



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Ross, Paulo Ricardo

Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva

Educar em Revista, núm. 19, 2002, pp. 217-227

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva

*State and education:
liberalism implications over the building
of special and inclusive education*

Paulo Ricardo Ross*

RESUMO

Este artigo busca compreender as relações entre Estado, educação e as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como as perspectivas das políticas educacionais a partir dos anos 90 e a construção da qualidade em educação. Do ponto de vista teórico-metodológico, as pessoas com necessidades especiais são tomadas como sujeitos da história, tendo em conta suas possibilidades e seus limites para intervenção nas políticas públicas para a educação no Brasil e na América Latina. A análise das novas formas de exclusão resultantes do neo-económico liberal é considerada condição fundamental para a compreensão do lugar, posição, valor, direitos das pessoas com história de deficiência e, ao mesmo tempo, os princípios, finalidades e ideologias implícitas e explícitas nas políticas educacionais e sociais. A qualidade da educação e as novas funções a serem exigidas da educação especial necessitam ser pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, reestruturação dos processos produtivos, globalização econômica, financeira e cultural. Enfim, este trabalho situa a Educação Especial e os sujeitos com necessidades especiais social, econômica e politicamente, considerando os papéis que vêm sendo chamados a desempenhar nesse contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização e fragilização das instituições e dos serviços públicos.

Palavra-chave: educação inclusiva, necessidades especiais, estado neoliberal.

* Professor Doutor do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. ross@educacao.ufpr.br

ABSTRACT

This article pursues to understand the relationship between State, education and people with special needs, as well as proposes of educational politics since the nineties and quality in education. Here, these people are being taken as historical subjects, considering their possibilities and their limits to intervene in public politics in Brazil and Latin America. Analysis of new exclusions produced by neoliberal economicism is considered essential condition to understand the place, position, value, rights of people with history of disability and, at the same time, the principles and implicit and explicit finalities in educational and social politics. The quality of education and new functions to be required to Special Education must be thought into this context of reformulation of State role, productive restructuring, economical, financial and cultural globalization.

In short, this work situates the Special Education and the people with special needs socially, economically and politically, considering the new roles that they are being required to execute in the present context of productive reformulation of flexibilization and weakening institutions and cutting of public benefits.

Key-words: inclusive education, special needs, liberal state.

Numa sociedade democrática, trata-se de defender e satisfazer as necessidades segundo sua especificidade, grau e para além do plano imediato e individual em que tais necessidades se apresentem. A educação inclusiva supõe uma escola na comunidade com o compromisso e a capacidade de educar todas as crianças que nela vivem. O compromisso e a capacidade da escola referem-se à necessidade de contemplar politicamente no projeto pedagógico, as diferenças e necessidades dos educandos, fazendo da diversidade um recurso e um estímulo à criatividade, ao enriquecimento do ensino e da própria interação entre os alunos.

Nos anos 60 e 70, a ênfase nos fatores congênitos, constitucionais, de estabilidade em agrupamentos específicos separados deu lugar a uma concepção de deficiência não como fenômeno autônomo, mas relacionado aos fatores ambientais e às respostas educacionais mais adequadas. A maior ou menor deficiência deveria ser observada em relação a maior ou menor capacidade dos sistemas educacionais darem respostas às necessidades educacionais, ou seja, proporcionarem recursos apropriados; superação da predeterminação do desenvolvimento sobre a aprendizagem e adoção de uma concepção mais interativa entre ambos; desenvolvimento de processos de

avaliação mais centrados na aprendizagem e nos recursos do que na necessidade de encontrar traços classificatórios; a necessidade da universalização da educação, ou seja, educação para todos, reavaliação dos conceitos e da relação entre normalidade, fracasso escolar e deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, a existência da heterogeneidade de alunos implicaria a redefinição de objetivos e funções da escola.

A identificação das necessidades educacionais especiais está mais vinculada à identificação das possibilidades. A finalidade primordial é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem, avaliando quais são os recursos de que necessitam e como podem ser encontrados.

Não há fundamento concreto na idéia de necessidades educacionais especiais sem a reavaliação de objetivos, procedimentos avaliativos e sem a provisão de recursos educacionais.

