em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008).

Ocorre que, no decorrer dos anos, essa perspectiva, calcada na defesa dos direitos humanos e nas garantias estatais desse direito, tem sido constantemente atualizada seguindo a lógica da necessidade de ampliação do capital, da reformulação da forma estatal de garantia desses direitos, da realocação das prioridades quanto às necessidades do mundo da produção e do trabalho. Tais mecanismos têm operado em um sistema de inclusão formal ponderado pelo

⁶⁷ Paradigma de inclusão escolar: paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

investimento equitativo. Essa dinâmica tem fortalecido ações em que as pessoas estão incluídas ainda que de modo precário.

No que diz respeito às atuais proposições de atualização de políticas educacionais no âmbito da educação especial (BRASIL, 2020), essa dinâmica tem gerado em suas propostas “áreas de exclusão” (MARTINS, 1997, p. 35), conservadoramente renovadas em um modo de vida paralelo, que considera as barreiras existentes como limitações da pessoa com deficiência, principalmente ao priorizar os *slogans* de “ensinar no nível certo”, atuação “com base em evidências científicas”, que nunca se clarificam, e as propostas de prestação de atendimento educacional especializado fora da escola. O que se reitera nessa dinâmica é a cisão entre a educação especial e a educação escolar por meio da renovação de novos espaços de “aprendizagem”, inclusive ao longo da vida, sob o prisma de melhor atender o cliente, promovendo ampla abertura para prestação de serviço segregado, ação que transforma um benefício advindo do direito em um serviço oferecido pelo mercado.

Esta é uma forma de racionalização que sugere a suspensão da garantia da universalidade dos direitos sociais, por meio de políticas sociais, pela ideia de serviços privados, mediados e operacionalizados pelo mercado, o que transforma os serviços públicos em mercadorias. [...] Nada mais do que um pressuposto da economia liberal. O que aparece como uma preocupação racional é, na realidade, uma estratégia de transpor a lógica da gestão empresarial para a esfera pública, transformando, assim, o direito social conquistado social e historicamente à base de lutas sociais e garantido por meio de políticas sociais. (RODRIGUES, C., 2019, p. 51).

Talvez esse seja o movimento pertinente a determinar as condições excludentes que permeiam as orientações economicistas em que prevalecem aspectos de uma superestrutura que “[...] se impõe sobre as decisões subjetivas [...] impondo a sociedade burguesa como a única possível, porque qualquer tentativa de superá-la resulta em algo pior do que esta sociedade oferece” (MORENO, 2005, p. 97-99). As políticas educacionais nesse período subsistem nessa configuração em que os avanços que temos são inferiores às expectativas formadas teórica e socialmente. Em que celebramos significativos avanços, mas que, desprestigiados, não se consolidam de forma integrada a favorecer o público da educação especial no âmbito de sua constituição humana e social tão requisitada ao conhecimento e à vivência escolar inclusiva.

5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONJUNTO DAS NORMATIVAS NACIONAIS: ORGANIZAÇÃO FUNCIONAMENTO

A diretriz inclusiva, calcada pelas deliberações liberais de cunho internacional desde a década de 1990, atende ao princípio de inclusão por meio da matrícula obrigatória na escola comum e no compartilhamento das ações com o poder público e a sociedade civil, representada, no caso brasileiro, pelas instituições especializadas de caráter filantrópico. A partir de 2015, com a publicação da Agenda 2030 (UNESCO, 2015), a perspectiva de educação inclusiva baseada no acesso, e implementada desde a década de 1990, ganha novos e agudos contornos, configurados pela composição de princípios que deturpam, severa e drasticamente, a percepção e a concretização do direito à educação, ao delimitarem seu foco em perspectivas liberalizantes de inclusão, equidade e resultados da aprendizagem ao longo da vida. Esses elementos encontram-se conjugados no texto inconstitucional da decretada Política Nacional de Educação Especial – equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2020).

O texto suspenso, imerso em sua configuração neoliberal, compreende a educação de alunos PAEE em sua perspectiva “equitativa”, ao reconhecer múltiplas formas do acesso na “[...] oferta de experiências **educacionais de acordo com as singularidades e especificidades do educando**” e que podem levar à “[...] possibilidade de inclusão social, cultural, acadêmica e profissional”; em sua perspectiva “inclusiva”, para todos os educandos nas escolas regulares, **caso seja esta a escolha da família** (BRASIL, 2020, p. 41-42, grifos nossos). Isso quer dizer que **a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem** (BRASIL, 2020, p. 41); na sua perspectiva de “aprendizagem ao longo da vida”, ao estabelecer “oportunidades de desenvolvimento e aprendizado”, considera que “[...] **a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais**, em um processo ininterrupto para todos (BRASIL, 2020, p. 41-42, grifos nossos).

Considerados os limites da proposta e, reconhecendo que sua efetivação decorre da estratégia liberal de ampliação de mercados e produtividade de todos, no Brasil, a concepção desenvolvida, principalmente nas prerrogativas do Atendimento Educacional Especializado, tem sua implementação delimitada, inicialmente, pelas diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, seguida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Os textos denotam a implementação das ações da educação especial sob a ótica de oferta de escolarização na escola comum.

Guardando grande importância na organização da educação especial brasileira no início dos anos 2000, o texto da resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece as diretrizes nacionais para educação especial na educação comum. Prevendo a criação de um setor específico para desenvolvimento das políticas de educação especial dentro de cada secretaria de educação de municípios brasileiros, a normativa garante a existência de espaço físico adequado, disponibilização de recursos humanos e materiais, organização dos espaços e tempos escolares, formação acadêmica de professores, ampliação da pesquisa acadêmica na área, figurando como importante marco da atuação da educação especial na educação básica. De forma concomitante, perpetua e renova a orientação quanto à criação de escolas especiais, classes especiais no ensino regular, matrícula exclusiva na escola especializada, considerando as condições específicas dos alunos.

Condicionante de um avanço primordial à área, a normativa delimita sua importância histórica ao determinar a “sustentabilidade do processo inclusivo” (BRASIL, 2001), mediante a configuração de estratégias de ensino e organização do trabalho pedagógico, por meio de aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio na classe comum, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes. Trata-se da normativa que abriu as escolas regulares aos então alunos “Portadores de necessidades educativas especiais”, atribuindo deveres e obrigações a escolas, sistemas de ensino, professores, garantindo espaços, flexibilidade, apontando o rumo de uma política comprometida com a transformação dos espaços escolares, com a transformação social e com a inclusão da pessoa com deficiência.

O mesmo órgão, por meio da Resolução CNE/CEB 04/2009, institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica na modalidade educação especial. Estabelece a matrícula no ensino comum como fonte de financiamento do AEE na instituição pública e privada; define as funções; estabelece as diretrizes; estabelece organização própria e, assim, institucionaliza o AEE na escola regular. Demarca, ainda, o espaço de realização do AEE, “[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009), aspecto que condiciona a oferta de AEE como serviço específico, reiterado

na possibilidade de ser realizado, também, em “[...] centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL, 2009).

Nesses documentos, a implementação das atividades da educação especial, no ensino comum, destaca sua efetivação na disponibilização de serviços, recursos acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação do educando na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem⁶⁸. Concebe-se a estratégia de inclusão na escola comum como primordial elemento na constituição das aprendizagens de alunos PAEE, assegurando: condições de acesso ao currículo, potencializando a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Nesse contexto, a educação especial, concebida transversalmente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tem no atendimento educacional especializado não apenas um serviço, mas um procedimento metodológico específico de intervenção pedagógica junto ao estudante com deficiência, concomitantemente integrado ao processo educacional comum. O texto de 2009 retrocede de maneira mais explícita nas proposições em torno das ações da escola comum junto à escolarização de alunos PAEE, **sustentando** a lógica neoliberal de enxugamento do papel do Estado, uma vez que as diretrizes operacionais se estabelecem sob a lógica da "participação da sociedade civil" e do financiamento de suas ações.

Tradicionalmente, a influência das instituições especializadas no desenvolvimento das políticas de educação especial em âmbito nacional denota a característica normalizadora, estritamente demarcada pelos limites da condição biológica da deficiência e sedimentada ao longo da história da educação do país. Essa configuração alcança uma esfera considerável de grupos técnicos, familiares de pessoas com deficiência, associações e organizações de toda ordem que, historicamente, têm proposto e participado da elaboração de políticas e gestão de serviços na área. Tal fundamento reafirma os procedimentos de responsabilização da sociedade civil pela prestação dos serviços assistenciais aos alunos PAEE. A atuação das instituições especializadas corrobora sistematicamente a desobrigação do Estado pela oferta de serviços educacionais especializados na escola comum, espaço universal de aprendizagem e ensino, além de configurar barreira ao acesso pleno de alunos considerados PAEE de se educarem em espaço cultural universal, comum a todos, contexto necessário à composição de aprendizagens, à

⁶⁸ Constituição Federal (1988); LDBEN 9.394/96.

internalização de hábitos sociais, culturais, linguísticos, comuns aos cidadãos de determinada sociedade. As ações de atendimento na instituição especializada atuam sobre a condição do estudante e não sobre o contexto de sua interação e, por isso, acabam por se configurarem como um conjunto de ações limitadas e penderes de determinações objetivas para sustentação das aprendizagens que pretende construir. Apesar disso, as normativas nacionais resguardam seu caráter dúbio, no qual, sistematicamente, fundem ações políticas que, por um lado, determinam a busca de legitimação do trabalho das instituições e uma aproximação destas ao sistema geral de ensino; por outro, consolidam a responsabilidade do Estado pela oferta da educação de alunos PAEE no sistema comum.

O direcionamento político de ampla caracterização liberal presente no texto do PNE (2014-2024) ganha contornos de severo desgaste da perspectiva do direito à educação, após a implementação da Agenda 2030 (UNESCO, 2015), amplamente contemplada nas proposições do Decreto Presidencial nº 10.502/2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”⁶⁹. Os princípios delimitados no texto internacional, incidindo sobre a dualidade dessas propostas em âmbito nacional, conformam e consolidam ações que corroem as perspectivas mínimas de direito alcançadas, principalmente na abertura à variedade de formas de organização e serviços prestados em outros espaços que não a escola. Trata-se da atualização de um projeto que visa desabilitar a escola como espaço universal de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os da educação especial.

Na esteira dessa trajetória, o histórico de proposição das últimas duas Políticas Nacionais de Educação Especial (BRASIL, 2008, 2020) evidencia a mencionada dubiedade, bem como o embate entre as perspectivas inclusivas e integracionistas, entre o ensino comum e a atenção especializada, entre o financiamento à escola pública e à instituição filantrópica. A intensidade do embate se revela nos processos de proposição, elaboração, implementação, condensados no reconhecimento de que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi implementada em um longo processo de formação de gestores, professores, pesquisa acadêmica, organização da modalidade de educação especial junto aos sistemas de ensino, entre tantas outras ações. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, em âmbito institucional, não se concretizou; em âmbito político, tem exercido influência desregrada, uma vez que ignora princípios

⁶⁹ A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida foi outorgada via Decreto Presidencial nº 10.502/2020, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal por via da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) datada de 18 de dezembro de 2020.

fundamentais de constituição de direitos, operando sobre a setorização de serviços na área e pulverização de ações cuja articulação é comprometida. Mesmo suspensa, o viés prático e instrumental que envolve o texto, notório na simplificação da proposta de educação especial atualmente desenvolvida, tem sido disseminado na sociedade por meio de políticas locais, sobretudo nos Estados e Municípios cujos partidos conservadores foram eleitos no pleito de 2018. Além disso, as instituições privadas e filantrópicas ganharam força no atual governo e seguem retomando espaço, primeiro, na oferta de serviços a esta população; depois, na determinação de políticas e favorecimentos por meio dos convênios estabelecidos com esses governos.

Na concretização significativa de uma sólida proposta à educação especial do país, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como paradigma estrutural de suas ações os processos de inclusão educacional, reconhecendo a limitação do espaço social no acolhimento dos indivíduos com deficiência. Reitera a educação especial como modalidade de ensino que passa a constituir a proposta pedagógica das escolas comuns e é sustentada no entendimento de que todos aprendem juntos, reafirmando o princípio de sustentação do movimento de inclusão educacional nas escolas comuns. A política “[...] evidencia a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, fazendo assim com que a educação inclusiva assuma espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008). Tem como finalidade a construção de sistemas educacionais inclusivos, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas, orientando sistemas de ensino na garantia de acesso, estabelecendo transversalidade do atendimento, formação de professores, acessibilidade arquitetônica, articulação intersetorial e participação da família e da comunidade.

Essa proposição ainda delimita aspectos importantes da organização e da oferta de educação especial no Brasil: reitera o acesso universal à escola comum por meio da matrícula obrigatória; compila marcos históricos e normativos como elementos de análise e superação das propostas historicamente implementadas pela área; sistematiza dados de diagnóstico do avanço de indicadores sociais de matrículas, acessibilidade arquitetônica e formação de professores no âmbito da educação especial no Brasil; delimita o público-alvo da educação especial; institui o atendimento educacional especializado na escola comum, sua organização, locus de atuação e

oferta; orienta os sistemas de ensino à organização e atuação da modalidade e aponta os elementos necessários à formação de professores para atuação na área.

No aprofundamento dessas questões, Santos (2020, p. 63) analisa o contexto normativo que orientou a “[...] concepção de aprendizagem presente na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil no período de 2008 a 2016”. Reconhece que, ao estabelecer os princípios de “individualização da aprendizagem” pautados no reconhecimento das diferenças individuais; de “aprendizagem como eixo do processo educativo na escola”, desmobilizando a dialética do “ensino e a aprendizagem”; de “aprendizagem mediada por recursos e tecnologias”, fomentando ambientes heterogêneos, com ênfase nos recursos disponíveis e não nos elementos de constituição cultural humana; e nos “resultados da aprendizagem ou objetivos da aprendizagem”, consolidando princípios de constituição de “subjetividades flexíveis”, o texto da atual política, bem como as normativas que dela derivam subsidiam o contexto para o fomento e a organização de um campo flexível e ideal para as transformações que vemos propostas agora.

Diante do histórico materializado pelas práticas em educação especial até o ano de 2014, data de aprovação do Plano Nacional de Educação, o contexto político conservador consolidado no Brasil após o impedimento de Dilma Rousseff, no ano de 2016, evidencia, sobre a ótica da Agenda 2030 (UNESCO, 2015), uma regressiva e programada ação de desmonte das proposições de 2008, baseada na ampla degradação da perspectiva do direito à educação. Nesse contexto, conforme destacado anteriormente, a Política Nacional de Educação Especial, outorgada pelo Decreto N° 10.502/2020 e, até o momento, suspensa por ação direta de inconstitucionalidade (ADI 6590) do Supremo Tribunal Federal, portanto sem valor legal⁷⁰, fundamenta as suas proposições numa política educacional “[...] equitativa, inclusiva, e de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. 5). Ao não determinar a historicidade desses princípios nem suas influências nas ações e políticas de Educação Especial, encobre a perspectiva segregadora e o viés político e econômico da atual gestão pública central. O texto parte dos parâmetros de homogeneização e equiparação dos princípios de inclusão, de educação

⁷⁰ Fazemos o registro da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (2020) pois entendemos que, mesmo que sem valor legal e impedida pelo STF, suas determinações encontram-se em franca implementação na forma de uma "militância cidadã", conservadora e liberal, que “[...] recruta cidadãos para atuarem contra os direitos sociais garantidos pelo Estado” (MARTINS, M., 2018, p. 59). Além disso, imprime uma lógica na instituição do decreto que opera uma dubiedade: a de implementar uma normativa sem destituir a anterior, estabelecendo conflito no delineamento de ações da área. Tal direcionamento promove, minimamente, uma nova roupagem de princípios legais estabelecidos, ao menos em âmbito discursivo, uma vez que não há elementos legais para revogações, atualizações ou renovações de políticas ou normativas da educação especial.

especial, equitativa, incumbindo suas intenções às racionalidades ideológicas conservadoras subjacentes. A historicidade de cada um desses elementos na educação especial, suas contradições e o viés agudamente liberal e conservador⁷¹ dessa proposição, nesse momento histórico, anula a educação especial como processo constituidor de aprendizagem, significados e constituição essencialmente humana em interação com a sociedade. As práticas conservadoras evidenciadas na perspectiva de treinamento de habilidades, subjacentes à proposta de 2020, evidenciam a ênfase na preparação da pessoa com deficiência e na exigência de um período preparatório para que ela esteja apta a atuar na sociedade.

A conjunção de elementos conservadores opera para desacreditar o movimento de universalização das matrículas na escola pública, bem como os processos de escolarização consolidados pelo acesso a escola comum. Ao considerar que cada família tem sua perspectiva de inclusão descrita na consideração de que “[...] é preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir” (BRASIL, 2020, p. 17), o texto promove o apagamento dos processos históricos de marginalização social da pessoa com deficiência, anula a garantia do direito, destitui a garantia de pertencimento ao espaço social comum e limita a prerrogativa do sistema educacional em operacionalizar processos de escolarização mínimos e básicos aos estudantes PAEE. Outra característica do texto é sua constituição baseada em uma organização de ideias e conceitos que se coadunam ao retirar-se de cada elemento conceitual parcialidades de sua constituição, sem considerar sua integralidade e contradições. Isso ocorre na adoção das perspectivas equitativa, inclusiva e ao longo da vida que, no texto, são atravessadas em suas dimensões operacionais, na exploração das mínimas, básicas e rudimentares formas de constituição humana por essas dimensões evidenciadas. Postula-se a capacidade de cada uma delas realizar uma função específica, como forma de constituir um grande leque de oferta de serviços, em uma lógica gerencial a ser estabelecida no ordenamento normativo da educação especial brasileira, em uma abordagem de cunho liberal que altera a forma de atuação do Estado em prol dos interesses de ampliação dos mercados e da injeção, neles, de financiamento público.

⁷¹ Apesar de contraditórios, no Brasil, os fundamentos políticos liberais e os fundamentos políticos conservadores complementam-se de acordo com a conveniência das elites nacionais. Constatamos esse movimento constante na vida política nacional, ora representado por uma perspectiva de liberalismo dos costumes ao lado do conservadorismo econômico ou, na agenda política atual, pela perspectiva de um liberalismo econômico ao lado do conservadorismo dos costumes.

O texto objetiva implementar uma política nacional de educação especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos serviços por parte dos educandos e suas famílias, bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante (BRASIL, 2020). Além disso, retoma as estratégias de atendimento educacional especializado anteriormente definidas e implementadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pulverizando sua oferta fracionada em uma infinidade de serviços definidos por meio da correspondência entre as ações previstas e as condições de deficiência apresentadas pelo público-alvo desse atendimento. A ação de pulverizar, fracionar e buscar a especialidade de cada serviço prestado prioriza o espaço das instituições especializadas, num esforço para desclassificar o espaço público em detrimento da filantropia, usando os limites impostos pelas condições de deficiência para justificar sua frequência em espaços não escolares, preservando a garantia dos interesses particulares, travestidos como demanda da sociedade civil organizada.

Os elementos conservadores da proposta em suspensão sustentam, em primeiro lugar, a prioridade de liberdade de escolha das famílias, no “aprofundamento das liberdades individuais, valor caro ao pensamento liberal” (SOUZA, J., 2015, p. 15) e, convenientemente, apropriado pelo discurso conservador contemporâneo, a depender da situação. Assim, sua ênfase está calcada na tutela de cada indivíduo ou familiar quanto ao direito da pessoa com deficiência em frequentar espaços comuns imprescindíveis à constituição de indivíduos sociais. Em segundo lugar, a ampliação de oferta de serviços especializados, de forma fracionada, de perspectiva prática e instrumental, prevenindo estratégias críticas postuladas por condições teóricas capazes de discernir “[...] posicionamentos políticos a partir de elaborações ideais, o que significaria fazer abstração das condições objetivas de uma dada sociedade” (SOUZA, J., 2015, p. 12). A oferta institucional segregada abstrai da ação a complexidade dos contextos inclusivos, tornando-se fundamento da “[...] experiência de onde provém o saber prático”, fornecendo “[...] os melhores referenciais para orientação da ação social” (SOUZA, J., 2015, p. 12) e operando “[...] conhecimentos majoritariamente selecionados a partir do acúmulo das tradições e das situações circunstanciais” (SOUZA, J., 2015, p. 13). Em terceiro lugar, a busca por evidências científicas reconhecidas nas tradições e concebidas como uma espécie de “segunda natureza”, que passa a orientar comportamentos que tendem a se transformar em hábitos e costumes (SOUZA, J., 2015, p.16).

O retrospecto de avanços e retrocessos nas normativas nacionais de educação especial nos últimos 24 anos evidencia a perspectiva liberal e conservadora que permeia as políticas da área. Ao conservar os princípios, fundamentos e práticas de atendimento segregado, ao preservar a prática histórica que compõe a gênese do atendimento especializado da pessoa com deficiência, instituído sob os princípios de assistência, caridade, cuidado, especialidade e operado na ação filantrópica do Estado, as políticas educacionais, em um movimento contraditório e que reflete as necessidades produtivas do capital, legitimam as práticas de educação especial em um aspecto contingente, duvidoso, que pode ou não se materializar, ou ainda que pode se materializar em bases informais. Ambas as características denotam as influências do conservadorismo político e as deliberações do Estado liberal nas delimitações normativas da educação brasileira.

As deliberações do Estado liberal à educação traduzem os “[...] mais pervertidos ideais e valores educacionais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83) capazes de ampliar e perpetuar concepções de mundo baseadas nos ideais de sociedade mercantil. Nessa perspectiva, constituída como forma natural de organização da vida, eliminam-se, ou melhor, forjam-se as condições de igualdade social entre os distintos grupos sociais em um processo de “[...] desorganização da visão crítica ao capitalismo para construção do novo consenso” (NEVES, 2010, p. 25), em que a figura do Estado assume *status* de “[...] educador [...] e instrumento de racionalização na medida em que tende a criar um novo tipo de civilização [...] e cria as condições nas quais um determinado modo de vida é possível” (GRAMSCI, 2007, p. 28). Na sua perspectiva liberal e conservadora, o Estado concretiza sua intenção por meio da reorganização das forças produtivas no âmbito da infraestrutura do capital, determinando, no eixo superestrutural, o modo de vida possível e aceito à essa organização.

A influência dos princípios liberais abordados associados à incidência do pensamento conservador nas normativas educacionais brasileiras “[...] decorrem do acirramento das contradições do sistema do capital, [...] do desenvolvimento de forças produtivas e das relações de produção” (SOUZA, J., 2015, p. 2), em sua relação dialética entre a manutenção e ampliação de uma infraestrutura produtiva, em interface com a necessária legitimação de suas contradições no âmbito da superestrutura social. Esse cenário nos substancia pensar as atualizações do pensamento conservador nas políticas de educação especial brasileiras, entendendo-o “[...] como função da sociedade moderna” ou “[...] um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento” e acomodação aos ideais liberais de fundamentação da sociedade capitalista,

que torna “[...] comum entre os conservadores a correlata crítica a centralização estatal, [...] a aversão ao igualitarismo [...] e o espectro da desorganização social visto como consequência de mudanças vividas (FERREIRA; BOTELHO, 2010, p. 12).

Os ajustes ao ordenamento normativo educacional brasileiro na atualidade evidenciam características de um liberalismo econômico e um conservadorismo político que condicionam práticas educacionais na educação especial a partir de um leque de “[...] conhecimentos majoritariamente selecionados a partir do acúmulo das tradições e das situações circunstanciais” (SOUZA, J., 2015, p. 13). A consequência dessas abordagens no quadro das políticas educacionais, principalmente no que diz respeito à educação especial, define-se na relativização de “[...] propostas de soluções correspondentemente retificadas, expressadas, entre outras dimensões, nas variadas propostas regressivas endereçadas ao Estado e a sua institucionalidade” (SOUZA, J., 2015, p. 15). A análise crítica desses fundamentos deve buscar sempre corromper os mecanismos de “[...] internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Essa análise nos obriga a considerar, ainda, que as reiteradas abordagens de processos de educação fora da escola comum, bem como a ruptura estabelecida entre a educação especial e o ensino comum estabelecida por uma prioritária interface com as instituições especializadas negam à pessoa com deficiência o direito de compartilhar o espaço social comum a todos, aprender e se constituir nele. Tais encaminhamentos, no percurso das políticas de educação especial no Brasil, representam “[...] mudanças nos estritos limites do tradicionalismo e funcionam como importantes estratégias de prevenção de situações revolucionárias. São mudanças localizadas, específicas, transitórias, pontuais, paulatinas, absolutamente necessárias para evitar a degradação de algum traço da tradição” (SOUZA, J., 2015, p. 15-16). Sendo assim, seja no contexto das reformas implementadas ou das atualizações políticas no campo das propostas educacionais da área de educação especial,

[...] a autoimagem do conservadorismo moderno o apresenta como via especial para o aprofundamento das liberdades individuais e para expansão das capacidades dos indivíduos. Em qualquer das correntes e a depender da conjuntura, o conservantismo tenta aparecer como o canal mais prudente seguro para condução das mudanças sócio-políticas estritamente necessárias. No mesmo sentido, parece corporificar as melhores balizas para razão, entronizando princípios valorativos como: a prudência, o realismo, a humildade e o ceticismo metodológico. (SOUZA, J., 2015, p. 15).

Dessa forma, os documentos nacionais resguardam aspectos históricos de uma composição conservadora explicitada principalmente na simultaneidade e na coexistência de atuação e financiamento da educação especial na escola comum e nas instituições especializadas. De forma mais recente, as emendas à Constituição Federal (1988), os acréscimos à LDBEN (1996) e à Lei Brasileira de Inclusão (2015), as disputas no âmbito do financiamento público da educação (PNE 2014-2024), as orientações de delineamento internacional (UNESCO, 2015), bem como as postuladas atualizações no âmbito da política nacional de educação especial manifestam, no embate com as forças conservadoras, evidências de que o tempo da conciliação com o capital se esgotou, ou que não há possibilidade de conciliação com o Capital. Cabe a esta reflexão, na esfera de análise das políticas locais de educação especial, perceber o gerenciamento de suas ações, refletindo a hegemonia de suas disposições, suas contradições, consensos e embates diante das condições materiais da escola pública, bem como as intenções deliberadas nos Planos de Educação dos municípios de Vila Velha, Serra e Vitória.

5.3 O LOCAL MATERIALIZADO: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS PAEE NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DE VILA VELHA, VITÓRIA E SERRA – ES

Iniciamos este trecho com breve retrato do conteúdo das Leis Orgânicas de cada município, como forma de caracterizar as bases legais que constituem a educação em cada localidade. Dessa forma, o contexto político de proposição das normativas orgânicas municipais foi marcado pela Presidência de José Sarney (PMDB 1985-1989). Decrescendo no âmbito das esferas de governo, o Estado do Espírito Santo era governado por Max Mauro (PMDB 1986-1990); na cidade de Vila Velha, o chefe do executivo municipal era Jorge Anders (PSDB 1989-1993/1997-2000); em Vitória, Victor Buaiz (PT 1989-1994) era o chefe do executivo; seguido, na Serra, por João Batista da Mota (PSDB 1989-1994). No contexto político e econômico dessa proposição, temos a recente abertura política, por meio da consentida saída dos militares do poder e a "[...] explícita intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas decisões econômicas e sociais do país, avalizada pelo consentimento do governo federal e das elites dirigentes" (SILVA, M., 2002 p. 124).

As Leis Orgânicas Municipais configuram-se como normativas locais que organizam e regulam a vida política na cidade. Em consonância com a Constituição Federal e Estadual, configuram importante mecanismo no delineamento das obrigações do poder público. Considerando a

característica normativa da referida legislação, buscaremos, na análise desses documentos, elementos comuns aos três municípios e determinantes da ação educacional em cada localidade, a saber: os delineamentos de garantia e dever do Estado com a educação; a promoção da educação pública; os princípios de sua oferta; os direcionamentos dados à educação especial; e as delimitações de financiamento público em instituições privadas, assistenciais ou filantrópicas.

Os municípios eleitos neste estudo estabelecem o dever do Estado e da família com a educação de seus munícipes, promovida na colaboração entre entes federados e sociedade, ofertada em condições de igualdade, obrigatoriedade e gratuidade, incluindo no grupo universalmente atendido, os excepcionais ou portadores de necessidades educacionais especiais⁷².

No que tange à elaboração do Plano Municipal de Educação, a normativa municipal em Vila Velha⁷³ estabelece, em seu Art. 215, o “Plano Municipal de Educação de acordo com os diagnósticos e necessidades apontadas pela municipalidade, respeitadas as diretrizes e normas gerais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação” (VILA VELHA, 1990). Seguem as ações de normatização do Plano Municipal, visando à “[...] articulação e desenvolvimento do ensino, à integração das ações do poder público e à adaptação ao Plano Nacional”, com os objetivos de: I - erradicar do analfabetismo; II - universalizar do atendimento escolar; III - melhorar da qualidade do ensino; IV - formar para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica.

Em Vitória, o ordenamento municipal⁷⁴, em seu Art. 214, institui a elaboração de Plano Municipal de Educação que “[...] reflita as necessidades e anseios educacionais da municipalidade, subordinado à Lei de Diretrizes e Bases e ao Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014-2024) (VITÓRIA, 1990).

O texto da Lei Orgânica Municipal de Serra não prevê a elaboração do Plano Municipal de Educação.

⁷² O termo excepcionais ou portadores de necessidades educacionais especiais é utilizado nos textos normativos como nomenclatura recorrente, visto que as Leis Orgânicas municipais eleitas ao estudo datam do final da década de 1980 e início da década de 1990.

⁷³ Lei Orgânica do município de Vila Velha, Nº 01, de 25 de outubro de 1990. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁷⁴ Lei Orgânica do município de Vitória, Nº 01, de 05 de abril de 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vitoria-es>. Acesso em: 30 ago. 2020.

No que se refere ao atendimento de alunos PAEE, a partir do Art. 219, o município de Vila Velha garante: “[...] a educação em creches e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos inclusive portadores de deficiência”, prevendo (Art. 227) “[...] no seu quadro de professores, profissionais especializados para o atendimento a pessoas portadoras de deficiência”; destinando recursos financeiros “[...] a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (VILA VELHA, 1990). São ainda garantias municipais (Art. 256): a facilitação de acesso a bens e serviços coletivos, públicos ou privados mediante a eliminação de todos os entraves e obstáculos arquitetônicos e de toda forma de discriminação; acesso à informação e comunicação mediante a adaptação dos sistemas municipais correspondentes às suas necessidades; implantação de centros populares e de vivências com espaços apropriados as suas necessidades; promoção de programas de Educação Especial, com recursos disponíveis do orçamento da educação, bem como de programas de integração social para adolescentes jovens portadores de deficiência mediante treinamento para o trabalho, para convivência familiar e comunitária (VILA VELHA, 1990) .

Na localidade de Vitória, os deveres do município para com alunos PAEE são efetivados mediante a oferta de “[...] atendimento educacional, com pessoal especializado, aos portadores de deficiência, garantindo espaço e instalações apropriadas preferencialmente na rede regular de ensino” (VITÓRIA, 1990). Requer dos gestores municipais (Artigo 215) a apresentação e encaminhamento à Câmara de Vereadores de “[...] relatórios de execução detalhados sobre programas e ações de Educação Especial desenvolvidos no município” (VITÓRIA, 1990). O texto legal ainda prevê, em seu art. 197,

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência [...] bem como de integração social de adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (VITÓRIA, 1990).

Estabelece, ainda, em diversificados âmbitos da prática social comum, ligados à educação: (Art. 208) a implantação de “[...] sistemas de aprendizagem para a pessoa portadora de deficiência visual ou auditiva, de forma a atender às suas necessidades educacionais e sociais”; (Art. 228) “[...] o direito de matrícula na escola pública municipal mais próxima de sua residência”; no âmbito do transporte público e coletivo estabelece (Art. 235) isenção de tarifa de transporte público “[...] ao acompanhante independente da presença da pessoa com deficiência, desde que comprovado que a locomoção se dará em decorrência da deficiência, seja no retorno a qualquer lugar, após levá-lo aos estabelecimentos para fins de educação, tratamento e similares”; (Art. 250) o incremento ao “[...] atendimento especializado à criança e aos portadores de deficiência

física ou mental, visando à prática esportiva, prioritariamente no âmbito escolar; (Art. 252) incentivo ao “[...] esporte amador para as pessoas portadoras de deficiência, além de organizar e fomentar competições esportivas em todos os níveis e períodos de escolarização” (VITÓRIA, 1990).

No município de Serra, no que tange à educação de alunos PAEE, a legislação prevê (Art. 13) a incumbência da família, da sociedade e do Município no “[...] dever de amparar [...] as pessoas com deficiência, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (SERRA, 1990). Determina (Art. 255) a “[...] competência comum do Município, da União e do Estado em cuidar e assistir as pessoas com deficiência” (SERRA, 1990). A Educação Municipal (Art. 205) está assegurada destacando-se: “[...] respeito às condições peculiares do educando trabalhador, ao superdotado e aos portadores de deficiências físicas e mentais, em qualquer idade” (SERRA, 1990). Dispõe (Art. 15) “[...] sobre a adaptação dos edifícios públicos e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes, a fim de garantir o adequado acesso da pessoa com deficiência” (SERRA, 1990). Trata de atendimento especializado numa perspectiva de reabilitação e integração social (Art. 222), ao discorrer sobre a obrigação do poder público municipal no incremento ao “[...] atendimento especializado à criança, ao idoso e às pessoas com deficiência, para a prática esportiva, como forma de integração social” (SERRA, 1990), bem como na criação (Art. 236) “[...] de programas de prevenção e atendimento especializado⁷⁵ para as pessoas com deficiência, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho, convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (SERRA, 1990).

Nos três municípios, é garantida a celebração de convênios entre o poder público municipal e as esferas estadual, federal e privada. Em Vila Velha, a lei (VILA VELHA, 1990) discorre sobre a celebração de convênios no âmbito da “execução do Plano Diretor da cidade”; no desenvolvimento de “Política fundiária, agrícola, pesqueira e do abastecimento alimentar”; no desenvolvimento de política cultural; na articulação e ampliação dos serviços de saúde e da assistência social. Neste texto legal não há menção à destinação de recursos financeiros, no âmbito da educação, a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

⁷⁵ Nas previsões legais, a esfera de atendimento especializado não se refere à característica educacional desse atendimento. A Lei também não menciona ou sugere a organização dos processos de escolarização de crianças PAEE no sistema de ensino.

No município de Vitória, a normativa estabelece o interesse de a municipalidade (Art. 65) “[...] dispor sobre convênios entre o Município e entidades paramunicipais, de economia mista, autarquia e concessionárias de serviços públicos” (VITÓRIA, 1990). Especificamente, em seu Art. 181, prevendo a insuficiência da rede de saúde, a legislação determina que “[...] as instituições privadas poderão participar, em caráter supletivo, do Sistema único de Saúde do Município, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos” (VITÓRIA, 1990). No âmbito da educação (Art. 217), faculta ao Município: “I - firmar convênios de intercâmbios e cooperação financeira com entidades públicas ou privadas, para o crescimento e melhoramento do ensino em todos os níveis” (VITÓRIA, 1990).

Em Serra, a Lei Orgânica, em seu artigo 72, prevê a celebração de “[...] convênios, acordos ou contratos com entidades públicas ou privadas”, destinados a “[...] contratar o fornecimento de serviços, materiais e bens móveis”. Em âmbito educacional, destina recursos públicos às escolas públicas (Art. 202), “[...] podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei”. A Lei prevê, ainda, que o poder público municipal (Art. 234-G) “estimulará, apoiará e, no que couber, fiscalizará as entidades e associações comunitárias que mantenham programas dedicados às crianças, aos adolescentes, aos idosos e às pessoas com deficiência” (SERRA, 1990).

As normativas orgânicas delimitam de forma geral as obrigações do poder público para com a educação, garantindo o direito universal à educação pública promovida com auxílio e colaboração da família, da sociedade e da comunidade. A oferta da educação básica é caracterizada pelos princípios de igualdade de condições, gratuidade e publicidade. As normativas preveem recursos, destinação e prioridades de aplicação desses recursos. A previsão da oferta de educação especial é efetivada na garantia de educação “[...] inclusive aos portadores de deficiência” (VILA VELHA, 1990), termo que denota, à época, a recente estratégia de inclusão incorporada nos textos orgânicos. O município de Vitória prevê a garantia de “[...] atendimento educacional, com pessoal especializado” e avança garantindo “instalações apropriadas, preferencialmente na rede regular de ensino” (VITÓRIA, 1990). O município de Serra, nessa legislação, aborda a atenção à pessoa com deficiência na perspectiva do amparo e do cuidado, determinando “[...] a incumbência da família, da sociedade e do Município no dever de amparar [...] as pessoas com deficiência” (SERRA, 1990). Reafirma, em seu texto, a “[...] competência comum do Município, da União e do Estado em cuidar e assistir as pessoas com

deficiência”. Como princípio educacional, a legislação orienta o “[...] respeito às condições peculiares do educando trabalhador, ao superdotado e aos portadores de deficiências físicas e mentais” (SERRA, 1990). Trata-se de uma abordagem a respeito da escolarização da pessoa com deficiência, que prima pelo preceito constitucional de universalização da educação básica como direito de todos (1988), convencionada nas proposições internacionais da Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e organizada nas proposições iniciais relativas aos processos de escolarização de alunos PAEE em escolas regulares, em turmas comuns, oriundas da década de 1990. O contexto dessa inserção está marcado pelo partilhamento de responsabilidades materializadas na necessidade de tornar os sistemas mais flexíveis, com rede suficientemente diversa para responder às necessidades dos estudantes, mas unificada para evitar discriminações (UNESCO, 1994) e garantir financiamento público equivalente às demandas por flexibilidade dos sistemas de ensino. O momento caracterizado pela transição política é marcado pelo “[...] consentimento construído pelas elites conservadoras em defesa das políticas de ajuste estrutural e das reformas institucionais, [...] pela privatização gradual do direito [...], pelo controle e a manipulação das demandas oriundas da sociedade civil” (SILVA, M., 2002, p. 124-125).

Os três municípios, Vila Velha, Vitória e Serra, possibilitam a destinação de verbas públicas a instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais. A legislação de Vitória faculta ao município a execução de convênios junto a instituições públicas ou privadas. De forma mais específica, Vila Velha e Serra atendem prontamente aos princípios de compartilhamento das responsabilidades estatais com as esferas filantrópicas e assistenciais que, historicamente, compõem o cenário de oferta de serviços na educação especial e anunciam o perfil liberal da essência do estado nacional. Nesse sentido, as leis orgânicas figuram como instrumento inicial de esboço do novo perfil de Estado a ser implantado no Brasil, pós-período de democratização, que aos poucos vai sendo delineado nos princípios de universalização de serviços; condições para solidificação e ampliação de atividades, também na esfera privada, no âmbito da atuação pública; além das demandas sociais suscitadas por movimentos sociais e políticos constituídos em defesa de direitos, contrapostos a demandas institucionais, liberais, conservadoras, promovidas por interesses privados de reorganização do capital. A nova República (1985-1989)⁷⁶ é o berço dessa conjugação na vida política nacional.

⁷⁶ Por Nova República (1985-1989) reconhecemos o período pós ditadura militar, marcado pela eleição em colégio eleitoral, de Tancredo de Almeida Neves. Falecido, antes de assumir a Presidência da República, foi sucedido por

Gozando de autonomia organizativa, os três municípios possuem sistemas de ensino. Vitória é o primeiro a instituir seu próprio sistema de ensino no ano de 1998, seguido por Vila Velha e Serra, datados do ano de 2003.

Considerando que o desenvolvimento e atuação de um sistema de ensino implica planejamento de ações e organização da atuação pública, as leis que instituem os sistemas de ensino pesquisados prescrevem a elaboração de um plano municipal de educação. A interface dessas duas normativas se alinha, na medida em que,

[...] com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. Ora, se sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante. As exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Conseqüentemente, há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação. (SAVIANI, 1999, p. 120).

Essas considerações nos levam à análise dos seguintes textos normativos: Lei 4.747/1998, que institui o Sistema de Ensino da cidade de Vitória; Lei 4.100/2003, que institui o Sistema de Ensino da cidade de Vila Velha; Lei 2.665/2003, que institui o Sistema de Ensino da cidade de Serra. Essas leis têm como fundamento os princípios e ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e equidade. No bojo dessas proposições está a necessidade de disciplinar a oferta de educação básica, orientando sua organização e gestando sobre as ações previstas, atendendo aos princípios constitucionais de universalização da educação básica nacional. No que se refere ao ensino, as normativas tratam de delimitar a atuação do município a partir da caracterização dos níveis e modalidades da educação básica ofertados (educação infantil e ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos), condicionando seus determinantes avaliativos e prevendo a qualificação e incumbências dos profissionais da educação.