A crítica ao conceito de necessidades educacionais especiais refere-se a uma postura excessivamente otimista da educação especial. Parecia-se que, ao suprimir-se a palavra “deficiência” esta iria se tornar menos grave e que, ao centrar os problemas na escola e na provisão dos recursos, seria possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições “normalizadoras”.

Ao se perfilar o conceito de necessidades educativas especiais não se pode convertê-lo em um termo que mascare os problemas reais. Do mesmo modo, não se pode formar uma concepção dissociada dos novos papéis que devem desempenhar os profissionais nesses novos ambientes a serem construídos. Ora, o trabalho da crítica teórica tem por finalidade compreender as estruturas, as relações entre os objetos, bem como trazer ao nível aparente aquilo que se encontra ofuscado pelos automatismos do pensamento e pelo mecanicismo de certas práticas sociais que afastam os homens da referência ao real. Segundo PAVIANI (1988, p. 22-23):

A crítica deve ser entendida basicamente como uma postura racional que dirige o conhecimento científico e a ação do homem em geral. Ela pressupõe uma busca existencial, sensibilidade e inteligência para intuir, descrever, analisar e interpretar as condições de possibilidade de qualquer conhecimento científico. A reflexão crítica, portanto, procura examinar a origem, a natureza, o modo de ser e a finalidade do conhecimento em geral e do conhecimento científico especialmente, enquanto representação da realidade.

Busca-se aqui, compreender as relações entre Estado, educação e as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como, as perspectivas das políticas educacionais nos anos 90 e a construção da qualidade em educação. Do ponto de vista teórico-metodológico deste trabalho, as pessoas com necessidades especiais são tomadas como sujeitos da história, tendo em conta suas possibilidades e seus limites para intervenção nas políticas públicas para a educação no Brasil e na América Latina.

A retórica neoliberal, contrária à institucionalização do Estado do bem estar, apresenta uma argumentação de caráter meramente instrumental, relacionada às leis do capitalismo e do mercado. O Estado do bem estar social, segundo a argumentação instrumental seria improdutivo e ineficaz. GENTILI (1998, p. 49) afirma que “o Estado interventor produz, de acordo com essa perspectiva, um aprofundamento inexorável daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades, a injustiça social.” Van Parijs afirma que esse modelo de Estado “não constitui – para o neoliberalismo instrumentalista – um compromisso ótimo entre a eficácia e a injustiça social.” (VAN PARIJS, apud GENTILI, 1998, p. 49)

Desloca-se para o Estado problemas cuja incapacidade do mercado não pode resolver. Mais do que isso, o Estado precisa ser freado para “garantir maior liberdade” ao mercado. Van Parijs afirma ainda, que “não só a intervenção do Estado freia um funcionamento eficiente do mercado, mas tem também o efeito perverso de criar novas desigualdades, em vez de reduzi-las, de deteriorar a sorte dos menos favorecidos, no lugar de melhorá-la”. (VAN PARIJS, apud GENTILI, 1998, p. 49)

Não obstante a já clássica proclamação da liberdade individual do liberalismo, as pessoas com necessidades especiais estiveram historicamente situadas e isoladas numa primitividade real. Partindo-se do pressuposto que o arcaico convive contraditoriamente com o moderno em nossa sociedade, essas pessoas, por conta do altruísmo e do solidarismo, têm sido marginalizadas e anuladas da possibilidade do desenvolvimento individual.

Na medida em que não se vem produzindo, em cada pessoa com necessidades especiais, a humanidade que é produzida social e coletivamente pelos homens, essa se mantém em estado primitivo e selvagem. O processo de institucionalização e segregação dessas pessoas acaba reconstruindo um solidarismo comunitário baseado num falso altruísmo igualitário.

Na verdade, na ótica neoliberal, a institucionalização das pessoas corresponde a uma concepção primitiva e gregária da sociedade. Os neoliberais se opõem a “engenharia mental” dos homens que se reconhecem dispostos a construir uma sociedade através de políticas sociais e de instituições que

implementem organizações igualitárias.

Ao invés de neutras, as ações políticas dos dirigentes são intencionalmente organizadas para proteger, assistir, manipular e perpetuar a dependência das pessoas com necessidades especiais, situadas no conjunto das classes trabalhadoras e subalternas da sociedade. É preferível toma-las como dependentes, incapazes, assexuadas, “sem maldade”, sem desejos, passivas, enfim, indiferentes aos direitos e conquistas já produzidos por homens e mulheres que se julgam responsáveis pela construção da ordem social. Concebê-los assim, permite a perpetuação das desigualdades entre os “capazes” e “incapazes” quanto ao direito à participação nos processos decisórios da sociedade.