Em uma organização própria, autônoma e comum ao interesse de toda sociedade, as normativas municipais integram seus intentos às proposições estaduais e federais, além de: exercerem função normativa e redistributiva; criarem, autorizarem, reconhecerem, aprovarem, manterem, desenvolverem e supervisionarem órgãos e instituições de ensino do sistema municipal; otimizarem a aplicação dos recursos destinados à educação, assegurando a legitimidade e a

José Sarney, em um governo marcado pelo consentimento, pela conceção, pela composição de interesses das elites militares e econômicas do país.

legalidade dessa aplicação; formularem, aprovarem e executarem Planos Municipais de Educação.

Os elementos elencados revelam que “[...] o empenho em organizar os sistemas de ensino em nosso país tem origem nas mesmas condições em que se introduz a ideia de planos de educação” (SAVIANI, 1999, p. 133), compreendidos como um instrumento de planejamento intencional e sistemático da ação pública no campo da educação. “A opção por organizar os sistemas municipais de educação implica, a fortiori, a formulação de planos municipais de educação” (SAVIANI, 1999, p. 131).

Nesse contexto, as metas e estratégias dos Planos Municipais surgem como instrumento em prol da garantia de ações públicas na área da educação. São mecanismos de consolidação dos princípios estabelecidos pela legislação local. Ocorre que, no delineamento dessas ações, há propostas e projetos em disputa nutridos, em âmbito local, por disputas políticas compostas por interesses múltiplos e distintos, de toda ordem, no âmbito da defesa da educação pública e no interesse privado. A esse respeito, aprofundamos nossas análises com as estratégias delineadas no âmbito dos Planos Municipais de Educação dos três municípios pesquisados, reconhecendo os princípios adotados pelas leis que instituem os sistemas municipais de ensino e a forma como estes estruturam as ações presentes nos Planos Municipais de Educação no âmbito da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

5.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao encampar a “lógica da responsabilidade social”, compreendendo a educação como responsabilidade de todos, o Plano Nacional de Educação “[...] reflete o conjunto de contradições concernentes à própria estrutura da sociedade capitalista que subordina as políticas sociais à política econômica” (SAVIANI, 2016, p. 345). Essa dinâmica nos coloca no cerne das discussões sobre o Estado gramsciano, considerado em sua constituição integral: sociedade civil e sociedade política.

A elaboração gramsciana suscitada por Saviani orienta nossas análises diante das proposições para educação no âmbito dos municípios. Assim, o município de Vila Velha, ao instituir seu

sistema de ensino, disciplinando sua atuação nas determinações da Lei 4.100/2003, atribui ao poder público suas obrigações e o dever de educar.

O texto legal, em seu Art. 10, determina a composição do Sistema Municipal de Ensino, constituído por “[...] instituições oficiais de ensino fundamental mantidas pelo poder público municipal nas modalidades regular, educação de jovens e adultos e educação especial”; bem como “instituições de educação infantil”, criadas e mantidas pelo Município ou criadas e mantidas pela iniciativa privada; “Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação” (VILA VELHA, 2003). Como vemos, o texto estabelece a composição do sistema, admitindo instituições de ensino públicas e privadas, sendo que, com respeito às últimas, estabelece distinção entre particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, deixando claro que as instituições oficiais mantidas pelo poder público não são apenas as estatais.

O alcance dos objetivos municipais demanda a organização de metas e estratégias para sua consolidação. Tais mecanismos de ação encontram-se expressos na Lei 5.629/2015, que institui o Plano Municipal de Educação de Vila Velha, que descreve as estratégias das quais o município lança mão para concretizar as intenções políticas da lei de seu sistema de ensino. A sustentabilidade do paradigma de inclusão escolar no texto do Plano Municipal de Educação (VILA VELHA, 2015) estende-se às metas concernentes à oferta de educação infantil e ensino fundamental, não se limitando às propostas de ações específicas da meta 4, que trata unicamente de educação especial.

A análise que segue identifica, no texto normativo, as influências dos princípios determinantes à intenção global de garantir “educação para todos”. Na leitura do texto, encontramos o empenho de proposições delineadas em um enfrentamento por educação emancipatória, de viés popular, pública, gratuita, laica, de qualidade referenciada e de direito de todos; em contraposição a essa vertente, proposições fundamentadas nos determinantes de educação básica e direcionada ao alcance da capacitação para o mercado de trabalho. O conjunto dialético das proposições nos revelam, por um lado, os fundamentos da constituição histórica por educação emancipatória e, por outro, a “[...] contradição [imediate e mesquinha] que deixa ver a origem prática evidente, ou seja, a vontade [imediate] de substituir uma determinada direção por outra” (LIGUORI; VOZA, 2014, p. 285).

Tecidas essas considerações, a meta 1 do plano Municipal de Educação, relativa à educação infantil, pretende “[...] universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças

de 4 a 5 anos de idade e ampliar oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência” do PNE (VILA VELHA, 2015). Percebemos que universaliza o atendimento a um público restrito, em que a faixa etária de 0 a 3 anos, público prioritário nas instituições especializadas devido aos processos de estimulação precoce, fica desassistida na escola pública, sem a previsão e destinação dos recursos necessários ao seu atendimento. Assim, o direito à educação não é de todos, não contempla todos. Faz referência, em seis de suas estratégias, à garantia de infraestrutura, acessibilidade física, recursos materiais, espaciais e humanos à efetivação do atendimento escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

A meta da educação infantil garante a esse público:

- a) Acesso: (1.3) por meio da “[...] aferição de infraestrutura física, quadro de pessoal e recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados nas creches e pré-escolas do município de Vila Velha” (VILA VELHA, 2015); (1.8) “[...] acesso à creche e pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação” (VILA VELHA, 2015);
- b) Prioridade da matrícula pública⁷⁷: ao (1.4) “[...] ampliar a oferta de matrículas em instituições públicas de educação infantil, objetivando resgatar demanda contemplada nas entidades comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos ou conveniadas ao poder público” (VILA VELHA, 2015), o que pode contemplar também a migração de matrículas das instituições filantrópicas ao ensino comum;
- c) Estabelecimento de parcerias: estabelece (1.11) “[...] novas parcerias e amplia as existentes, com setores de saúde e assistência social e de organizações não governamentais” (VILA VELHA, 2015), em um movimento que denota perfeitamente o campo de disputa intensa entre a esfera pública e a instituição filantrópica assistencial no campo da educação especial e também da educação infantil; garantia (1.18) de participação do município no Fórum Permanente da Educação Infantil do Estado do Espírito Santo, compreendido como instância de discussão e acompanhamento das políticas públicas de educação infantil no Estado (VILA VELHA, 2015).

⁷⁷ A motivação da estratégia denota a preocupação, à época, com as condições desfavoráveis da estrutura física de pequenas creches e pré-escolas particulares, com oferta de matrícula financiadas pelo poder público e com atuação no município.

d) Ampliação da estrutura física: para implantar gradativamente (1.15), de acordo com o projeto político pedagógico [...] “salas de recursos multifuncionais nas Unidades de Educação Infantil da rede pública” (VILA VELHA, 2015).

Vemos que, apesar da abertura a organizações não governamentais, a meta prioriza os aspectos de matrícula prioritária, oferta regular e ampliação do Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino comum, priorizando a organização da atuação didática e pedagógica da educação especial no ensino comum.

Assumindo uma perspectiva inclusiva, o texto do PME (VILA VELHA, 2015), nas prerrogativas quanto à escolarização dos municípios, pretende:

- a) Garantia de padrão das aprendizagens: o acesso ao (meta 2) “[...] ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME” (VILA VELHA, 2015).

Discorre sobre a universalização do ensino fundamental, delimitando:

- b) Ações de mapeamento individualizado dos estudantes, incluindo alunos da EJA e da educação especial (2.13), bem como acompanhamento contínuo de seus avanços (VILA VELHA, 2015);
- c) Composição de um sistema de gestão (2.1) de dados disponíveis a todas as unidades que compõem o sistema educacional assegurando formação básica e comum a todos (2.11) os municípios em idade escolar (VILA VELHA, 2015).
- d) Acompanhamento individualizado: desenvolvido por meio do referido mapeamento e acompanhamento contínuo. Surge organizado em estratégia específica, por meio da garantia de acompanhamento individual (2.13) realizado por professor especialista e pela oferta de contraturno em todas as séries de escolas municipais do Ensino Fundamental. A meta busca concretizar o estabelecimento de políticas públicas voltadas às estratégias gerenciais e pedagógicas (2.19) que assegurem a permanência e a conclusão de 95% dos alunos no ensino fundamental (VILA VELHA, 2015).

A meta 5 trata da intenção de “[...] alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (VILA VELHA, 2015), prevendo:

- a) Apoios à alfabetização: prevê esse apoio a todos os alunos inclusive (5.8) “[...] a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive alfabetização bilíngue de pessoas surdas e aprendizagem do braille para pessoas cegas sem estabelecimento de terminalidade temporal” (VILA VELHA, 2015).

A meta 6, da educação em tempo integral e sua oferta nas escolas públicas, determina:

- a) Adequação física e curricular: reestruturação dos prédios (6.2) de currículos escolares (6.9) em unidades que ainda não possuem instalações adequadas, dentre as quais destaca-se o espaço de salas de recursos multifuncionais (VILA VELHA, 2015);
- b) Ampliação da jornada escolar: oferece atividade de ampliação da jornada escolar a estudantes matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental em parceria junto a entidades beneficentes de filantropia (6.5) para atendimento gratuito dos alunos da rede de ensino (VILA VELHA, 2015);
- c) Elaboração de proposta: determina a elaboração da proposta pedagógica curricular da educação em tempo integral (6.9), com a participação da comunidade escolar, sociedade civil, Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação (VILA VELHA, 2015);
- d) Viabiliza alianças: (6.18) o estabelecimento de contratos, convênios, parcerias e formação de recursos humanos para trabalhar com as atividades diversificadas da política pública em tempo integral. O plano ainda promove a adequação do espaço físico, ao prever escolas polos com salas temáticas e salas de recursos multifuncionais, garantindo acesso da criança com necessidades especiais à educação em tempo integral, com acompanhamento de profissionais especialistas em educação especial e de apoio (VILA VELHA, 2015).

A meta 7 trata de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, assegurando:

- a) Acessibilidade: assegura a todas as escolas (7.19) “acessibilidade à pessoa com deficiência”, mobilizando (7.20) “famílias e setores da sociedade civil na articulação da educação formal com experiências de educação popular e cidadã” fundamentando assim o propósito de articulação do princípio de educação “como responsabilidade de todos” de forma a “ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (VILA VELHA, 2015);

- b) Padrão de resultados: delimita equidade de aprendizagem (7.24) na prerrogativa de se atingir ou nivelar os resultados de avaliação de larga escala aos índices ranqueados nacionalmente. Assim, o alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), traduzido em estratégia para reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices, mostra-se insuficiente à tão perseguida equidade de aprendizagem (VILA VELHA, 2015);
- c) Desenvolvimento de indicadores: abertura qualitativa para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos PAEE uma vez que o plano orienta o município a desenvolver (7.32) “[...] indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos” (VILA VELHA, 2015).

Especificamente no âmbito da educação especial, o PME (VILA VELHA, 2015) pretende, na meta de número 4,

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O texto incorpora integralmente a proposição da Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) para a educação especial. Essa realidade unifica as intenções nacionais e, de forma válida, orienta a expansão de uma política sólida e abrangente. Porém não se limita a essa intenção: suas delimitações abrangem a forma e os elementos presentes na consolidação do processo de “universalização”.

A fixa imposição das metas nacionais adensam os elementos da aliança (serviços educacionais públicos ou conveniados), do arranjo internacional, impedindo, sob a premissa do equilíbrio, o delineamento de uma meta mais específica, abrangente e subversiva dos princípios e fundamentos privatistas contemplados no texto nacional. Reproduzir a meta é um procedimento indicativo de ausência de diagnóstico efetivo da realidade a ser enfrentada e do desprestígio dos processos de escolarização comum aos alunos PAEE na primazia da sua oferta universal. Em uma influência mais ampla, a determinação desmobiliza, interrompe e enfraquece a perspectiva de ampliação dos serviços na escola comum. A inserção da esfera conveniada consolida não apenas a participação na oferta de serviços especializados, mas agrupa sua ação e influência no bojo das políticas implementadas. A característica preferencial, conservada na normativa nacional, denota à instituição uma espécie de atuação coadjuvante que, na prática, consolida-se

protagonista diante da reputação conservadora que sustenta sobre suas práticas ideais e saberes condicionados. Reputação consolidada por meio da promoção de parcerias que visam ampliar não só a oferta de atendimento educacional especializado, mas

[...] as condições de apoio ao atendimento escolar integral [...] ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes [...] favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

No contexto das metas estabelecidas, o texto do Plano Municipal:

- a) Compartilha recursos: (4.1) "para fins de repasse do FUNDEB" as matrículas efetivadas na rede pública⁷⁸ em concomitância a destinação de recursos financeiros, principalmente no cômputo da dupla matrícula, para financiamento da Educação Especial na escola comum e na instituição especializada (VILA VELHA, 2015);
- b) Ampliação de espaços físicos: (4.2) o acesso de estudantes com deficiência à escola e ao atendimento educacional especializado ambos na escola comum (VILA VELHA, 2015).

O texto normativo não faz referência ao atendimento educacional especializado “quando necessário”, como nas legislações anteriores (BRASIL, 1996, 2008, 2009), o que demonstra a intenção de universalizá-lo. Resguardando a perspectiva inclusiva de suas determinações:

- c) Transversalidade: na articulação entre o ensino regular, a EJA e o atendimento educacional especializado no contraturno de matrícula (4.4) (VILA VELHA, 2015);
- d) Monitora a permanência: amplia (4.5) o atendimento aos estudantes PAEE na rede pública, uma vez que fortalece o acompanhamento e o monitoramento de acesso à escola aos beneficiários de planos de complementação de renda⁷⁹ e garante adequação curricular de forma a promover a educação inclusiva (4.7) (VILA VELHA, 2015);
- e) Disponibiliza recursos humanos: garante professores de Educação Especial (4.10) em função colaborativa, em bidocência, quando necessário, para acompanhamento com os docentes e profissionais do sistema comum de ensino, no turno de escolarização do aluno da Educação Especial (VILA VELHA, 2015);

⁷⁸ O texto subtrai o trecho da normativa nacional que indica o financiamento de “matrículas efetivadas [...] na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade”. Apesar disso, o repasse é garantido nos termos da Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%202014.113-2020?OpenDocument

⁷⁹ Bolsa família e Benefício de prestação continuada.

- f) Institui proposta de atuação multidisciplinar: equipe de profissionais para regulação (4.11) do atendimento clínico e terapêutico por meio de equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação⁸⁰ (VILA VELHA, 2015);
- g) Acompanhamento de verba de acessibilidade: determina o acompanhamento das ações de verba de acessibilidade (4.12) e busca garantir a acessibilidade das escolas públicas por meio de adequação arquitetônica dos prédios escolares (4.13) (VILA VELHA, 2015);
- h) Alianças e parcerias: estabelece regime de colaboração entre ensino regular público e privado, além de prever parcerias com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Regional do Trabalho, Previdência Social, organizações da sociedade civil e empresas de capacitação profissional (SESC, SESI, SENAI e outros), com intuito de prover atendimento educacional especializado na Educação Básica adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais para inserção no mercado de trabalho (4.14; 4.15) (VILA VELHA, 2015) .

Destacamos que nenhuma estratégia do PME (VILA VELHA, 2015) faz referência ou encaminha ações do município às instituições especializadas. Essa conotação é alocada ao plano pela absorção integral do texto da meta 4 do Plano Nacional. Surge em decorrência de contradições históricas e dos embates constantes no interior de uma estrutura classista que internaliza e materializa a propriedade privada como espaço de reprodução da vida.

Apesar disso, os princípios emancipatórios fundamentados pelas estratégias educacionais previstas no PME (VILA VELHA, 2015) e desencadeadas na escola comum distinguem-se essencialmente das ações de educação especial “desenvolvidas” no espaço da instituição especializada, uma vez que, desligadas do contexto social mais amplo e mediador das aprendizagens de qualquer indivíduo, constituem-se práticas insuficientes à garantia de processos de escolarização constitutivos de sujeitos sociais em constante interação com a vida social que os cerca.

O avanço consolidado através das estratégias que atuam na organização das práticas pedagógicas da educação especial na escola comum é configurado pela garantia de espaços, destinação de recursos, na composição de recursos humanos especializados para atuação na

⁸⁰ Equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais atuantes no Núcleo de Educação Especial, órgão público pertencente ao organograma da Secretaria Municipal de Educação e que atua no apoio aos processos de escolarização de crianças PAEE na escola comum.

área, na relação intersetorial estabelecida, na rede de assistência mobilizada na atenção voltada ao aluno PAEE, nas garantias de acessibilidade física, curricular, didática – todos elementos sólidos e que contemplam a natureza educacional das estratégias voltadas aos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola comum. São práticas inclusivas que consolidam a perspectiva comum da educação garantida aos alunos PAEE. Comum, no sentido de que estabelece as suas nuances e especificidades como ação frequente e acessível a todos. Nesse sentido, as proposições existentes no Plano Municipal de Educação (VILA VELHA, 2015) surgem como instrumento idealizado e determinado a disputar o espaço político de proposição das ações para a educação especial, concretizando ações educativas especializadas no espaço comum.

5.5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão acerca do PME (VITÓRIA, 2015) obrigatoriamente nos remete à implementação do seu Sistema de Ensino, uma vez que este determina as expectativas do poder público em assumir, via PME, a coordenação da “política municipal de educação e gestão da educação básica”.

A anunciada coordenação da “política municipal de educação e gestão da educação básica” implica, em nossa análise, o reconhecimento de que

[...] a política, em sentido corrente, entendida como um sistema de forças e lutas, faz comunicar entre si os problemas colocados pela infraestrutura - ou pelas contradições entre infraestrutura em gestação e superestrutura vigente - e a informação filosófica. Reduzida a si mesma essa informação não propulsa nada. Ela só se torna eficaz na medida em que está veiculada por lutas sociais, em particular quando está associada a luta pela hegemonia (DEBRUN, 1982, p. 11).

A noção de “informação filosófica” desenvolvida por Debrun (1982) é atribuída, nesta discussão, à menção inicial sobre a implicação política da rede de ensino. Esse é um fator preponderante na proposição do texto do PME (VITÓRIA, 2015) que resguarda, entre outros elementos, um plano determinado ao reconhecimento das condições de seu sistema de ensino em ofertar educação de qualidade, uma vez que propõe ações implicadas ao desenvolvimento institucional da escola e reconhece o direito do cidadão à educação, considerando diferentes dimensões desse processo de forma clara, metodologicamente estabelecida e objetiva.

A implicação política e o conhecimento sobre o objeto do plano demonstram, em grande parte de suas proposições, que os agentes sociais envolvidos em sua elaboração “[...] tomam consciência das dificuldades da infraestrutura, ou das tensões entre ela e a superestrutura, e procuram superar essas tensões” (VITÓRIA, 2015). A exemplo disso, vemos, no texto do PME, a prioridade aos processos de escolarização em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades mínimas dos estudantes anunciadas na Lei 4.747/1998. Dessa forma, seja por meio de “[...] implementação gradativa de espaços de aprendizagem diversificados” (1.15), seja por meio da estruturação de “[...] processos pedagógicos de alfabetização [...] conciliando as necessidades de aprendizagem às necessidades infantis e assegurando o desenvolvimento pleno das crianças” (5.1) (VITÓRIA, 2015), a determinação municipal move a tensão política entre os dois paradigmas suscitados e encontra-se amortizada na esfera do conhecimento e na implicação dos sujeitos envolvidos em sua proposição. Conhecimento e implicação, tomados aqui como elementos condicionantes de uma proposta em que o “[...] apelo à informação filosófica é motivado por necessidades políticas, ou, mais exatamente, por necessidades econômicas e sociais transformadas em pressões políticas” (DEBRUN, 1982, p. 11). Isso significa que o conhecimento filosófico da realidade material à qual nos encontramos subordinados deve e é capaz de “[...] encontrar fórmulas capazes de superar as contradições do momento histórico e de desenvolver suas potencialidades [...] a filosofia deve se tornar política” (DEBRUN, 1982, p. 50).

Debruçamo-nos sobre o texto da Lei 4.747/1998⁸¹ que, contemplando princípios do direito à educação, disciplina o dever do município para com a oferta compulsória e gratuita de: a) ensino fundamental, “[...] inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; b) atendimento educacional especializado “[...] aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede pública de ensino”; c) gratuidade de atendimento em centros de educação infantil às “[...] crianças de até 6 anos”; d) oferta de ensino noturno e “[...] educação escolar regular para jovens e adultos”; e) programas suplementares de atendimento ao educando (material didático escolar, alimentação e assistência saúde); f) bem como o estabelecimento de “[...] padrões essenciais de qualidade de ensino” definidos na quantidade mínima de “[...] insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. No desenvolvimento dessas garantias, a legislação determina ao município a

⁸¹ Lei 4.747/1998 - Institui o Sistema Municipal de Ensino do município de Vitória, capital do Espírito Santo e dá outras providências.

oferta de “[...] educação infantil e ensino fundamental [...] zelando pela formação do aluno crítico, participante ativo e construtor de sua autonomia” (VITÓRIA, 1998).

A lei imputa à concretização dos fundamentos de constituição de criticidade, participação e autonomia, ao desenvolvimento e atenção aos princípios básicos de ministração do ensino conjugados na reconhecida e postulada “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber”; “no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; no “respeito à liberdade e apreço à tolerância; na “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; na “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”; na “valorização do profissional da educação escolar” [...] nos princípios de “gestão democrática do ensino público”; na “garantia de padrão de qualidade somados à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (VITÓRIA, 1998). Visa também ao “fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade do educando” e a “valorização do trabalho coletivo e do espírito solidário” (VITÓRIA, 1998).

O texto municipal determina a composição do sistema de ensino, instituindo “escolas oficiais nas modalidades regular, educação de jovens e adultos e educação especial”; a organização de “centros de educação infantil mantidos pelo poder público municipal”; “instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada”; “órgãos municipais de educação” compreendidos pela estrutura da “Secretaria Municipal de Educação” e o “Conselho Municipal de Educação”. Essa composição, naquele momento, não admite instituições de ensino classificadas nas categorias assistenciais, comunitárias confessionais ou filantrópicas (VITÓRIA, 1998).

O texto segue, no Artigo 9º, incumbindo à Secretaria Municipal de Educação a “[...] viabilização da execução da política de educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos”, inclusive da “[...] política de educação para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais” (VITÓRIA, 1998). Neste ínterim, tem a responsabilidade de coordenar “[...] as atividades de infraestrutura relativa a materiais, prédios e equipamentos e recursos humanos necessários ao funcionamento regular do sistema de ensino” (VITÓRIA, 1998).

A organização do sistema municipal de ensino prevê e define, a partir do Artigo 28, “[...] a educação especial, modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades educativas especiais” (VITÓRIA, 1998). Constitui-se com base em dois determinantes

essenciais: primeiro, o desenvolvimento da política por meio da modalidade de ensino desenvolvida “preferencialmente” na rede regular de ensino; segundo, a disponibilização de serviços de apoio especializado “quando necessário” nas escolas de ensino fundamental, nos centros de educação infantil e em centros integrados de educação especial. Sua oferta se caracteriza na garantia desses serviços destinados a “[...] atender as peculiaridades da clientela de educação especial”, definindo esse grupo como “os portadores de deficiência, os de condutas típicas e os de altas habilidades” (VITÓRIA, 1998).

Diante dos determinantes de preferência e necessidade elencados anteriormente, o Artigo 29 considera a possibilidade de “[...] apoio técnico e financeiro do Poder Público Municipal, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, especializadas, com atuação exclusiva em educação especial”, devidamente caracterizadas no texto legal, destinando a elas o atendimento de “[...] educandos sem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum” (VITÓRIA, 1998).

Aos “alunos portadores de necessidades educativas especiais” que permanecem no ensino comum, o Artigo 30 assegura:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica [...]; professores com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e; articulação com os órgãos oficiais afins, para oferta da educação especial para o trabalho (VITÓRIA, 1998).

Consolidadas as premissas do sistema de ensino, o Plano Municipal de Educação (VITÓRIA, 2015) sustenta-se sob um conjunto determinado de metas e estratégias condicionadas ao reconhecimento das condições do sistema de ensino em oferecer educação de qualidade. É um plano que, ao partir das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), altera sua forma, preservando sua constituição e atendendo às condições de ampliação do sistema local de ensino, sua oferta e alcance. Reitera esse compromisso ao propor o desenvolvimento de estratégias e ações implicadas no desenvolvimento institucional de uma escola de qualidade. Faz isso considerando diferentes dimensões desse processo de forma clara, metodologicamente sustentada e objetiva. Demonstra que o âmbito local do desenvolvimento de políticas de educação, apesar da influência dos condicionantes locais, nacionais e internacionais de sua estruturação, compõe-se de organicidade daqueles que se implicam, teorizam, refletem, vivenciam e praticam a escola pública.

Dessa forma, as metas e estratégias expressas no texto da Lei 8.829/2015, que institui o Plano Municipal de Educação (VITÓRIA, 2015), discorrem em nossa análise sobre o paradigma de inclusão escolar sustentando, em suas ações, a perspectiva inclusiva de atuação da educação especial como modalidade de educação escolar atuante no sistema de ensino. Essas premissas consideram as diretrizes estabelecidas, quais sejam: “universalização da alfabetização [...] e do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais [...] e melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”, da formação “humanística, científica, cultural e tecnológica do País” e “dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental” (VITÓRIA, 2015). No âmbito do financiamento, estabelece “[...] meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade”, além de impor a “[...] valorização dos(as) profissionais e trabalhadores(as) da educação” (VITÓRIA, 2015).

As 20 metas que compõem o PME (VITÓRIA, 2015)⁸² apresentam elementos de sustentação de uma política voltada à inclusão educacional de alunos PAEE. A meta 1, referente à educação infantil, o faz por meio da garantia de:

- a) Acesso: ao orientar (1.1) “[...] levantamento da demanda por creche para população até 3 (três) anos”; ao estabelecer (1.2) “[...] mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches”; ao “[...] manter e ampliar (1.3), em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade”, programa de construção e reestruturação de

⁸² Neste momento de discussão não nos atemos à meta 4 específica da educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que pretendemos identificar os elementos do âmbito educacional geral que sustentam o paradigma de inclusão escolar pertinente à modalidade de ensino. Assim, discutimos, neste momento do texto, o conteúdo das metas seguidamente descritas. **Meta 1:** universalizar, até 2016, a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, considerando a data-corte de 31 de março, contando com professores formados na licenciatura e ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, de forma a atender, com qualidade, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o 5º ano de aprovação do PMEV e 100% (cem por cento) da demanda manifesta das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos no sistema-rede de ensino, garantindo os parâmetros de qualidade na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal; **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos e aumentar em 18% (dezoito por cento) o número de alunos a concluir essa etapa na idade recomendada, sendo, no mínimo, 9% (nove por cento) até o 5º ano e os outros 9% (nove por cento) até o último ano de vigência do Plano Municipal de Educação; **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental; **Meta 6:** oferecer e assegurar a educação em tempo integral, garantindo-a de forma qualitativa, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica; **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, apoiando-se nos indicadores educacionais, disponíveis em âmbito nacional, estadual e municipal, objetivando a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar.

escolas e de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; “[...] fomentar o acesso à educação infantil e à oferta do atendimento educacional especializado” (1.8) aos alunos PAEE, “[...] assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (VITÓRIA, 2015).

- b) Qualidade: implementando (1.4) “[...] avaliação da educação infantil [...] com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (VITÓRIA, 2015).
- c) Planejamento da política de educação inclusiva: (1.12) publicizar, a cada ano, levantamento e atendimento da demanda manifesta por educação infantil, em creches e pré-escolas, como forma de planejar e assegurar o atendimento (VITÓRIA, 2015).
- d) Ampliação da oferta: (1.15) garantir a implementação gradativa de espaços de aprendizagem diversificados, de forma a atender as necessidades do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade de ensino (VITÓRIA, 2015). Aqui se observa a garantia de espaços flexíveis de aprendizagem. Elementos que atendem a princípios de organização de espaços diferenciados, até mesmo não escolares, estabelecidos em políticas de âmbito global para a educação. Trata-se de uma nuance já germinada nos textos normativos nacionais, desde 2008, e que, no atual momento histórico, revestem-se sob a ótica de uma força política conservadora que tem consolidado ações de prejuízo à perspectiva inclusiva que perseguimos. Necessário atenção crítica a esse movimento.

A meta 2 implementa estatísticas de alcance das suas proposições, ao “[...] universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos” e ampliar “[...] o número de alunos a concluir essa etapa na idade recomendada” (VITÓRIA, 2015). Dessa forma discorre sobre o paradigma de inclusão de sua composição ao considerar:

- a) Registros específicos de acompanhamento: (2.1) criar meios/formas (metodologias) de registros e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem que colaborem para assegurar os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes do ensino fundamental, considerando seus diferentes percursos de aprendizagem. Inclui quando reconhece as diferentes formas de aprender e valoriza os distintos percursos de aprendizagem, tão evidentes no desenvolvimento escolar de alunos PAEE (VITÓRIA, 2015);

- b) Diferentes espaços e tempos de aprendizagem: (2.4) ampliando espaços-tempos escolares e não escolares de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das atividades curriculares que potencializem o conhecimento dos(as) estudantes (VITÓRIA, 2015).

Limitando prazo específico para “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (VITÓRIA, 2015), o texto da estratégia (5.1) do PME de Vitória prioriza a estruturação de “processos pedagógicos de alfabetização” articulando “[...] as necessidades de aprendizagem às necessidades infantis e assegurando o desenvolvimento pleno da criança” (VITÓRIA, 2015). Ao propor a estrutura desses fundamentos no processo de alfabetização, rompe as expectativas de um processo de letramento básico, voltado às demandas mínimas de leitura. Ao voltar-se às “necessidades infantis”, considera o acesso à leitura em uma perspectiva ampliada e orientada ao processo de aquisição, constituição do indivíduo e interpretação do mundo social que determina suas relações. Assim, a proposta pretende:

- a) oportunizar a aprendizagem de todos - garantindo “[...] processo de alfabetização das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de crianças surdas” (5.6) (VITÓRIA, 2015);
- b) qualificar a oferta: por meio da garantia de “[...] profissionais com formação específica para atender a demanda de educação especial” e desenvolvimento de proposta de “formação continuada desses profissionais” (5.7). No texto normativo tal prerrogativa sustenta-se na premissa de (5.1) “[...] qualificação e valorização dos professores [...] e apoio pedagógico específico” (VITÓRIA, 2015).

Na incumbência de ampliar e assegurar a oferta de educação em tempo integral, o texto da meta 6 discorre sobre a garantia “de forma qualitativa”, em no mínimo, metade dos estabelecimentos de ensino público, “[...] de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica”. Na concretização desse intento, o poder público municipal reitera princípios amplamente presentes no texto, dentre os quais destacamos como fundamental aporte à área de educação especial:

- a) colaboração: o princípio de colaboração ganha forma na articulação prevista com a União, principalmente na destinação de recursos capazes de garantir (6.2) “[...] reestruturação física, por meio da instalação de [...] salas de recursos multifuncionais”;

e outros espaços necessários ao desenvolvimento de uma sólida política educacional, expansiva, dotada de acessibilidade a todos os seus equipamentos e que considera os aspectos e as necessidades do desenvolvimento humano em suas esferas física, social, intelectual e cultural. Garantia de espaços distintos e equipados ao desenvolvimento de propostas educacionais integrais capazes de potencializar expectativas sobre o desenvolvimento de qualquer indivíduo, independentemente e suas condições orgânicas (VITÓRIA, 2015);

- b) reciprocidade: ao convergir, (6.4) com base no princípio de igualdade, a oferta de “[...] educação em tempo integral” para alunos PAEE, “[...] assegurando também o atendimento educacional especializado, específico para cada área, complementar e suplementar, preferencialmente em equipamentos públicos” (VITÓRIA, 2015).

O texto da meta 7 (VITÓRIA, 2015) fomenta aspectos da “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”, através da constituição de “[...] indicadores educacionais, disponíveis em âmbito nacional, estadual e municipal, objetivando a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar”. O parâmetro para concretização da qualidade pleiteada está no alcance de percentual específico de alunos que devem atingir “nível suficiente” ou “nível desejado” de aprendizado. Documentos de origem internacional discutidos anteriormente nesta tese tratam dos “níveis certos de aprendizagem”, compostos por padrões mínimos e básicos não só de aprendizagem, mas, especificamente, no desenvolvimento de currículos nacionais de base, que prescindem de padronização, para o desenvolvimento de competências e habilidades.

O intuito municipal pretende concretizar suas intenções com base nas ações de:

- a) diagnóstico da realidade local: o município busca, em colaboração com o Estado e a União, reunir um conjunto de evidências que constituam (7.3) um retrato da realidade local, considerando o “[...] perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, as condições de infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, as características da gestão e outras dimensões relevantes, [...] as especificidades das modalidades de ensino” desenvolvidas pelo sistema municipal (VITÓRIA, 2015);
- b) acesso e permanência: trata de reconhecer as condições de acesso e permanência destinadas aos estudantes PAEE nas escolas do município (7.6), com vistas a compor “[...] indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial” (VITÓRIA, 2015);

c) acesso: fundamento já citado anteriormente e difundido em uma série de ações disponibilizadas pelo texto normativo à escola pública, garantindo: “acessibilidade” a alunos PAEE, (7.12), acesso ordinário “[...] à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, [...] a bibliotecas; a espaços para prática de esportes; a bens culturais e à arte; bem como a equipamentos e laboratórios de ciências” (VITÓRIA, 2015) ;

d) aliança: mobilizando (7.18) “[...] famílias e os setores da sociedade civil”, com base na articulação entre as ações da educação formal com “experiências de educação popular e cidadã”. Em consonância com a meta desenvolvida no texto do PNE (BRASIL, 2014) e reproduzida em todos os planos analisados, a estratégia descrita não anuncia os setores da sociedade civil envolvidos, nem natureza de tal envolvimento. Dessa forma, os propósitos legais de uma “[...] educação que seja assumida como responsabilidade de todos (as)” variam entre as consolidações democráticas desenvolvidas pela teorização de ações fundadas em perspectivas de educação popular e cidadã e entre a dinâmica privatista de abarcar oferta de serviços básicos e fundamentais pela sociedade civil, como forma de “[...] ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais”, financiando ações na esfera privada. Dessa forma, não há como conjugar a responsabilidade de todos, mediante o compartilhamento de recursos e a desobrigação do Estado na oferta de serviços educacionais e a teorização educacional cidadã como fundamento dessa ação (VITÓRIA, 2015).

Compondo uma estrutura de ações voltadas à atuação da educação especial no sistema de ensino comum, o texto da meta 4 difere do trecho do PNE (BRASIL 2014-2024), ao propor “[...] universalizar à população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (VITÓRIA, 2015). Nessa delimitação difere-se, uma vez que nega: a) a perspectiva de sistema educacional inclusivo desenvolvida no texto do PNE (BRASIL 2014-2024), que abarca a oferta e serviço educacional especializado em “[...] salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014-2024); b) a perspectiva preferencial ao desenvolver ações no âmbito da educação comum; c) o financiamento da dupla matrícula em instituições não escolares.

O paradigma de inclusão escolar assumido ao longo das estratégias específicas da Meta 4 do PME (VITÓRIA, 2015) prioriza a escola como local específico do processo de escolarização de alunos PAEE e determina a oferta de atendimento educacional especializado em todas as escolas do município, por meio de:

- a) parceria entre entes públicos: União e município atuando colaborativamente na implantação de “salas de recursos multifuncionais acessíveis” e fomento de “[...] formação continuada de trabalhadores da educação para o atendimento educacional especializado” (VITÓRIA, 2015);
- b) oferta de serviço especializado na escola comum: “[...] atendimento educacional especializado complementar e suplementar” aos alunos PAEE “[...] matriculados(as) na educação básica do município, conforme necessidade identificada por meio da avaliação pedagógica, em parceria com a família e, quando necessário, o diagnóstico clínico” (VITÓRIA, 2015);
- c) reconhecimento e valorização de ações pedagógicas: o texto normativo prioriza (4.3) “[...] políticas públicas articuladas com centros de pesquisa e com instituições acadêmicas, para apoiar os profissionais da Educação Básica, visando potencializar ações pedagógicas para estudantes PAEE” (VITÓRIA, 2015). Viabiliza, ainda, a “[...] articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e as desenvolvidas no atendimento educacional especializado” (4.6) (VITÓRIA, 2015-2025). Essa intenção é concretizada (4.8) no “[...] fomento a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade”, dos(as) estudantes PAEE (VITÓRIA, 2015);
- d) acessibilidade: por meio da criação e manutenção de “[...] programas suplementares, com ações articuladas intersetoriais”, capazes de favorecer a “[...] acessibilidade nas escolas públicas” (VITÓRIA, 2015). Ação instituída na intenção de “[...] garantir o acesso e a permanência na escola dos (as) estudantes público-alvo da modalidade educação especial” por meio da “adequação arquitetônica, do apoio ao transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva e de profissionais especializados para esse atendimento” (VITÓRIA, 2015);
- e) diagnóstico de acesso: identificar, por meio da atuação de instâncias civis e públicas, “[...] o acesso à escola, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) estudantes PAEE” (4.7) (VITÓRIA, 2015);

- f) Recursos humanos específicos: o município prevê no texto a garantia de profissionais especializados na rede pública e privada. Estabelece, na rede pública, o vínculo efetivo⁸³, visto que o ingresso está previsto “[...] por meio de concurso público na educação pública”. Na esfera privada, orienta a existência desse profissional por meio da contratação “nas formas legais” (4.10). Assegura a “[...] atuação de professores(as) surdos(as) por meio de processo seletivo, de contrato temporário e de concurso público, nas diferentes áreas de conhecimento” (VITÓRIA, 2015).

A síntese dessas considerações toma, em Gramsci (2007), a política como “[...] chave de análise e interpretação do mundo moderno e contemporâneo” (LIGUORI; VOZA, 2014, p. 1246); e a filosofia, o conhecimento como elemento catalisador de ações e considerações sobre a política. Sua teorização “[...] pode ser essencialmente considerada uma reflexão sobre a ação e as instituições políticas”, uma vez que “[...] examina todas as esferas do ser social partindo da relação de tais esferas com a política” (BOOTHMAN, 2014, p. 222).

A análise do referencial teórico desta tese e sua configuração no campo da política pública educacional, na leitura dos dados do município de Vitória, estabelece como elementos determinantes de sua intenção política:

1. o grau de conhecimento e de implicação dos distintos atores na participação e elaboração dos PMEs torna-se elemento capaz de “[...] desenvolver concomitantemente a colocação em órbita de novas superestruturas” (DEBRUN, 1982, p. 60). A implementação de novas matizes sociais, impulsionadas pelo necessário avanço e renovação das práticas sociais, decorrentes do avanço da sociedade, retrata, no amadurecimento e aprofundamento das relações estabelecidas, novas formas de organização da vida social como dispositivo que trata de “destituir relações invisíveis” que, no caso da educação especial, historicamente, determinam espaços diferenciados e procedimentos distintos para a constituição e elaboração da vida comum;

⁸³ Vitória, dentre os municípios pesquisados, foi o último a criar e implementar o cargo de professor especialista em educação especial, mediante Lei nº 9.784, de 15 de setembro de 2021, que altera a Lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006, que institui o plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público do município de Vitória, incluindo o campo de atuação - educação especial, assim delimitado os cargos de: Professor de Educação Básica III – Educação Especial: Libras, para atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I e II; Professor de Educação Básica III – Educação Especial: Bilíngue; Professor de Educação Básica III – Educação Especial: Deficiência Intelectual; Professor de Educação Básica III – Educação Especial: Deficiência Visual; Professor de Educação Básica III – Educação Especial: Altas Habilidades.