A democracia mínima para o neoliberalismo prescinde das manifestações populares, tampouco tem pretensão de realizar a justiça. Neste contexto, as pessoas com necessidades especiais não necessitariam ser ouvidas para a organização e implementação de políticas que estipulem sua produção e fruição dos bens culturais.

A sujeição aos princípios considerados comuns à sociedade não se processa de maneira neutra e mágica. A suposta ordem espontânea anunciada pelas idéias inclusivistas, se realiza de maneira deliberada através da supressão das vontades das maiorias.

Os acordos aos quais as pessoas com necessidades especiais são chamadas a estabelecer com os gestores das políticas públicas, já trazem no seu bojo os seus limites bem definidos, buscando portanto, um falso consenso, uma pseudo-legitimidade. Não lhes é dado o direito de sequer questionar os conteúdos das políticas. Se o fizerem, passam a ser rotuladas de sectárias, antidemocráticas e revoltas.

As pessoas que visam o fortalecimento daqueles com necessidades especiais no processo de organização social e nas tomadas de decisão passam a ser vistas como impeditivas da modernização educacional e social. Nesse sentido, as políticas ao invés de serem expressão da discussão e do convencimento são, em última análise, resultado de uma rendição.

Ainda que as pessoas com necessidades especiais e mesmo a comunidade escolar sejam convidadas a opinar, esses segmentos acabam sendo obrigados a aceitar passivamente as reformas educacionais impostas pelos governos.

O primeiro pressuposto para essa problematização é situar a política de educação inclusiva num contexto mais amplo de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas. Nesse contexto, o Estado é exigido a desmantelar-se como agência produtora de bens e serviços e como instrumento destinado a garantir os direitos à cidadania.

A igualdade só é admitida na medida em que os homens possam ser iguais o bastante para que nenhum triunfe de maneira total sobre outro. Todos os proprietários são conservadores. Enquanto os trabalhadores sofrerem por aquilo que lhes falta, os proprietários se apaixonam por aquilo que possuem. Somente aqueles situados nas camadas populares podem dimensionar os ganhos advindos de lutas sociais, tendo em vista que os proprietários só dimensionam o que podem perder, pois vêem no patrimônio o temor da pobreza e ao mesmo tempo toda a esperança.

Na medida em que se desencadeou o processo de expansão da educação especial, o Estado, no caso o Estado do Paraná e alguns outros, passaram a estabelecer junto a essas ONGs convênios que garantiam o pagamento dos vencimentos de um determinado número de profissionais que trabalhassem na Educação Especial. A vinculação institucional com o Estado, através da figura dos convênios, contribuiu para a manutenção do caráter segregador do trabalho pedagógico de um lado e de outro, para submissão política dessas organizações aos interesses clientelísticos do Estado. Tal submissão impedia-os de organizar e apresentar agendas contestatórias e reivindicativas para as necessidades reais de seus alunos e de seu trabalho, tornando as pautas de contestação mero referendo de relatórios e número de alunos atendidos. O suposto Estado de Bem-Estar fundava-se no reconhecimento desse pacto e na garantia de legitimidade. Mas a questão central permanece no ar. Por que a diretriz política mais relevante da teoria do capital humano que atribuiu ao Estado papel de agente de investimento e de planejamento (mecanismo de regulação dos conflitos sociais) foi tão timidamente implementada na educação especial? Contradictoriamente, por que seus adversários, os neoliberais, são tão sistemáticos e reguladores para desmontar a parceria estabelecida entre o Estado e a iniciativa privada nesse setor de educação? Por que se proclama hoje, tão organicamente, a necessidade de se reformular o papel do Estado num setor em que ele tem sido tradicionalmente parceiro e não tem assumido responsabilidade privativa? A resposta pode estar na lógica do investimento, através da qual se financia o sistema escolar, sendo necessário abandonar a parceria no tocante à função de financiamento deste sistema.