2. as perspectivas de acesso, qualidade, planejamento, da ação política de educação inclusiva, ampliação da estrutura de acessibilidade, registros específicos de acompanhamento, organização de diferentes espaços e tempos de aprendizagem, observância ao princípio de aprendizagem de todos, qualificação da oferta e qualificação de serviços da área, colaboração, reciprocidade, diagnóstico da realidade local, permanência, aliança, parceria entre entes públicos, reconhecimento e valorização de ações pedagógicas como eixo central do plano, recursos humanos específicos são categorias identificadas no PME (VITÓRIA, 2015) e, uma vez configuradas no argumento teórico desenvolvido, surgem como elementos condicionantes e de sustentação da política desenvolvida pelo município e voltada à inclusão educacional de alunos PAEE;
3. esferas de ação que reconhecem a educação especial atrelada e desenvolvida na escola comum em parceria com instâncias públicas, garantia da oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar, desenvolvimento de políticas intersetoriais, acessibilidade nas escolas públicas, articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e as desenvolvidas no contraturno, fomento e incentivo à pesquisa voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, garantia de profissionais especializados na instituição pública e privada mediante a criação do cargo de Professor de Educação Especial;
4. a forma estatal reconhecida no texto e as relações entre estado e sociedade civil delimitadas no texto normativo do PME (VITÓRIA, 2015) direcionam a construção de alianças, colaboração, celebração de convênio ou cooperação com a sociedade civil, sendo essas delineadas na interação recíproca de corresponsabilidade, monitoramento e acompanhamento, sem nenhuma conotação financeira, de destinação de recursos nem de amortização de impostos. Essa condição nos permite reconhecer que as categorias de conhecimento filosófico e implicação política dos atores sociais envolvidos na elaboração e consolidação dessas estratégias constituem, sustentam e implementam novas e renovadas formas de superestruturas sociais.

O empenho do Sistema de Ensino de Vitória em implementar um Plano de Educação sólido, de reconhecimento do espaço educacional comum, público e constituído pela previsão de recursos necessários a essa efetivação, nos últimos anos, tem enfrentado ações do executivo balizadas sob princípios de extrema racionalização financeira e retorno a um conservadorismo político,

no âmbito das ações educacionais, que há muito não se via. Ações baseadas em pautas que defendem interesses religiosos, costumes e os princípios liberais de compartilhamento de responsabilidades estatais, tem difundido outras formas de sociabilidade. Se o texto do PME (VITÓRIA, 2015) demonstra uma intensidade predominante em torno da educação estatal, os tempos atuais desafiam a educação do município ao embate junto ao poder Legislativo e Executivo que, a título de ilustração, promovem: a) Vitória aprova projeto conservador “Eu escolhi esperar”, que prega abstinência sexual para adolescentes (Projeto de Lei 101/2021); b) Vitória aprova o Projeto de Lei nº 5.038/2018, que dispõe sobre Educação Domiciliar (*Homeschooling*) no município de Vitória; c) Vitória aprova Projeto de Lei 384/2015, que dispõe sobre a obrigatoriedade de profissional graduado em Psicologia em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino; d) Vitória aprova o Projeto de Lei 389/2015 que dispõe sobre a obrigatoriedade de Profissional Graduado em fonoaudiologia em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino; e) Vitória sanciona a lei nº 9.692, de 19 de outubro de 2020, que visa garantir o direito ao acompanhamento especializado por equipe multidisciplinar nas escolas públicas e privadas para a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA).

Tais ações promovem retrocesso das políticas desenvolvidas, atuando na promoção de um considerável recuo das perspectivas da inclusão educacional, do direito à educação e dos direitos humanos. Arremessam as proposições municipais em um estreito e restrito contexto político conservador que, para além da agudização do tempo presente, implementa ações recrudescentes, no sentido de intensificar retrocesso no âmbito das lutas pelo direito à educação.

5.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA: ELEMENTOS LOCAIS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUSTENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste momento, seguimos com as delimitações políticas do município de Serra, orientadas nos textos da Lei 2.665/2003, que institui o Sistema Municipal de Ensino, da Lei 199/2019⁸⁴, que

⁸⁴ Regimento Comum das escolas da Rede Municipal de Serra (2019). Essa legislação foi acrescida aos dados da pesquisa em decorrência da insuficiente caracterização do Sistema Municipal de Ensino presente na Lei de 2003, que institui o Sistema de Ensino Municipal. O texto do regimento, em seu Artigo 14, atribui a organização do Sistema Municipal de Ensino ao Regimento Comum da Rede Municipal (2019).

altera o Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra, e da Lei Nº 4.432/2015, que institui o Plano Municipal de Educação de Serra.

Neste intento, a lei municipal que institui o Sistema de Ensino de Serra toma por sua competência a criação, organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições da Rede Municipal de Ensino; o exercício da ação redistributiva em relação às suas escolas, considerando os seus projetos pedagógicos; a elaboração de normas complementares para o seu Sistema de Ensino; a autorização, credenciamento e supervisão dos estabelecimentos do Sistema de Ensino; a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil; a elaboração do Plano Municipal de Educação. Disciplina sua atuação (Art. 11) na oferta de ensino fundamental, obrigatório e gratuito; atendimento educacional especializado a estudantes PAEE; atendimento gratuito às crianças de até 05 anos em instituições municipais de educação infantil; oferta da modalidade de educação de jovens e adultos; existência de programas suplementares de material didático-escolar, alimentação, assistência à saúde; equidade do processo educacional estabelecido por padrões essenciais de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Orienta os fundamentos do ensino baseado nos princípios de: igualdade de condições; liberdade; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público; valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; fortalecimento da autoestima e da construção da identidade do educando; valorização do trabalho coletivo e do espírito solidário, assumindo como finalidade “[...] a formação política, social, crítica, solidária e democrática por meio da qual a pessoa se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação da relação entre os homens em sociedade” (SERRA, 2019). Todos os fundamentos evocados devem, no texto da lei, convergir no “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), pressupostos presentes nas determinações dos três municípios pesquisados e que asseguram, no alcance da proposição nacional, aspectos da configuração de uma política ampla que “[...] compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, [...] pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (SANTORO, 2014, p. 688).

O município assegura a oferta de educação especial definindo em seu texto os princípios de organização e oferta numa perspectiva inclusiva, evidenciados pela organização dos “[...] aspectos administrativos, estruturais, arquitetônicos, com disponibilidade de recursos humanos, materiais e pedagógicos com o objetivo de favorecer a aprendizagem de todas as crianças, de estudantes público-alvo da educação especial, incluindo o atendimento educacional especializado” (SERRA, 2019). Nesse contexto comum à educação de todos, a educação especial é definida como “[...] modalidade de ensino, parte integrante da educação regular”, prevista no “[...] projeto político pedagógico da Unidade de Ensino”, visando “[...] o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais, físicas e afetivas com vistas ao exercício da cidadania e da autonomia” (SERRA, 2019).

As estratégias delineadas pelo texto do PME (SERRA, 2015) e voltadas à educação infantil são contempladas na busca pela universalização do ensino infantil às crianças de 4 e 5 anos e ampliação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos. No âmbito dessa concretização e no intuito de atender às necessidades de alunos público-alvo da educação especial, o texto municipal determina:

- a) Melhoria da estrutura de acesso: pela via da garantia de “[...] ampliação, adequação dos prédios físicos e a aquisição de equipamentos”, “[...] respeitando a Lei de Acessibilidade” (1.5); instituindo “[...] a avaliação da educação infantil [...] a fim de aferir a [...] situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (1.6) (SERRA, 2015);
- b) Acesso: oferta de educação infantil e do atendimento educacional especializado a estudantes PAEE, “[...] assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (1.10) (SERRA, 2015).

No delineamento de suas ações, o PME (SERRA 2015), em articulação com as demandas de educação especial, consolida princípios de:

- a) Promoção da aprendizagem: promovendo a “[...] alfabetização dos estudantes (as) público-alvo da educação especial, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue dos estudantes surdos, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (5.7) (SERRA, 2015);

- b) Integralidade de ações: por meio da oferta de “educação em tempo integral” a alunos PAEE “[...] na faixa etária de 4 a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em instituições públicas especializadas” (6.6) e; “[...] a oferta do atendimento educacional especializado aos (às) estudantes da educação de jovens e adultos público-alvo da educação especial” (9.9) (SERRA, 2015).

A organização prevista pelo Sistema de Ensino é sustentada no texto da Lei que implementa o PME do município de Serra (2015-2025). O texto destaca a garantia de oferta de educação inclusiva, uma vez que

- a) universaliza aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de 4 a 17 anos, o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e nas salas de recursos multifuncionais públicas ou conveniadas. Garante também o atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (4.2), como forma de contemplar a demanda por universalização do acesso à educação;
- b) reitera a garantia da oferta de “[...] educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular, sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (4.8) (SERRA, 2015).

Mantendo a diretriz nacional (PNE 2014-2024), o PME (SERRA 2015-2025) altera o texto da meta 4, retirando dele a perspectiva de compartilhamento do Atendimento Educacional Especializado com as instituições especializadas, porém o texto delineado nas estratégias da meta faz referência a esse compartilhamento. Dessa forma (4.1), determina a contabilização da dupla matrícula em instituição escolar comum e também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade. Apesar disso, o determinante nacional não interrompe o esforço político da proposição, que determina:

- a) a universalização do atendimento educacional especializado em escolas públicas “[...] até o final de vigência deste PMES [...] em salas de recursos multifuncionais, classes,

escolas ou serviços especializados, públicos” a todos os alunos PAEE “matriculados na rede pública de educação básica” (SERRA, 2015).

Diante da necessária adequação da rede física e oferta de serviços especializados, o texto prevê:

- a) a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais (4.3), bem como a implantação de “[...] Unidades de Ensino de Referência para o atendimento do estudante (a) surdo/deficiente auditivo [...] de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, assegurando a atuação de professores surdos nestas Unidades de Ensino” (4.20) (SERRA, 2015);
- b) garantia de “[...] formação continuada de professores e professoras para atendimento educacional especializado”, inclusive nas escolas urbanas, do campo, indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, quando existentes (4.3); e de articulação, junto às instituições de ensino superior, para “[...] inclusão dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes” PAEE “nos cursos de licenciatura [...] inclusive na pós-graduação (4.16) (SERRA, 2015).

O fomento à produção de conhecimento na área, bem como o apoio a profissionais da educação surge delimitados nas estratégias municipais que garantem:

- a) criação de “[...] centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia” (4.5) (SERRA, 2015);
- b) fomento a “[...] pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem” (4.10) (SERRA, 2015);
- c) promoção do “[...] desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes” PAEE (4.11) (SERRA, 2015).

Reconhecendo a ampla demanda por escolarização desse grupo, o município estabelece estratégia de “[...] ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (SERRA, 2015) garantindo:

- a) “[...] professores para o atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues” (4.13) (SERRA, 2015);
- b) “[...] profissional especializado de apoio para o auxílio individualizado a todo estudante com deficiência que necessite de suporte nas atividades de alimentação, higienização e locomoção” (4.22) (SERRA, 2015).

Estabelece, ainda, em contribuição à União e ao Estado, o reconhecimento das demandas do sistema de ensino e da educação especial, por meio da produção de dados da própria realidade municipal. Isso se dá pela via da:

- a) produção de “[...] indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos estudantes” PAEE (4.14). Reitera suas intenções na busca por instituir seus próprios “[...] indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos estudantes” PAEE, “tendo como referência os indicadores nacionais” (4.21) (SERRA, 2015).
- b) garantia e disponibilidade de serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE matriculados na rede pública de ensino (4.18)

Na intenção de constituir um sistema educacional inclusivo, o texto reitera a promoção de “[...] iniciativas que favoreçam a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo” (4.19) e materializa sua intenção na concretização, “[...] por meio de convênios com órgãos governamentais ou não, serviço de apoio na escola para atendimento aos estudantes da rede municipal de ensino, público alvo da Educação Especial” (4.23) (SERRA, 2015).

Os elementos que constituem as estratégias do Município de Serra mobilizam a perspectiva inclusiva de Educação Especial ao delimitarem: melhoria da estrutura física, garantia de acesso, garantia de oferta de educação inclusiva, universalização do AEE na escola pública, criação de centros multidisciplinares públicos e o fomento à pesquisa, demonstrando o embate entre a consolidação de serviços no âmbito da educação comum e a oferta de AEE nas instituições especializadas. O desafio colocado à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

vem a duras penas se consolidando por meio da luta por direitos e educação da classe subalternas. O embate político configurado no Plano Municipal evidencia isso, demandando das políticas locais ações complexas que se configuram como essenciais ao desenvolvimento da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Apesar de incidirem elementos de uma política conservadora de práticas na instituição especializada, uma vez que se trata do único município é reservar estratégias da Meta 4 a essa ação, o empenho em consolidar estratégias de ação em prol e na escola comum revela as condições do embate vivido no estabelecimento dessa Política Municipal.

No contexto local de atuação da educação especial, as sobreposições de ideias conservadoras acima de proposições inclusivas condicionam nova formulação sobre a perspectiva inclusiva⁸⁵ que, neste tempo, agudiza-se sob a ótica equitativa: em que o princípio de igualdade constitucional e outrora universal vê-se conjugado às condições fisiológicas de cada pessoa, e suas ações protocoladas na perspectiva do zelo e da intervenção específica, de caráter clínico e terapêutico, com vistas a assistir as condições impostas pela deficiência. Percebemos que essa dinâmica acirra e impõe uma série de desigualdades no âmbito educacional, mas é justificadamente viável ao sistema, uma vez que opera na oferta de serviços especializados equitativos, em espaços específicos. Essas ações têm como princípio o atendimento das condições da deficiência. A consolidação dessa perspectiva nega as condições necessárias à consolidação de uma formação humana, com base nos princípios de apropriação cultural para o desenvolvimento das aprendizagens na escola. Assim, atende às demandas do mercado, racionalizando recursos e condicionando percursos restritos e restritivos de acesso à educação.

Esse princípio, que alcança toda a escolarização básica na educação especial, deturpa as condições mínimas e garantias fundamentais ofertadas aos alunos PAEE, acirrando e evidenciando as manifestações de desigualdade. Nessa perspectiva, compreendemos que os limites do capital, conjugados na implementação de políticas inclusivas, evidenciam, redimensionam e reconfiguram a cena da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Em âmbito local, operam revitalizando o conservadorismo de proposições que tomam a condição orgânica da deficiência como parâmetro de atenção específica, atrelada a uma estrutura

⁸⁵ Evidenciamos essa perspectiva no Decreto 10.502, publicado em 01.10.2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, bem como sua suspensão pelo STF por meio de ação direta de inconstitucionalidade ADIN 6590/2021.

normativa que subordina alunos PAEE a espaços distintos, filantrópicos, não escolares, de forma a atender às esferas de acomodação econômica do sistema.

No campo da educação especial, as ações de voluntariado e filantropia operam na desmobilização das lutas e dos movimentos sociais. Dessa forma, o empenho das orientações internacionais no delineamento de princípios e ações que, a olhos desatentos parecem democráticos, sua influência sobre as normativas nacionais, bem como seu impacto sobre as políticas desenvolvidas em âmbito local expropriam alunos PAEE do direito à escola comum, mesmo que, até o momento, apenas no contraturno. Entendemos que as expropriações não se restringem a uma fase histórica do capitalismo. “Se originalmente as expropriações diziam respeito à propriedade da terra e aos instrumentos de trabalho, no século XXI elas têm outras características, dentre elas a mercantilização de serviços públicos” (MOTA, 2017, p. 32). Assim como os processos de expropriação dos meios de produção deram origem ao trabalho assalariado e à mais valia, ambos recursos imprescindíveis à manutenção e expansão do capital, no âmbito das políticas sociais, atualmente, o capital depende da expropriação do direito para sua ampliação. Dessa forma, a sistemática ação do Estado liberal e suas proposições à educação especial, destituem alunos PAEE do direito de pertencer e compartilhar o espaço social comum a todos, ao mesmo tempo que direciona ao espaço da filantropia pessoas valoradas pelo financiamento público.

DESFECHOS E CONTINUIDADES...

O zelo de organismos internacionais com a formação humana, expresso nos documentos analisados, torna viáveis processos de aprendizagem e inclusão educacional que operam na “reprodução da ordem”, organizando um modelo de educação viabilizado como investimento em nações subdesenvolvidas. A atuação e influência dos organismos internacionais na proposição de reformas dos sistemas de ensino em países subdesenvolvidos buscam as melhores condições, os menores custos para ampliação do capital nesses países e não do desenvolvimento das pessoas, ou, no limite de suas intenções, trata-se do desenvolvimento de pessoas úteis ao capital. A estratégia implica, ainda, a dependência dos países ao conformado e formatado sistema de alcance global. A atuação das agências de financiamento, inclusive as de cunho humanitário, na produção de conhecimento reconhecidamente liberal (GRAMSCI, 1976), ao destituir suas propostas das condições históricas e sociais desses lugares, revela a intenção pela manutenção de suas posições, apontando a incapacidade dessas nações no gerenciamento de suas políticas e suas demandas por projetos, propostas, reformas, que os mantenha na posição dependente que sempre ocuparam, pois essa é a demanda de países desenvolvidos coordenadamente mantida pelos determinantes da divisão internacional do trabalho. Essa é a tônica da ideologia presente no reconhecimento do “importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 5). Nada adiantará "investir em capital humano", se não houver uma ruptura com a forma pela qual o país está incluído na divisão internacional do trabalho. A condição de subalternidade dos países em desenvolvimento evidencia, na teoria do capital humano, a proposta de formação de pessoas úteis ao capital, uma vez que se constitui em “[...] um meio de envolver o trabalhador na lógica neoliberal de flexibilização das leis trabalhistas e na lógica da empresa flexível e enxuta” (RODRIGUES, C., 2019, p. 66). A premissa sustentada pelas agências de fomento internacional justifica “[...] a necessidade da racionalização econômica da educação, procurando meios de projeção, planejamento e organização capazes de estabelecer a melhor relação entre investimento e retorno (RODRIGUES, C., 2019, p. 68). Considerada sob essas bases, a concepção liberal de capital humano constitui-se “[...]mediador[a] comum entre os diversos interesses particulares do investimento social privado”, capazes de gerenciar “[...] os rumos da educação pública”. Nessa perspectiva, “[...] não se pode esperar outra coisa senão a incorporação da lógica que move o investimento social privado pelas políticas públicas de educação (RODRIGUES, C., 2019, p. 122).

O cenário nos impõe mitigados avanços na proposição das políticas para educação especial no período analisado. Revelou consensos pontuais, mediou conflitos, embates políticos concernentes ao financiamento e à natureza da oferta. Propôs-se a conjugar a oferta de atendimento educacional especializado em outros espaços institucionais, não escolares, segregadores, legitimando dado ordenamento social conservador, desumano, marginalizado e implementando políticas educacionais capazes de “[...] remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26). Considerando a influência das orientações internacionais no cenário educacional, a recente agudização das ideias conservadoras no cenário político nacional e uma dinâmica de sobreposição massiva a projetos educacionais de cunho emancipatório, temos configurado, no atual momento histórico, “[...] o ajuste de um projeto educacional adequado ao capital consolidando ideias e firmando consensos⁸⁶” (GARCIA, R., 2020).

A análise das metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação de Vila Velha, Vitória e Serra nos evidencia o empenho em constituir estratégias de ações que consolidem a educação especial no espaço da escola comum. Esse empenho é reconhecido nos planos analisados e sua implementação é primordial, de forma que não se configure como um conjunto de propostas carentes de subsídios políticos para se concretizarem. Se as estratégias que visam ao desenvolvimento das propostas de educação especial na escola comum não se concretizarem, estaremos diante de uma proposta que nega ações políticas capazes de subsidiar “[...] uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica e consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista” (GARCIA, R., 2017, p. 40).

As estratégias dos PMEs de Vila Velha (2015) e Serra (2015) apontam a simultaneidade de atendimentos na escola comum e na instituição especializada. O PME Vitória (2015) atenta

⁸⁶ Live realizada em 09.09.2020. Mesa 1 do “Ciclo de debates interinstitucional sobre Educação Especial na atual conjuntura”. Ação suscitada com base em análises do encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (ANPEd), realizado em 2019, preconizando a necessidade de sistematização de uma pauta mínima de pressupostos na defesa da Educação Especial na escola pública, como um direito e que garanta o acesso ao conhecimento crítico com vistas à formação humana. Compõem a iniciativa os Grupos de pesquisa sobre educação especial da Faculdade de Educação da UFMG (DMTE, DECAE e DAE); o Grupo de Estudos sobre Educação Especial da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina (UEL); o Grupo de pesquisa sobre Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYsmblowCw4&t=761s>. Acesso em: 10 jul. 2022.

para a realização de processos de escolarização na escola comum, reiterando esse espaço em detrimento das instituições especializadas. Se, por um lado, a inserção no ensino comum abre possibilidades infinitas de constituição e interação com o mundo social, a interface dessa oferta no espaço segregado, justificada na insuficiência da cobertura e organização dos serviços especializados na escola comum, reduz, interfere e consome os aspectos de uma formação voltada à ruptura dos limites impostos pelas necessidades básicas e mecânicas do capital. A coexistência dos serviços destaca a incompatibilidade entre as distintas concepções de educação desenvolvidas e a sobreposição hegemônica do aparato privado nos aspectos da constituição social de qualquer pessoa, inclusive de alunos PAEE. Compromete-se à integralidade da proposta educacional em nome da conservação de espaços, interesses e da configuração dos aspectos políticos que sempre cercearam as prerrogativas essenciais do direito à educação de alunos público-alvo da Educação Especial.

A conjugação desses elementos caracteriza a forma liberal e conservadora do Estado brasileiro, evidenciando os limites de proposições educacionais inclusivas diante da lógica que prescinde a ação do Estado capitalista, uma vez que a sociedade do capital, em luta hegemônica, alcança todos os aparatos sociais, todos os aparelhos privados de hegemonia, no intuito de mobilizar seus interesses em ações políticas e normativas contundentes dos rumos das relações sociais de produção, visando à manutenção dessas relações e à amplitude de seu alcance. Nesse sentido, as políticas de educação especial no Brasil, sustentadas pelo paradigma de inclusão escolar, obtiveram consenso do ambiente político e social manifesto na luta por direitos, porém em uma

[...] posição conservadora em relação à realidade social e de conformidade com o mundo existente, na medida em que propõe um horizonte de inserção na sociedade capitalista, sem articulação de lutas sociais por sua transformação. Sem um horizonte de transformação social, as disputas pela estratégia inclusiva no país estão dadas a partir de forças políticas igualmente conservadoras, ainda que guardem diferenças entre si e que mudanças estruturais e conceituais tenham sido encaminhadas na educação especial. (GARCIA, R., 2017, p. 12).

O alinhamento entre a posição conservadora, os princípios de reforma do Estado e a interação dialética entre as influências internacionais, nacionais e locais desencadeado no período pós-reformas da década de 1990 nos levam ao entendimento de que as determinações de organismos internacionais compõem, com outros elementos nacionais e locais, um “[...] sistema de dominação e subordinação estrutural [...] especulativo da bruta relação de forças” entre nações desenvolvidas, em desenvolvimento e subdesenvolvidas (MÉSZÁROS, 2008, p. 123). Eis o bloco histórico constituído e necessário à manutenção da ordem vigente.

No âmbito da educação especial, a característica das políticas implementadas na educação brasileira, pós reforma estatal (1990), transforma as conquistas do movimento de inclusão educacional em conquistas restritas uma vez que, na indisposição de arcar com os custos sociais na esfera do capital, o Estado liberal atua contra os princípios de universalização do AEE, instituído como serviço de apoio, aberto à iniciativa privada assistencial ou filantrópica, de cunho segregatório, na forma de prestação de serviço. Esse campo de atuação compartilhada, em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações não estatais e privadas, fortalece-se sob a ótica liberal de cooperação entre os atores sociais, na oferta de serviços educacionais, mesmo que fora da escola regular. Corporifica uma estrutura material e política forte a ser combatida nos limites de uma demanda lúcida e substantiva por educação pública, especializada, emancipatória, inclusiva.

No plano político, as ações de reforma educacional, implementadas a partir da década de 1990, surgem como estratégia de defender o estado capitalista sob a ótica de que quanto maior o compartilhamento dos compromissos e responsabilidades estatais com a sociedade civil, mais fortalecida e atrelada ao capital ela se encontra. As ações da reforma atendem aos princípios de ampliação da produção demandadas pelas necessidades de uma infraestrutura produtiva que gera capital e, ao desdobrar-se em proposições normativas, opera na interface de uma superestrutura que legitima essa forma estatal, alçada ao *status* universal e naturalizada em um processo onde reformar o estado significa estabelecer "[...] uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil" (BRASIL, 1995, p. 44). Relação priorizada no compartilhamento e destinação do recurso público ao mercado, resguardando a propriedade privada como espaço de constituição da vida. No Brasil, a oferta de educação especial pela iniciativa filantrópica assistencial perdura desde a década de 1930, com o agravante de que, desde o movimento de educação inclusiva na década de 1990, ela permanece instituída de forma concomitante, simultânea e conservadora no cenário de oferta educacional a alunos PAEE. A oferta de educação especial pela iniciativa filantrópica assistencial nas normativas para educação especial sustenta um viés conservador que confere aos movimentos de implementação das políticas da área uma renúncia "[...] aos modernos ideais de democracia e justiça social, tomando-os como [...] utópicos, desejos meramente subjetivos de igualdade, [...] inaceitáveis", uma vez que, sob o ponto de vista conservador, "[...] a desigualdade social seria natural e positivamente constituída" (SOUZA, J., 2016, p. 364).

As ações que viabilizam a privatização e mercantilização da educação pública no âmbito das políticas educacionais se aprofundam na assertiva histórica de que o Estado brasileiro nunca foi protagonista da oferta e do dever de educar a população. Nas normativas educacionais analisadas neste estudo, o dever do Estado de educar é compartilhado, inicialmente, com a família (BRASIL, 1988); depois com a comunidade (BRASIL, 1996); mais recentemente, com a família, comunidade escolar e a sociedade (BRASIL, 2015). Evidências de que a educação como dever do Estado é um paradigma que vem sistematicamente sendo atualizado nas legislações brasileiras por meio do compartilhamento, com a sociedade civil, de suas obrigações, em uma concepção liberal de redução do investimento estatal em políticas públicas e ampliação desse investimento na esfera privada como forma de delimitar o espaço privado como espaço naturalizado e privilegiado das relações humanas, na sociedade do capital.

Caracterizado esse princípio, o ordenamento legal delimita o trabalho da educação especial como serviço especializado, e a lógica liberal se encarrega de implementá-lo sob a forma de prestação de serviço sob o verniz da eficiência para o qual “[...] o que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo” (BRASIL, 1995, p. 42). A lógica liberal formaliza o repasse de verbas públicas estatais para as instituições privadas filantrópicas, uma vez que a intenção do capital é acessar os recursos públicos. Incentiva a oferta do serviço educacional especializado em um emaranhado de ações caracterizadas como preferencialmente de cunho comum, porém distribuídas à iniciativa filantrópica assistencial e apoiadas na justificativa da ação comunitária, na prerrogativa de participação conjunta e integrada entre as diferentes instâncias e em consideração à singularidade das pessoas. Essa configuração não atende nem preza pela oferta de educação significativa, considerada em seus aspectos integrais a este público.

Dessa forma, faz-se necessário retomar a tese de que a constituição histórica do Estado brasileiro, conservando políticas educacionais de compartilhamento de ações e o acesso privado aos recursos públicos, gerencia um amplo mercado que atravessa todos os níveis da educação nacional, condicionando a formas insuficientes e restritas os processos de escolarização de alunos PAEE. Ao fazê-lo, reconhecemos a necessária compreensão do processo histórico que envolve as reformas neoliberais voltadas à educação a partir da década de 1990, bem como a influência das orientações internacionais nesses procedimentos, visando à coordenada organização da educação nacional, por meio da definição de políticas educacionais em âmbito nacional e sua implementação em âmbito local.

Partindo das orientações de cunho global, suas influências ao ordenamento normativo nacional e as derivações decorrentes de seus princípios nas ações locais desenvolvidas pelos municípios nos levam ao reconhecimento de que: i) as normativas internacionais orientam princípios e finalidades da educação nacional; ii) estas dão origem a leis que sistematizam consensos por meio da conjugação de ações capazes de atender aos interesses antagônicos e opostos de distintos grupos; iii) as determinações legais interseccionam relações no atendimento aos interesses do capital, operando ações capazes de formatar, configurar e atualizar a forma do Estado nacional, concretizando-o em elemento de sistematização desses interesses.

Diante dessas considerações, reconhecemos que as proposições voltadas à educação especial presentes nas leis que compõem os sistemas de ensino dos referidos municípios, bem como seus desdobramentos nas proposições dos planos municipais de educação, a partir da leitura dos elementos constitutivos do conceito de estado integral em Gramsci, conjugam: i) a roupagem liberal das proposições políticas voltadas à educação especial e delimitadas nos textos municipais; ii) os elementos de sustentação infra e superestruturais da sociedade capitalista nos fundamentos e nas ações previstas para oferta de serviço educacional especializado em espaços não escolares; iii) a consolidação de ações que, ao gerenciar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, refletem suas contradições, consensos e embates. Esse movimento reduz a amplitude do alcance das ações destinadas à escola e ao desenvolvimento de processos de escolarização de alunos PAEE; iv) os avanços conquistados em favor dos processos de escolarização destinados a alunos PAEE, em interface com a forma estatal liberal e conservadora – que mantém, reconhece e custeia práticas de atendimento de cunho assistencial e clínico, portanto não escolares –, concretizam-se detidamente devido ao embate de forças estabelecido pela concomitância de práticas.

A proposta concomitante e simultânea entre a oferta de escolarização na escola comum e na instituição especializada fundamenta a “[...] difusão perigosa de conceitos antinaturais e abstrações infundadas” (SOUZA, J., 2016, p. 372). O preconceito e a necessidade de conservar as práticas segregatórias no imaginário ideal de ação e conduta social para a educação da pessoa com deficiência são elementos que historicamente caracterizam as proposições ambíguas na área da educação especial e que, em contextos mais amplos, desenvolvem no tecido social conservador a condição de abolir “[...] qualquer perspectiva de debate racional sobre a formação social e econômica de determinada sociedade” (SOUZA, J., 2016, p. 372-373). Na delimitação de viés conservador, as dificuldades encontradas nos complexos processos de inclusão escolar

de alunos PAEE decorrem das “[...] características de certos indivíduos, ou classes, ou grupos com base na sua origem ou condição socioeconômica” (SOUZA, J., 2016, p. 372). Essa análise superficial esconde as estruturas sociais que realmente operam essas dificuldades, a saber, “[...] as contradições decorrentes de uma estrutura de classes que pressupõe a propriedade privada” (SOUZA, J., 2016, p. 372). Identificar esses determinantes implica reconhecer a tendência conservadora que “[...] comumente surge no cenário político: [...] o estabelecimento de perseguições políticas, ideológicas, xenofóbicas e religiosas” (SOUZA, J., 2016, p. 372) a distintos grupos, expressões que vêm se agudizando diariamente em nossa sociedade.

O advento da instituição filantrópica sustentada por recursos públicos associa duas instâncias fundamentais na construção da educação brasileira: a) o histórico compartilhamento de ações públicas voltadas à pessoa com deficiência e, mais recentemente, das ações educacionais a alunos PAEE no interior do Estado brasileiro (associada); b) o conhecimento de cunho médico-clínico-pedagógico produzido na instituição privada. Ambos elementos são responsáveis por produzir e reproduzir, no conjunto da vida social, estereótipos clássicos, baseados em ideias preconcebidas, pouco ou nada experienciadas, financiadas pelo investimento estatal na iniciativa privada, assistencial, filantrópica, relegando os processos de escolarização desses indivíduos a uma experiência secundária, segregada e estereotipada. A lógica econômica e financeira tem determinado essa experiência ao longo da história da educação especial no Brasil, priorizando o interesse do Estado liberal em detrimento do desenvolvimento baseado nos processos de apropriação cultural e social das pessoas com deficiência. Até quando se sucederá tamanha indiferença?

ⁱ A perspectiva inclusiva que, no período, influenciou as políticas educacionais e as proposições normativas à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação - também designados alunos público-alvo da educação especial/PAEE - tem sua origem na forte tendência internacional originada pela Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), em prol da escolarização básica de todas as pessoas como forma de atenuar desigualdades originadas no desenvolvimento da sociedade capitalista. A tendência prima pela universalização da escolarização básica com foco no desenvolvimento de habilidades e competências básicas e mínimas dos indivíduos como pré-requisito para empregabilidade e prevenção à pobreza. Em decorrência desta, a Conferência Mundial de Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1994) reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, estabelecendo diretrizes básicas para reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social da pessoa com necessidades educacionais especiais. No que se refere à escolarização de alunos PAEE, a perspectiva inclusiva reveste primordialmente a modalidade de ensino da educação especial como segmento motriz de uma ampla política de inclusão educacional cujo foco recai na inserção, no espaço escolar, daqueles indivíduos até então alijados dos processos de escolarização e do convívio social comum por conta de suas deficiências. O impacto da perspectiva inclusiva na educação nacional atinge, inicialmente, o aumento significativo de matrículas que garantem o acesso à escola, bem como o aprimoramento das condições de permanência nela.

ⁱⁱ Considerando que o paradigma de inclusão escolar tem seus fundamentos políticos assentados nas políticas de alcance global, como a “Declaração Mundial de Educação para todos” - Jomtien (UNESCO, 1990) e a “Declaração

Mundial de Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” - Salamanca (UNESCO, 1994), neste momento, apontamos a significativa ampliação da pesquisa acadêmica no âmbito da Pós-graduação e a sustentação teórico-política que dela emerge na organização dos trabalhos da educação especial como modalidade de educação escolar - Jesus *et al.* (2007); Garcia e Michels (2011); R. Garcia (2016); Laplane (2015); Kassar (2012); Rebelo e Kassar (2017, 2018); Victor e Hernandez-Piloto (2016). Apontamos, ainda, a significativa contribuição dos trabalhos desenvolvidos pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - GT 15, dentre os quais listamos: Ferreira e Bueno (2003, 2011); Prieto (2004), cuja intenção estava em conhecer as políticas de educação especial implementadas na escola comum e as características regionais dessa implementação em diferentes localidades.

ⁱⁱⁱ Neste texto, para referir-se a alunos atendidos pela modalidade de ensino de Educação Especial, optamos pela utilização do termo “Público-Alvo da Educação Especial”, ou da sigla “PAEE”. Ambos constam na Resolução CNE/CEB 04/2019 que, em seu Art. 4º, considera o público-alvo da Educação Especial: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

^{iv} A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, a partir de seu Art. 58, define por educação especial “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e estabelece o público de seu atendimento, a saber, “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Delimita “[...] quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e orienta que o “[...] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. O texto sofreu atualização pela Lei nº 13.632, de 2018, estabelecendo que “[...] a oferta de educação especial, [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”. Destaca o apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público e, apesar de adotar “[...] como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino”, mantém a tradição do apoio às instituições. Alteração significativa encontramos na inclusão pela Lei nº 14.191, de 2021, que estabelece a “educação bilíngue de surdos” como “[...] modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, disponibilizando a este público “[...] materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior”, e delimitando que “[...] nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas”.

^v Ambas oriundas do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a Resolução 02/2001, que institui diretrizes de atuação da educação especial na educação básica, e a Resolução 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece os avanços do acesso à escola por parte dos alunos PAEE, estabelecendo princípios e finalidades da perspectiva inclusiva da educação especial, elegendo uma organização específica para implementação da Política Nacional. Já o texto da Lei 13.146/2015 configura a educação como “direito da pessoa com deficiência”, assegurando “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Traz essas garantias mediante a ampliação do “dever do Estado” para com a educação da pessoa com deficiência, acampando a responsabilidade “[...] da família, da comunidade escolar e da sociedade” em “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”.

^{vi} Apesar disso, faz-se necessário problematizar essa questão uma vez que os impasses não se resumem à conciliação dos recursos financeiros entre setor público e privado, antes incorporam a base do modelo de educação fixado, moldado e pensado ao atendimento das necessidades de produção da sociedade capitalista, pela via da qualificação do trabalho humano. No caso dos estudantes com deficiência, esse movimento se empenha em deslegitimar o local da escola comum para esse público, fortalecendo uma lógica de precisão dos espaços privados comunitários e filantrópicos para garantir seu direito à educação, na indisposição do Estado liberal em fazê-lo. Assim como os processos de produção desumanizam o trabalho humano, nesta discussão, o local específico, especializado e institucional dedicado à pessoa com deficiência atua em favor da desumanização desse grupo.

vii Importante interrogar a dinâmica constitutiva do termo instituição especializada. Creditamos sua conotação ainda ao período de institucionalização da deficiência no início do século passado, quando da organização de espaços específicos para atendimento dos deficientes, dos loucos, dos desviados de toda ordem. O processo de institucionalização não delimitou apenas um espaço de segregação social e pertencimento desses indivíduos. Antes, atuou na elaboração de saberes teórico-práticos a respeito da deficiência, suas condições, incidências, em um entrelaçamento de saberes e experiências conservadoras, constituídas historicamente pela dicotomia normal-anormal; comum - especializado. Muito desse conhecimento decorre do saber médico, clínico, sobre a deficiência, atrelado ao reflexo social e moral das condutas, dos comportamentos, atitudes que, desviadas do padrão de conduta social e moral aceitável, deslocavam sujeitos com deficiência ao convívio paralelo da sociedade, em instituições especializadas destinadas a corrigir estes comportamentos. Atualmente, o espaço especializado reforça o estigma do atendimento separado, distinto, diferenciado à pessoa com deficiência, em decorrência de suas limitações, assegurado por meio da boa ação, solidária e caritativa, do atendimento aos desvalidos.

viii De natureza empresarial, assistencial ou filantrópica, essas organizações “[...] nutrem o interesse direto e crescente do empresariado pela direção da educação pública, a educação da classe trabalhadora” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 19). Atuam em função do estabelecimento das políticas públicas gerenciadas com base nos princípios do capital, difundindo no campo educacional currículos, habilidades e “[...] competências, que interessam ao mercado” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 17). Tratam-se de organizações que “[...] trabalham a partir de ideologia que atrai a participação da sociedade que, por sua vez, não distingue o real projeto que as sustentam” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 19).

ix O termo “ascensão conservadora” é designado por Keller (2019) para identificar um movimento político iniciado nas manifestações nacionais de junho de 2013. A autora acrescenta que tal iniciativa, somada a fatores como: a) intensificação da crise econômica; b) a perda da base política de sustentação do governo no Congresso Nacional; c) a vinculação do partido dos trabalhadores ao processo judicial que investiga crimes de corrupção conhecida como operação lava jato, culminaram na queda da presidência de Dilma Rousseff no ano de 2016. Destaca, ainda, que todos esses fatores foram cercados por uma ampla mobilização nacional, organizada pelo Movimento Passe Livre e pelo Movimento Vem pra Rua. Neste ínterim, ganhou força a repercussão midiática, por meio do uso das redes sociais, a disseminação de Fake News de temáticas sociais polêmicas e de cunho extremamente conservador como *kit gay*, casamento *gay*, feminismo, aborto, legalização da maconha, redução da maioria penal, destruição da família, comunismo, cotas raciais, programas de transferência de renda, reforma da previdência, entre outras. A discussão da autora evidencia como essas pautas encontraram amplo acolhimento no Congresso Nacional, agrupadas pela representação de alas ou segmentos de composição militar, evangélica e liberal que impulsionaram a interrupção do governo de Dilma Rousseff.

x A Campanha para a educação do surdo brasileiro tinha por objetivo promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+70/206610e7-9e3c-46a0-a535-4dae65d725b3?version=1.0>. Acesso em: novembro 2020.

xi Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, tinha por objetivos: a) promover instalar e manter em funcionamento de Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas; b) instituir um Programa de Reabilitação Domiciliar para os Deficitários Visuais; c) cuidar da integração dos cegos e amblíopes reabilitados em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais; d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes; e) auxiliar e promover a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais, destinados a realçar o alcance social e econômico da reabilitação e da educação dos deficitários visuais; f) auxiliar a construção, reconstrução, conservação e funcionamento de estabelecimentos de reabilitação para deficitários visuais [...]; g) promover por todos os meios a formação e o aprimoramento cultural de técnicos de reabilitação e de pessoal especializado em pedagogia de cegos e amblíopes; h) manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão; i) prestar assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, promotores da reabilitação dos cegos [...]; j) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha; k) promover o recenseamento de professores e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha; l) promover a realização de pesquisas de interesse médico, médico-social e pedagógico, para os deficitários visuais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: novembro 2020.