Este é um momento ímpar em que os movimentos sociais são chamados ao limpo, não apenas para a defesa e transformação da educação pública, mas para que a educação pública assuma paralelamente seu papel na defesa e transformação dos movimentos sociais. Não basta que se adote uma postura instrumentalista segundo a qual se possa mensurar a validade dos movimentos sociais a partir de seus resultados. É preciso que a escola recupere seu papel não apenas de agência determinada pelos interesses sociais, econômicos,

políticos e culturais, mas de agente determinante, ou seja, capaz de contribuir para a formação de uma nova ética social e política. A escola, com compromisso da formação do cidadão, deve fazê-lo compreender que é preciso transformar a sociedade que está posta, ou seja, esta sociedade que nega ao homem sua condição de homem, privando-o de condições básicas para sua existência (saúde, moradia, lazer, educação etc.). É preciso contemplar no Projeto Político Pedagógico as possibilidades de criação das situações educativas que transcendem a aplicação de determinados métodos. De acordo com FREIRE (1986, p. 29), “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.”

A educação especial, pessoas, instituições e utopias de emancipação e de conquistas de autonomia são descartadas sob alegação de que não funcionam não tendo cumprido aos objetivos propostos. Tais organizações seriam úteis à sociedade se tivessem desenvolvido o espírito competitivo. Assim, a utilidade de pessoas, instituições e utopias é medida em sua capacidade de competir e consumir.

Uma vez cristalizada no senso comum a inutilidade do trabalho das organizações em educação especial, estas passam a legitimar a hegemonia neoliberal através da constatada desmobilização social.

Todos querem a mudança, mas os processos adotados não levam a esse resultado: a máquina roda no vazio, tal qual uma moenda sem a matéria para espremer, ou a fianneira sem o fio para rodar. É o caso da prolífica legislação. O que falta à nossa engrenagem é o dente assentado na polpa da realidade: é o método da *práxis* (MENDES et al., 1991, p. 61).

Nessa “democracia”, deixa de entrar em cena os sujeitos, ou seja, as pessoas com história de deficiência e os profissionais comprometidos com sua qualidade de educação e de vida, os quais não passam de mecanismos para referendar ao sistema. Onde não há sujeitos não há conflitos, há somente um “processo natural”. Os poucos atos administrativos ainda resultantes da ação de planejar são repassados aos representantes das organizações sociais, evitando os espaços políticos nos quais os sujeitos possam apresentar divergências e provocar conflitos.

A escola, por sua vez, posiciona-se de maneira subserviente em razão dos convênios de apoio técnico e financeiro estabelecidos com as esferas públicas, não se pondo como protagonista das transformações sociais necessárias, resultando por consequência em alunos que não possam assumir a condição de sujeitos.

A instrumentalização das entidades mantenedoras das escolas especiais passa a ser decantada pela possibilidade, necessidade de organizar, prestar e vender serviços à comunidade. O resultado do caráter pragmático que se deve imprimir às ações de tais entidades é a despolitização do exercício do seu trabalho, de seus profissionais e dos sujeitos que apresentem necessidades especiais. Em decorrência da despolitização crescente de instituições, profissionais, sujeitos com necessidades especiais e suas próprias filosofias, esses agentes acabam se autonomizando, criando seus vínculos, sua unidade, individualizando suas necessidades e eliminando até mesmo os conflitos. Não há prática política emancipatória onde não possa haver democracia com sujeitos e com conflitos. Quebrados os vínculos entre o movimento organizado, seus profissionais de educação e entre os próprios sujeitos com necessidades especiais, desintegram-se a escola e as práticas educativas enquanto proclamadoras da defesa dos bens públicos sociais fundamentais.

A luta pela integração dos sujeitos com necessidades especiais, suas instituições e suas utopias eram expressões de um momento da politização dos sujeitos de um lado e de outro a adoção ou implementação de políticas públicas de bem-estar. Ao se despolitizar constata-se a desintegração das pessoas. Ao invés de se lutar pelo direito ao exercício do trabalho, ao bem-estar, a participação política, a felicidade, a rebeldia, as trocas simbólicas e culturais, é preciso agora estar “incluso” simplesmente no processo.

No tempo da desintegração, as diferenças não necessitam ser superadas mas, simplesmente respeitadas e mantidas. Com a desintegração e despolitização não haverá mais luta contra o monopólio do conhecimento e o consequente não acesso e não usufruto daqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Agora, lhes serão reservadas atividades de caráter pragmático nas quais possa ser despertado o seu espírito de criatividade. Tais práticas pedagógicas passam a ser revestidas de um novo otimismo, uma nova fantasia: “igualdade na diversidade”. Tal como o velho otimismo pedagógico, este é messiânico e ao mesmo tempo estruturalista, ou seja, educa-se para a competitividade e paralelamente mantém-se e acomodam-se as desigualdades, agora, referidas à diversidades. Em decorrência da autonomização da escola as práticas educativas passam a ser dirigidas a uma diversidade

abstrata, dissociando-se das práticas sociais desses sujeitos, entendidos como diversidade. Organizam-se tais práticas educativas para uma “diversidade média” análoga ao aluno médio ou padrão buscado por aquela pedagogia considerada tradicional.

Ainda que estigmatizados como inferiores na escala de valoração neoliberal da sociedade, sujeitos com necessidades especiais e instituições organizadas para atendimento de suas especificidades sociais, ambos são guiados por interesses e forças políticas. Inclusive o “não fazer política” é um modo de fazê-lo. Tais sujeitos e instituições não são santificados nem inocentes em função de receberem rótulos como especiais ou diferentes. Suas práticas sociais são interessadas, isto é, atravessadas pela subjetividade que luta por transformações de suas condições sociais de vida. É preciso que a escola, igualmente impregnada de política, passe a compreender o conteúdo da política dos sujeitos, reduzidos à condição de diversidade. É tarefa primordial da escola compreender-lhes os conflitos, as utopias de lutas inacabadas, as estratégias de resistência ao preconceito e às discriminações sociais, as esperanças e os medos, de tal modo que ao tentar silenciá-los, a escola não distorça a história, a vida e a organização dos sujeitos.

Os saberes decorrentes das experiências de gestão dos sujeitos com necessidades especiais e suas organizações sociais podem contribuir não apenas com o conteúdo das práticas pedagógicas, mas na formação das competências exigidas ao processo de trabalho.

Os objetivos políticos que integram suas lutas sociais vão além de reivindicações específicas e imediatas como por exemplo a abertura de matrículas numa escola ou a conquista de um determinado posto de trabalho. Seu objetivo é formar uma sociedade para esta e outras gerações.

Combatendo as formas de discriminação e exclusão sociais, lutando pelo direito do acesso à educação, ao trabalho e à condução de seus interesses, estes sujeitos estão lutando por uma sociedade integradora, isto é, forte porque atravessada por vínculos e aspirações de unidade comuns. Neste sentido, não cabe à escola educar para a desintegração como expressão do processo de despolitização social, mas é preciso educar para a rebeldia, para o risco e para a transigência das concepções e práticas sociais conservadoras e mantenedoras da inferioridade, do assistencialismo e da marginalidade das pessoas. Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizar a agenda dos direitos a serem reivindicados e das estratégias da participação política a serem articuladas.

Organizar-se, fazer escolhas e exercer a direção social de seus interesses políticos que perpassam os enfrentamentos pelo direito à educação, trabalho e em todas as esferas da vida social constituem a recuperação legítima de uma condição e de direitos que lhes foram expropriados pela subjugação de sua subjetividade e negação às formas mais amplas e desenvolvidas de educação e de trabalho. Suas lições de superação de limites são prova de que se possa aprender com elas. Como resultado dessa aprendizagem, concomitantemente, podem-se construir práticas sociais integradas e integradoras, pois a luta pela dignidade de determinados grupos sociais devolve a dignidade que já foi perdida.

Se as organizações sociais, ao lado da escola, conseguirem resgatar a função social e política da educação, uma de suas funções prementes é a de identificar esses milhares de excluídos recuperando-lhes a identidade, a subjetividade e contribuindo para que superem sua clandestinidade. Ocorre que pessoas e organizações sociais, em razão de sua desintegração e despolitização, estão limitadas e movidas pela cotidianidade, na qual os problemas sociais não entram na pauta de suas discussões. Em última instância, a problemática da exclusão social e da própria clandestinidade fica restrita para a preocupação dos próprios excluídos e clandestinos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MENDES, D. T. et al. *Filosofia da educação brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- PAVIANI, J. *Problemas da Filosofia da Educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ROSS, P. *Educação e exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.
- _____. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as Políticas Neoliberais. In: BIANCHETTI, L. ; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Texto recebido em 20 maio 2000
Texto aprovado em 16 jul. 2000