^{xii} A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma: I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocuparam das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais; II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais; III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais; IV - estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais; V - Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate; VI - Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto; VII - Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema; VIII - Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: novembro 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. O estado ampliado de Gramsci. **Revista mosaico social**, Ano 3, n. 3, dez./2006. Disponível em: <https://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-162.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

AGOSTINO, A. Verbete Bloco Histórico. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ATKINSON, R. Combatendo a exclusão urbana: o papel da participação comunitária na regeneração das comunidades europeias. In: VÉRAS, M. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da Pandemia de Covid-19 no setor de educação na América Latina**. Washington, DC: Banco Mundial, 2021. 14p.

BANCO MUNDIAL. **A natureza mutável do trabalho**. Relatório de desenvolvimento 2019. Washington, DC: Banco Mundial, 2019. 16p.

BANCO MUNDIAL. **Aprendendo a realizar a promessa da educação**. Relatório sobre desenvolvimento mundial 2018. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BOOTHMAN, D. Verbete ciência política. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 10.502/2020**. Brasília, 2020. Suspenso pelo Supremo Tribunal Federal por via da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) datada de 18 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Divulgação dos resultados do censo escolar 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2017: resumo técnico**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas Censo Educacional - 2017**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas Censo Educacional - 2018**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas Censo Educacional - 2019**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas Censo Educacional - 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas Censo Educacional - 2021**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 13.019/2014**. Estabelece o marco civil regulatório do regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Notas estatísticas censo escolar 2018**. INEP: Brasília, 2018. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Ciclos de vida - coordenação de trabalho e rendimento. Rio de Janeiro. IBGE, 2021. 139p.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Questões de um inquérito**. Documento digitalizado do Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1936. Disponível em: <http://fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-ensino-especial-abordando-ensino-emendativo-dirigido-aos-anormais-de-fisico-de-inteligencia-e-de-carater-militar-colegios-militar>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4 de 02 de outubro de 2009**. Brasília, 2009.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. *In*: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CAIADO, K. Prefácio. *In*: GARCIA, R. M. C. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil - novas estratégias em busca de novas concepções. *In*: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPANEMA, G. **Plano Nacional de Educação**: questionário para um inquérito. Introdução de Gustavo Capanema. Documento digitalizado do Ministério da Educação e Saúde Pública, 1936. Disponível em: <http://fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-ensino-especial-abordando-ensino-emendativo-dirigido-aos-anormais-de-fisico-de-inteligencia-e-de-carater-militar-colegios-militar>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARPES, D. M. L. **Considerações sobre o plano nacional de educação**: PNE 2014-2024. XI Reunião Científica Regional da ANDEP Sul: educação movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR: Curitiba. Julho de 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARALANGHINOTTI-CARPES.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CATONE, A. R. Subalterno/subalternos. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

CAVALLUZZI, R. Verbete Capitalismo. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. GT 1 – A obra teórica de Marx. v. 1, n. 1, 2012.

Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

CHAGAS, R. P. A transição transada: Florestan Fernandes e a democratização (1984-1994). História, historiadores e histograma. **Projeto História**. n. 41, dez. 2010.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação**: documento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campos, 1992

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DEBRUN, M. **Gramsci**: Filosofia, Política e Bom senso. 1982. Tese de Livre Docência - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281338>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DEL ROIO, M. **Neoliberalismo e Cesarismo no Brasil**: uma leitura gramsciana”. Live com o Prof.º Dr. Marcos Del Roio. Realizada pelo Centro de Educação/UFES em 13 de maio de 2021 às 18: 30. Disponível em: <https://youtu.be/d-c8VK999UtlIY>. Acesso em: 28 maio 2021.

DIOGO, E. M. **Perspectivas para a qualidade da educação brasileira**: uma análise a partir dos elementos conservadores e transformadores no plano nacional de educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1192>. Acesso em: 29 jan. 2021.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 667-705, 2010.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://averdade.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/09/Livro-62-FRIEDRICH-ENGELS-A-ORIGEM-DA-FAM%C3%8DIA-DA-PROPRIEDADE-PRIVADA-E-DO-ESTADO.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Dados Educacionais:** matrículas da rede estadual 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2022.

FERREIRA, G. N.; BOTELHO, A. **Revisão do pensamento conservador:** ideias e política no Brasil. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2010.

FERREIRA, J.; BUENO, J. G. Os 20 anos do GT de Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, agosto de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CDTGH9bcBtVLPwhjV7hVR8d/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERREIRA, J.; BUENO, J. G. Políticas regionais de Educação Especial no Brasil. **Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: Minas Gerais, 2003.

FONTES, V. **Estado, política e luta de classes**. Live realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa HISTRAEB - LIEPE/UFRRJ, História, Trabalho e Educação no Brasil, vinculado ao Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação.

Realizada em 17 de setembro de 2021 às 19:00. 2021b. Disponível nos canais de aplicativo Youtube: Histraeb - Liepe: <https://www.youtube.com/watch?v=cEyQCUtg8MU> e LIEPE: <https://www.youtube.com/watch?v=InO8RRPx5UE>. Acesso em: 25 set. 2021.

FONTES, V. **Gramsci e o Estado capitalista**. Terceira aula do curso de formação dos Centros Socialistas. Transmitida em 31 de julho de 2021. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvZOTgpNHaw&t=5221s>. Acesso em: 25 set. 2021.

FRANÇA, M. **Financiamento da Educação Especial:** complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREDERICO, C.; SAMPAIO, B. A. **Dialética e materialismo:** Marx entre Hegel e Feuerbach. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FROSINE, F. Verbete Ideologia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Acesso em: novembro de 2020.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Atualização da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Mesa 1 do Ciclo interinstitucional de debates sobre a educação especial na atual conjuntura. Live exibida pelo Canal da Faculdade de Educação da UFMG

em 09 de setembro de 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QYsmblowCw4&t=761s>. Acesso em: 25 set. 2020.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio-ago., 2011.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, p. 157-173, maio-ago., 2014.

GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. *In:* KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Introdução ao Estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Coleção Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GOMES, F. G. Conflito social e o welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-236, mar.- abr/2006.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil**: o que dizem os professores especializados. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, v.21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HORTA, J. S. B. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. *In:* KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In:* CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

-
- JANNUZZI, G. S. D. M. O direito à Educação Especial. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 11, p. 15-23, nov. 2001. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/330/313>. Acesso em: 01 maio 2020.
- JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012.
- KELLER, S. B. A. A ascensão do conservadorismo e o projeto neodesenvolvimentista: implicações ao serviço social. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 21, n. 44, jan./jun. 2019.
- KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. *In*: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAPLANE, A. L. F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras on-line**, v. 5, n. 13, p. 07-20, maio/agos. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762/2630>. Acesso em: 01 maio 2020.
- LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/25497/18546>. Acesso em: 01 maio 2020.
- LACORTE, R. Verbete Consenso. *In*: LIGUORI, G; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- LIGUORI, G. **Como entender a obra de Gramsci?** Boitempo editorial, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_qfXofdiess. Acesso em: 30 jul. 2021.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- LIMA, J. P.; ORIOKUDO, J. R. Gramsci, o direito e a filosofia. **Revista Espaço acadêmico**, n. 178, mar./2016.

LIMA, I. G.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. **Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira**. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2595>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 347–366, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LYNCH, C. E. C. Quando o regresso é progresso: a formação do pensamento conservador saquarema e de seu modelo político (1834-1851). In: FERREIRA, G. N.; BOTELHO, A.

Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <http://www.philarchive.org/archive/JOHANO-5>.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar**.

Núcleo temático: escola, diversidade e educação. Publicação on-line. Campinas, 2001.

Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, janeiro/abril 2017. Disponível em: www.ninc.com.br.

Acesso em: 10 ago. 2022.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O. Planos municipais de educação de regiões

metropolitanas: análise de fontes oficiais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 02, p.

202-217, maio-ago. 2014. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2455>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre

Docência) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30414>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MARTINS, M. F.; GROPPPO, L. A. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**.

Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, M. F. Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais: o MBL em questão.

Revista Crítica Educativa, Sorocaba, v. 4, n. 2, 2018.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTED BR on line**, Campinas, n. 51, p. 341-359. jun./2013.

MARX, K. **A crítica à filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MAZZEO, A.C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. Belo Horizonte: Oficina dos livros, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONLEVADE, J. A. C. **Plano nacional de educação 2011-2020**: um esboço. Agenda Legislativa. Senado Federal: Brasília, 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/resultadopesquisa?tema=Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MORENO, A. Superar e exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102738/10_Moreno.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

MOTA, A. E. A regressão civilizatória e as expropriações de direitos e das políticas sociais. **Argumentum**, v. 9, n. 3, p. 30-36, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18315/argum.v9i3.18217>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MONTAÑO, C. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Pulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, R. P. **O sistema nacional de educação e a agenda federativa**: um estudo sobre a ação do movimento todos pela educação. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

NASCIMENTO, T. O. S. **O plano nacional de educação e os desafios para a elaboração dos planos municipais de educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, A. A. Gramsci e sua concepção ampliada de Estado: uma atualização. **Revista de Ciências Sociais**, v. 32, n. 2. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

OLIVEIRA, F. Política e Estado no pensamento marxista. **Estudos Jurídicos e Políticos**: Publicação do Programa de Pós Graduação em Direito – UFSC, v. 22, n. 43, 2001.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Revista Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PIRES, M. J. S.; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 40, n. 3, p. 411-424, julho a setembro de 2009.

Disponível em:

<https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/367#:~:text=Os%20pensadores%20nacionais%2C%20utilizam%20o,tipicamente%20capitalistas%20na%20agropecu%C3%A1ria%20nacional>. Acesso em: 25 ago. 2021

PRESTIPINO, G. Verbete: Estado. In: LIGUORI, G; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo. 2014.

PRIETO, R. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise da sua implementação em municípios das diferentes regiões. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

RAMOS, C. A. A crítica marxista do Estado Hegeliano. **Revista de Sociologia e Política**, n. 01, 1993. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/download/39395/24210>. Acesso em: 11 jul. 2019.

REBELO, A. S; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 06 jun. 2020.

REBELO, A. S; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Rev. Estudos em avaliação educacional**, São Paulo,

v. 29, n. 70, p. 276-307, jan.-abr. 2018. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6854871>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RICUPERO, B. O conservadorismo difícil. *In*: FERREIRA, G. N.; BOTELHO, A. **Revisão do pensamento conservador**: ideias e política no Brasil. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2010.

ROCHA, J. A.; COSTA, M. B. B. L. **Estado e sociedade civil em Gramsci**: uma primeira aproximação. Anais da I Jornada Internacional de estudos e pesquisas em Antônio Gramsci: Práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia. Universidade Federal do Ceará: Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/ESTADO-E-SOCIEDADE-CIVIL-EM-GRAMSCI-UMA-PRIMEIRA-APROXIMA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RODRIGUES, C. A. **O investimento social privado na educação**: crítica aos seus desdobramentos ideológicos na economia dependente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

RODRIGUES, R. S. **Planos Nacional e Municipais de Educação no Tocantins e institucionalização do Sistema Nacional de Educação**: perspectivas e contradições. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1062/1/Rute%20Soares%20Rodrigues%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SAMPAIO, C. E. M. **Censo Escolar 2018 - Principais Resultados**. Apresentação da Direção de Estatísticas Educacionais. INEP: Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

SANTORO, V. Verbete Grande política/pequena política. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, R. M. P. **A Concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho/2008.

SAVIANI, D. Sistemas de Ensino e os planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, dezembro/1999.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2018.

SCHLESENER, A. **Reflexões sobre o direito a partir dos escritos de Gramsci**. Trabalho apresentado. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. Unicamp, Campinas, 2009.

SERRA. **Lei orgânica municipal nº 01/1990**. Serra, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-serra-es>. Acesso em: 06 set. 2019.

SERRA. **Lei nº 2.665/2003**. Institui, cria e disciplina a organização do sistema municipal de ensino. Serra, 2002. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/cm-es---leis>. Acesso em: 06 set. 2019.

SERRA. **Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015 - PME (2015-2025)**. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES e dá outras providências. Serra, 2015. Disponível em: egis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html. Acesso em: 06 set. 2019.

SERRA. **Resolução CME nº 199**, de 27 de novembro de 2019. Aprova alteração no Regimento Referência para as unidades de ensino da rede municipal de Serra. Serra, 2019. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1582046090029-resolucao-cmes-199-2019-regimento-referenciapdf-correto.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014-2018. **Rev. Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, dez. 2018.

SILVA, C. L. da. **Plano nacional de educação - PNE 2014/2024: evidências da conciliação política**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_3cd9eb677dd5a9f3667e7fd9099c08e7. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA, E. C. A. Conservadorismo, bancada ruralista e indígenas. **Temporalis**, Brasília, Ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/798>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, R. M. **Pelos meandros do Plano Nacional de Educação: pode-se superar a exclusão?** 2017. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://cevs.org.br/arquivo/biblioteca/4055965.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, S. M. P.; FRANÇA, M. H. O.; MACIEL, V. V. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempo de barbárie. Espaço temático: direitos humanos, democracia e neoconservadorismo. **Rev. Katálysis**, v. 23, n. 02, p. 256-265, maio-ago. 2020.

SOUZA, C. A. **Educação básica em disputa**: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/14697/1/2019%20Tese%20Camila%20Azevedo%20Souza.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SOUZA, C. A. **Plano Nacional de Educação (lei 13005)**: materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22508/1/2017_dis_cahsouza.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

SOUZA, J. M. A. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**, n. 126, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.073>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUZA, J. M. A. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 122, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0199.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, J. V. Método materialista histórico-dialético em pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, D. B.; ALCÂNTARA, A. B. Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3 p. 758-753, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p758>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SOUZA, D. B.; DUARTE, M. R. T. Planos de Educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Educação Online**, n. 15, p. 174-194, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36556/eol.vi15.40>. Acesso em: 14 maio 2019.

TRIGUEIRO, G. R. L. Conservadorismo: perspectivas conceituais. **Revista de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/39782. Acesso em: 25 ago. 2021.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030** - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação - 19 e 22 de maio de 2015: Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

UNICEF. **Iniciativa global pelas crianças fora da escola:** Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

VÉRAS, M. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2001.

VICTOR, S. L.; HERNANDEZ-PILOTO, S. **Formação e prática pedagógica inclusiva no cotidiano da educação infantil no município de Vitória.** 14ª Reunião Regional Sudeste Anped. 2016. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/sumika-soares-de-freitas-hernandez-piloto-sonia-lobes-victor.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

VILA VELHA. **Lei nº 4.100/2003.** Institui o sistema municipal de ensino. Vila Velha, 2003. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L41002003.html#:~:text=Lei%204100%2F2003&text=INSTITUI%20O%20SISTEMA%20MUNICIPAL%20DE,SANTO%20E%20DISCIPLINA%20SEU%20FUNCIONAMENTO>. Acesso em: 06 set. 2019.

VILA VELHA. **Lei nº 4.102, de 12 de novembro de 2003 – PME (2001-2010).** Aprova o Plano Municipal de Educação de Vila Velha e dá outras providências. Vila Velha, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vila-velha/lei-ordinaria/2003/411/4102>. Acesso em: 06 set. 2022.

VILA VELHA. **Lei nº 5.629 de 24 de junho de 2015 - PME (2015-2025).** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Vila Velha, 2015. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

VILA VELHA. **Lei orgânica municipal nº 01/1990.** Vila Velha, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vila-velha-es>. Acesso em: 06 set. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 4.747/1998.** Institui o sistema municipal de ensino. Vitória, 1998. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=532>. Acesso em: 06 set. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015 - PME (2015-2025).** Aprova o Plano Municipal Educação de Vitória – PME.V. Vitória, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

VITÓRIA. **Lei orgânica municipal nº 01/1990.** Vitória, 1990. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

ANEXOS

Anexo A - Gerenciamento das políticas educacionais em âmbito municipal

MUNICÍPIOS	OS MUNICÍPIOS E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL		
	Planos Municipais de Educação	Leis Orgânicas Municipais	Leis que Instituem Sistemas de Ensino
VITÓRIA	<p>Lei 8.829/2015</p> <p>O texto do PME assume:</p> <ul style="list-style-type: none"> o princípio do direito fundamental à educação; o fortalecimento dos princípios de educação inclusiva por meio da “articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e as desenvolvidas no atendimento educacional especializado”. 	<p>Lei 01/1990</p> <p>O texto da Lei orgânica assegura:</p> <ul style="list-style-type: none"> o direito de todos à educação, bem como o dever do estado pela sua oferta atribuindo sua promoção à participação da sociedade; garantia de atendimento educacional especializado, com pessoal especializado, em local e instalações apropriados preferencialmente na rede regular de ensino faculta ao município firmar convênios de intercâmbios e cooperação financeira com entidades públicas ou privadas, para o crescimento e melhoramento do ensino em todos os níveis. 	<p>Lei 4.747/1998</p> <p>O texto da Lei do Sistema organiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> o princípio de colaboração integrando sua política educacional “às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado”; a oferta de “ensino fundamental e atendimento educacional especializado; a educação especial “preferencialmente, nas escolas de ensino fundamental, nos Centros de Educação Infantil, em centros integrados de educação especial”, ou em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, especializadas”.
SERRA	<p>Lei 4.432/2015</p> <p>O texto do PME assume:</p> <ul style="list-style-type: none"> princípios do direito fundamental à educação; sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades e garantia de “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”; O Município consolida o regime de colaboração com o Estado e a União, compartilhando assim o alcance das metas e a implementação das estratégias do seu PME municipal. 	<p>Lei 01/1990</p> <p>O texto da Lei orgânica assegura:</p> <ul style="list-style-type: none"> acesso ao ensino em igualdade de condições, destacando o dever da família, da sociedade e do Poder Público; a intenção de “estimular, apoiar, e, no que couber, fiscalizar as entidades e associações comunitárias que mantenham programas dedicados às crianças, aos adolescentes, aos idosos e às pessoas com deficiência”; a atualização especial para profissionais que atendam a alunos especiais; a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho, convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. 	<p>Lei 2.663/2003</p> <p>O texto da Lei do Sistema organiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> a garantia de educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência; oferta de ensino público e gratuito” sem restrições decorrentes de limite máximo de idade, respeitadas as modalidades e os horários compatíveis com as características do educando”; “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais” [...] “preferencialmente” na rede regular ou em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de

			ensino regular”.
VILA VELHA	<p>Lei 5.629/2015</p> <p>O texto do PME assume:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a “universalização do atendimento escolar”, bem como a “superação das desigualdades educacionais”; • o “atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo e “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”; • regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. 	<p>Lei 01/1990</p> <p>O texto da Lei orgânica assegura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a igualdade de condições e acesso a todos a educação celebrado sob a responsabilidade do Estado e da família; • a destinação de recursos públicos à instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais. 	<p>Lei 4.100/2003</p> <p>O texto da Lei do Sistema organiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as obrigações do poder público em promover educação em colaboração com a família e agora com a comunidade; • as instituições de ensino em instituições públicas e privadas. Essas últimas categorizadas em: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas; • a oferta da educação especial preferencialmente nas escolas de ensino regular, condicionada às “condições específicas dos alunos”, sempre que “não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Anexo B - Estrutura e Organização normativa das Políticas de Educação Especial em âmbito Nacional

NORMATIVAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO	PRINCÍPIOS ESTABELECIDOS	POLÍTICAS DESENVOLVIDAS
<p>1 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988</p>	<p>A lei estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● o compartilhamento do dever de educar; ● a educação de alunos Público-alvo da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino; ● a promoção da educação baseada nos princípios de <u>igualdade</u>; <u>liberdade</u> de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar; <u>pluralismo de idéias</u> [...] <u>gratuidade</u> do ensino público; <u>valorização dos profissionais</u>, <u>gestão democrática</u>; garantia de <u>padrão de qualidade</u>; <u>garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida</u>. 	<p>O texto consolida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; ● a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; ● o princípio de colaboração e a destinação de recursos à Estados, o Distrito Federal e os Municípios de forma a garantir a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.
<p>2 BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília: 1995.</p>	<p>A lei estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● diretrizes políticas para a reforma do Estado Brasileiro; ● um novo modelo de desenvolvimento, condição para garantia de manutenção, estabilidade e ampliação do sistema capitalista; ● o Estado como regulador, provedor e promotor dos serviços na área das políticas públicas sociais controlando diretamente a participação “democrática” da sociedade civil no processo de prestação de serviço público. 	<p>O texto consolida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● fundamentação precisa, de cunho liberal, que consolida a reforma do Estado brasileiro como condição indispensável para estabilizar e assegurar o crescimento sustentado da economia com objetivo de “criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas, racionais, gerenciais, baseada em conceitos de eficiência, controle dos resultados e descentralizada; ● o interesse em proporcionar (1) ajuste fiscal; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado; (3) reforma da previdência social; (4) inovação dos instrumentos de política social; (5) aumento da “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (p. 11); ● o controle social direto e a participação da sociedade por meio da oferta de SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil (p. 46).
<p>3 BRASIL. Lei 9394/96. Institui as Diretrizes e Bases da</p>	<p>A lei estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● o dever do Estado na oferta da educação sob premissas do direito à educação na escola comum; ● a oferta de serviço educacional especializado preferencialmente na 	<p>O texto consolida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● as diretrizes nacionais para educação nacional; ● oferta de atendimento educacional especializado; ● a organização de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos na modalidade de educação especial; ● professores com especialização adequada;

Educação Nacional. Brasília, 1996.	<p>escola comum e concomitantemente na instituição especializada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • critérios [...] para fins de apoio técnico e financeiro às instituições especializadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • a garantia de serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário; • a oferta de atendimento educacional especializado feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
4 Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;	<p>A lei estabelece</p> <ul style="list-style-type: none"> • diretrizes de organização e funcionamento da educação especial na educação básica; • organização da oferta de serviços especializados e de apoio ao processo inclusivo na sala de aula comum; • estabelece local de atendimento, profissionais especializados, organização do currículo desenvolvido, serviços de apoio pedagógico especializado e atuação colaborativa de professores para atendimento atuação na educação especial. 	<p>O texto consolida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientação aos sistemas de ensino para atuação da educação especial na educação básica em todas as suas etapas e modalidades; • a matrícula de todos os alunos, bem como conhecimento da demanda real de atendimento; • a educação especial como processo educacional definido por proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais; • o espaço educacional da sala de aula comum como lócus de atuação da educação especial; • articulação das ações entre professores de educação especial e professores das classes comuns; condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva e sustentabilidade do processo inclusivo.
5 BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional. Brasília (2008)	<p>O texto estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o princípio de inclusão social como paradigma para delimitação de diretrizes e orientações para escolarização de alunos PAEE; • diretrizes para composição da educação especial na proposta pedagógica de escolas comuns; • diagnóstico nacional da evolução das matrículas no ensino comum; • diretrizes aos sistemas de ensino na garantia de “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade”. 	<p>O texto consolida</p> <ul style="list-style-type: none"> • processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial; • orientação aos sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; • a realização, organização e implementação do atendimento educacional especializado como via para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica.
6 Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	<p>O texto estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diretrizes que determinam a matrícula na escola regular como pré-requisito único para frequência ao AEE público ou privado; • local, organização, horários e execução do AEE não sendo substitutivo da classe comum; • as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na proposta pedagógicas das unidades de ensino comum; • o AEE como procedimento metodológico e específico de intervenção pedagógica junto ao 	<p>O texto consolida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientação aos sistemas de ensino para matricular os alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em salas de recursos multifuncionais, em escolas comuns, no turno inverso à escolarização ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas; • parâmetro de financiamento do serviço na contabilização da dupla matrícula, condicionada à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo computada a matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais.

	estudante com deficiência concomitante e integrado ao processo educacional comum.	
7 BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	O texto estabelece: <ul style="list-style-type: none"> no âmbito da educação nacional e no prazo de 10 anos, a execução de um conjunto de metas e estratégias que incidem esforços para garantir atendimento escolar de qualidade a todos; no âmbito da educação especial: a) destinação de recursos; b) universalização, implantação e ampliação de serviços educacionais especializados; c) oferta de educação inclusiva; d) promoção de parcerias. 	O texto consolida: <ul style="list-style-type: none"> estratégias de ampliação dos serviços educacionais especializados na escola comum ou nas instituições especializadas de cunho filantrópico, assistencial ou confessional; a concomitância dos serviços efetivados na escola comum e também na instituição, desconsiderando a natureza antagônica e contraditória de ambos; promoção de parcerias que compartilham recursos financeiros entre a escola comum e as instituições especializadas; o espaço das instituições: a) na ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral de alunos PAEE, b) na oferta de formação continuada e na produção de material didático acessível, c) na participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
8 Lei nº 13.019/2014 estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil	O texto estabelece: <ul style="list-style-type: none"> critérios, obrigações e responsabilidades na celebração de parcerias entre o setor público e privado (assistencial ou não assistencial) amplamente alinhado com as diretrizes estabelecidas no Plano de reforma do Estado (1995). 	O texto consolida: <ul style="list-style-type: none"> a substituição do princípio do direito constitucional pela ótica da prestação do serviço ao cidadão sob a égide do interesse público e recíproco; critérios a serem seguidos por iniciativas flexíveis cujo os elementos básicos de sua constituição são: clareza, objetividade e simplificação; abertura à sociedade civil organizada à cooperação com o poder público; o progressivo empresariamento dos setores da sociedade civil organizada.
9 BRASIL. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.	O texto estabelece: <ul style="list-style-type: none"> define o princípio da educação como direito da pessoa com deficiência assegurado mediante sistema educacional inclusivo e aprendizagem ao longo da vida; o aprimoramento do sistema educacional inclusivo; ações do poder público com vistas a assegurar: acessibilidade física, curricular, medidas de acompanhamento individual e coletivo, serviços de apoio, 	O texto consolida: <ul style="list-style-type: none"> orientação visando a inserção e oportunidades de participação na vida social e produtiva da pessoa com deficiência, reafirmando e aprofundando aspectos da educação a ela destinada; a implementação e o aprimoramento de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; a) projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; b) oferta de educação bilíngue; c) adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o

	<p>pesquisa, participação da família, adoção de práticas pedagógicas inclusivas, formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado. na escola comum;</p> <ul style="list-style-type: none">● compartilhamento dessas obrigações com instituições privadas, vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.	<p>desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes; d) desenvolvimento de pesquisa acadêmica; e) participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; f) adoção de práticas pedagógicas inclusivas.</p>
--	--	---

Anexo C - Princípios universais e organizativos das Políticas Educacionais em âmbito global

FONTE	ATRIBUTOS UNIVERSAIS DESENVOLVIDOS	OBJETIVOS INSTITUCIONAIS UNIVERSAIS
<p>1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)</p> <p>Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.</p>	<p>Opera sobre os princípios do direito à educação estabelecendo orientações que garantem aos indivíduos o acesso à escolarização mínima e a oportunidades educativas voltadas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no reconhecimento de que a educação tem sido sistematicamente negada a populações de países periféricos, em desenvolvimento, configurando um entrave ao desenvolvimento humano, social, político e econômico dessas sociedades;</p> <p>Por princípio, entende que a educação pode contribuir para construção de um mundo mais justo, igualitário, recíproco e favorecedor do progresso em todos os âmbitos da vida social.</p> <p>Admite que essas expectativas não podem ser concretizadas com a educação desenvolvida hoje nesses países, com acesso negado e barreiras de toda ordem como empecilho ao desenvolvimento, apresentando graves deficiências, necessitando de relevância qualitativa e de disponibilidade universal.</p> <p>Preconiza a educação básica como “base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● universalizar e satisfazer a perspectiva de necessidades básicas de aprendizagem compreendida tanto no desenvolvimento de “instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas)”, quanto nos “conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes); ● concentrar a atenção na aprendizagem, - ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; - fortalecer alianças”, são medidas que proporcionam igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo. ● Constituir princípios de educação básica para todos, articulando alianças em todos os níveis: as organizações governamentais e não-governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos, as famílias, conjugando ainda sua oferta ao “compromisso político e de uma vontade política [...] ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional”, mobilizando “<u>recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários</u>”, logo a <u>satisfação das necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a toda sociedade.</u>
<p>2 Declaração de Salamanca - (Conferência de Salamanca) Aprovada pela Conferência Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais-Espanha 7 a 10 de julho de 1994.</p>	<p>Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos (1990) reconhecendo a demanda educacional de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.</p> <p>Congrega o desenvolvimento de alianças com as famílias, comunidade, instituições representativas de pessoas com deficiência, governos e escolas, dispondo sobre a participação dessas instâncias na gestão das políticas de educação especial desenvolvidas por países membros.</p> <p>Encoraja, sempre que possível, a frequência às escolas comuns por parte da criança com deficiência e a composição de estratégias para essa ação nos “planos nacionais de educação”.</p> <p>Desenvolve o princípio de escola inclusiva fomentando ao longo do texto ações de: “flexibilidade curricular, apoio instrucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● assegurar que os Estados garantam a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional comum; ● atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; ● adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares; ● encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais; ● atuar prioritariamente: na educação infantil; na preparação para a vida adulta; em perspectivas

	<p>adicional no contexto do currículo regular, conteúdo educacional voltado a padrões superiores e as necessidades dos indivíduos; ensino relacionado às experiências dos alunos e práticas condizentes às vivências significativas, avaliação formativa, além de “uma rede contínua de apoio deveria ser providenciado, com variação desde ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio aprendizagem dentro da escola”.</p>	<p>comunitárias; junto a organizações voluntárias e não-governamentais.</p>
<p>3 BANCO MUNDIAL Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial (2011)</p>	<p>Sustenta os princípios do acesso à aprendizagem na educação básica de forma universal como elemento prioritário ao desenvolvimento de “sociedades inclusivas e equitativas”. Universaliza princípios, fundamentos e percursos de aprendizagem definidos em uma proposta educativa programada para atender as necessidades de expansão do sistema capitalista visando qualificar força de trabalho humana - compreendida no desenvolvimento de habilidades, competências e prontidão às necessidades do sistema capital - em um processo onde o treino de habilidades é primordial e atua como fundamento no avanço das tecnologias.</p> <p>Delimita a aprendizagem como base para o “crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza”. Esses surgem no texto como fatores reversíveis a depender do desenvolvimento de competências e do conjunto de “conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula”.</p> <p>Pretende reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (p. 05).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● alcançar a Aprendizagem para Todos, concebida na garantia de que todas as crianças e jovens possam não só ir à escola, mas adquirir conhecimento, desenvolver competências e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas, obterem um emprego significativo, tenham uma família saudável, instruída e participe na vida cívica (p. 3). ● promover desescolarização com aprendizagem. Para isso, as pessoas devem aprender dentro e fora da escola. Reformar sistemas de educação criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para sustentar essas reformas. ● apoiar reformas dos sistemas educacionais, prevendo a constituição de “sistemas educacionais inclusivos” que comportem uma gama completa de oportunidades de aprendizagem fornecidas ou financiadas pelo setor público ou privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). ● ajudar países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementando padrões de qualidade e equidade, medindo o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiando a definição de políticas públicas capazes de alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo (p. 5). ● criar ainda uma base de conhecimento sobre “o papel do setor privado na educação”, ajudando “países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado” com a finalidade de melhorar os sistemas educacionais.
<p>4 UNESCO</p>	<p>Trata de ação continuada e complementar visando atingir objetivos não alcançados com</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● fornecer educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento

<p>Declaração de Incheon para a Educação 2030 (2015) Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.</p>	<p>a Declaração de Educação para Todos e pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODS). Tem como princípios norteadores o “desenvolvimento de uma nova agenda educacional: abrangente, holística, ambiciosa e universal, inspirada por uma visão de educação que transforma a vida do indivíduo sem deixar ninguém para trás”. Conceitua “Educação como um bem público”, [...] “um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos”. Enfatiza a responsabilidade do Estado no “gerenciamento deste bem” em uma “empreitada social compartilhada com a sociedade civil, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas”. Delimita o papel das organizações da sociedade civil no cumprimento das metas estabelecidas no documento. Tem papel fundamental ao ser “engajadas e envolvidas em todos os estágios desde o planejamento até o monitoramento e avaliação”. Tendo sua “participação institucionalizada e garantida as organizações da sociedade civil podem promover mobilização social e aumentar a conscientização pública” permitindo “que as vozes dos cidadãos, principalmente dos que enfrentam discriminação, sejam ouvidas no desenvolvimento político”.</p> <p>Educação Inclusiva: o documento garante educação inclusiva para todos por meio do “desenvolvimento da implementação de políticas públicas transformadoras que respondam a diversidade e as necessidades dos alunos”.</p> <p>Educação ao longo da vida: Implementa o conceito de aprendizagem ao longo da vida como guia para educação 2030 objetivando “complementar e suplementar a escolarização formal, sendo oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estimular a aprendizagem informal”. Discorre sobre essa perspectiva destacando que “deveria estar embutida nos sistemas educacionais por meio de [...] parcerias robustas em âmbito local, regional, nacional e internacional”.</p>	<p>público por 12 anos, dos quais ao menos 9 são de educação obrigatória;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estabelecer a organização de sistemas educacionais relevantes e aptos a responder prontamente as demandas do mercado de trabalho, garantindo que todas as crianças jovens e adultos estejam aprendendo e adquirindo habilidades relevantes; ● garantir acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma gama de modalidades; ● instituir medidas para desenvolver sistemas educacionais inclusivos, responsivos e resilientes para atender as necessidades de crianças jovens e adultos; ● traduzir metas globais em metas nacionais [...] em seus planos e suas estratégias de desenvolvimento nacional, nas formas como seus sistemas educacionais são organizados, em sua capacidade institucional e na disponibilidade de recursos; ● atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável sobre educação e as metas educacionais incluídas, por meio da mobilização de esforços nacionais, regionais e globais; ● combater a desigualdade garantir na educação de qualidade a inclusão na oferta e nos resultados por meio do aprofundamento do conhecimento, do ensino e da aprendizagem em ambientes de aprendizagem específicos; ● diminuir a disparidade de renda por meio de políticas inovadoras de assistência às famílias e aos alunos para superar obstáculos financeiros a educação (financiamento). A ampliação dessas abordagens, demandam a transformação dos sistemas educacionais para que possam responder melhor a diversidade e as necessidades dos alunos. Isso é fundamental para a realização do direito à educação com igualdade. ● mobilizar, o âmbito da esfera privada e das instituições filantrópicas, recursos adicionais pela educação pública ajudando os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades facilitando assim a transição da escola para o trabalho além de contribuir com a abordagens inovadoras para lidar com os desafios da Educação podem ainda aumentar as oportunidades de educação inclusiva a oferecer serviços e atividades adicionais para alcançar os mais marginalizados; ● trabalhar (na esfera governamental) a construção de um consenso maior, no âmbito global, sobre que
--	--	--

	<p>Equidade: “deveriam ser estabelecidas políticas para combater a distribuição desigual de oportunidades e de resultados de aprendizagem entre regiões famílias grupos étnicos e socioeconômicos e, mais importante, em escolas e salas de aulas diversas”.</p>	<p>padrões e resultados de aprendizagem específicos devem ser alcançados e como devem ser medidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● foco especial para garantir os resultados da educação e da aprendizagem de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência, em função da falta de dados que sustentem intervenções eficazes.
<p>5 BANCO MUNDIAL (2018) Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: aprendendo a realizar a promessa da Educação</p>	<p>Sustenta a narrativa do documento anterior (2011) de aprendizagem para todos, equidade e inclusão, com aprofundamento e atualização das perspectivas, formas e metodologias para a concretização desses ideais.</p> <p>Baseia suas proposições na avaliação de percentuais educacionais de países em desenvolvimento contrapondo os anos de escolaridade e os resultados de avaliações sistêmicas de âmbito nacional.</p> <p>Com base nesses fatores aponta uma “crise da aprendizagem” diagnosticada nos resultados insatisfatórios da aprendizagem; na ausência de prontidão dos pequenos; nas barreiras para o acesso ao ensino; nas condições de saúde insatisfatórias; na carência de professores habilitados e motivados para ensinar com efetividade; na gestão precária onde “ diretores de escola não se envolvem ativamente em ajudar os professores a solucionar problemas e não estabelecem metas que priorizem a aprendizagem”; e em causas de natureza política onde os interesses instituídos divergem da aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● avaliar a aprendizagem por meio de avaliações dos Estudantes de forma bem estruturada, em larga escala, para ajudar os professores a orientar os alunos, melhorar a gestão do sistema e focar a atenção da sociedade na aprendizagem; ● atuar com base em evidências para fazer as escolas trabalharem para todos os educandos; ● alinhar atores para fazer todo o sistema funcionar em prol da aprendizagem criando parcerias para direcionar incentivos políticos para aprendizagem para todos utilizando abordagens inovadoras e adaptáveis para saber o que funciona melhor em seu contexto.
<p>6 BANCO MUNDIAL (2019) Relatório sobre o desenvolvimento Mundial: a natureza mutável do trabalho</p>	<p>Descreve, citando Marx, os aspectos da mutabilidade do trabalho na sociedade capitalista assumindo o progresso tecnológico e sua inovação como causadores de “perturbações”, que “criaram mais prosperidade do que destruição” (p. v).</p> <p>Aponta o avanço tecnológico como principal responsável pela reiterada transformação das relações e formas de trabalho na sociedade capitalista “abrindo caminho para empregos novos e modificados, aumentando a produtividade e melhorando a prestação de serviços públicos”.</p> <p>Orienta que essa condição de mutabilidade dos empregos e a nova organização do</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● investir em capital humano, especialmente na educação infantil, para desenvolver com maior eficácia, habilidades cognitivas de alta ordem, habilidades socioemocionais, além das habilidades básicas (alfabetização e numeracia); ● desenvolver os princípios de mutabilidade do trabalho na sociedade capitalista como oportunidade econômica em evolução, exigindo do trabalhador três tipos de habilidades: habilidades cognitivas avançadas, habilidades socioemocionais, e a combinação de habilidades adaptáveis como bom raciocínio e auto-eficácia; ● destacar a ligação entre os investimentos em saúde e educação e a produtividade dos futuros trabalhadores (p. 4).

	<p>trabalho na economia do capital, bem como sua característica flexível, exigirá investimentos em seus cidadãos, "principalmente nas áreas de saúde e educação, que são os pilares do capital humano, para aproveitar os benefícios da tecnologia e atenuar as piores rupturas".</p>	
<p>7 BANCO MUNDIAL (2021) Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da bandeira de covid-19 no setor de Educação na América Latina e Caribe.</p>	<p>Aborda um esboço de ações para recuperar perdas advindas do longo período de fechamento das escolas e suspensão de aulas em países da América Latina e Caribe em virtude da Pandemia de Covid-19. Orienta que sistemas de ensino da América Latina e do Caribe devam aproveitar as boas práticas internacionais, abarcando iniciativas inovadoras que podem se tornar convencionais como o uso inteligente da tecnologia e dados para oportunizar, a longo prazo, o aumento da eficiência e melhores condições de ensino e aprendizagem para os mais vulneráveis.</p> <p>Consiste em anunciar que as ações de mitigação das desigualdades, principalmente de cunho tecnológico e provenientes do ensino a distância, sirvam para “aprimorar o modelo de aprendizagem híbrida, na qual o ensino presencial e remoto co-existam, já que este se tornará um novo normal nos meses que virão”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● garantir a aceleração do “processo de recuperação e correção dos graves efeitos negativos da pandemia nos sistemas de ensino”; ● apoiar países “em seus esforços para mitigar as consequências da pandemia em seus sistemas educacionais”, por meio do “apoio à aprendizagem remota” viabilizado “por assistência financeira e técnica na adoção de soluções tecnológicas, de dados e pedagógicas”. ● perpetuar iniciativas emergenciais “criando sistemas educacionais mais inclusivos eficazes e resilientes” por meio do “alcance e da aceitação do ensino à distância para os grupos mais desfavorecidos como estratégia fundamental para mitigar as perdas de aprendizagem e reduzir desigualdades” (p. 8). ● simplificar currículos, preservando, [...] certos padrões de aprendizagem, adaptação dos calendários e cancelamento de exames” como medidas “para adaptar o ensino e aprendizagem à nova realidade. ● a) mercantilização - aumentar o alcance, uso e eficácia da tecnologia para educação, com foco na redução das desigualdades digitais sob o formato de aprendizagem híbrida e remota; b) ênfase na avaliação, políticas de correção e apoio sócio emocional, instrução personalizada, formação de diretores e professores, no apoio e gestão de sistemas e reformas de financiamento; investimentos em conectividade; c) desenvolvimento de habilidades para o mundo pós covid-19, com foco nos primeiros anos, programas de educação baseados em competências, flexíveis e acessíveis, habilidades transversais essenciais e transição entre escola e emprego.