



Laplace em Revista

E-ISSN: 2446-6220

geplageufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

Matias, Wander Luís; Bosco de Lima, Antonio  
Neoliberais, políticas sociais e a educação  
Laplace em Revista, vol. 1, núm. 2, may-august, 2015, pp. 19-31  
Universidade Federal de São Carlos  
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756338003>

- 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

## Neoliberais, políticas sociais e a educação

---

Neoliberal, social policies and education

---

Neoliberales, políticas sociales y educación

---

Wander Luís Matias\*

Universidade Federal de Uberlândia

Antonio Bosco de Lima\*\*

Universidade Federal de Uberlândia

### RESUMO

As tendências governamentais seguem seus modelos e agregados a eles há também direcionamentos de suas políticas que prometem, à população, “direitos” que nem sempre são efetivados em sua plenitude. Mudanças são anunciadas como capazes de tornar o convívio social humano mais suportável, mais equânime, porém não passam de adequações, ou alívio da miséria. A educação, como outros setores, sofre também com as alterações promovidas nas políticas públicas. Os reflexos destas alterações chegam até grupos diferentes e cada um destes os assimila de formas particulares. Conceitos tais como o de participação, cidadania, igualdade se modificam dependendo de qual estratégia o governo assuma e os resultados são os mais variados possíveis. Discutimos neste texto alguns destes congregados surgidos com foco em um grupo específico: os surdos e sua educação.

---

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Políticas educacionais. Educação de Surdos.

### ABSTRACT

Government trends follow their models and aggregates to them there are also directions of their policies that promise to the population, "rights" that are not always effected in its fullness. Changes are advertised as able to make more bearable human social life, more equitable, but it is nothing more than adjustments or alleviation of poverty. Education, like other sectors, suffers from the changes introduced in public policies. The consequences of these changes come to different groups, and each of these particular forms of assimilates. Concepts such as participation, citizenship, equality are modified depending on which strategy the government assumes. We discussed in this paper some of these concepts emerged with a focus on a specific group: the deaf and their education.

---

**Keywords:** Public policy. Educational policies. Deaf Education.

### RESUMEN

Las tendencias gubernamentales siguen sus modelos y, agregados a ellos, también hay direcciones en sus políticas que prometen a la población "derechos" que no siempre se efectúan en su plenitud. Los cambios se anuncian como capaces de lograr una convivencia social más soportable, más equitativa, pero no son más que meros ajustes o un alivio de la pobreza. La Educación, al igual que otros sectores, sufre los cambios introducidos en las políticas públicas. Las consecuencias de estos cambios se producen en diferentes grupos, y cada uno de ellos los asimila de formas particulares. Conceptos tales como la participación, la ciudadanía, la igualdad, se modifican en función de la estrategia que el gobierno tome, y los resultados son los más variados posibles. Discutimos en este texto algunos de los conceptos surgidos, centrándonos en un grupo en específico: los sordos y su educación..

---

**Palabras-clave:** Política pública. Las políticas educativas. Educación de Sordos.

## Introdução

**E**sse texto tem como norte as transformações ocorridas, em tempos globalizantes, na esfera político-econômico-social, independente de nossos desejos e percepções, cujos desdobramentos influenciaram (in)diretamente o campo das políticas educacionais. Buscamos trazer para a cena destacada, algumas discussões transcorridas no Brasil, a partir de 1995, com a reforma do aparelho estatal que engendrou novos ordenamentos na administração pública e, principalmente, no campo educacional. Alguns desses ordenamentos foram responsáveis por inserir mecanismos geradores de conflitos com relação a uma minoria excluída, minoria impedida de exercer direitos não efetivados na sua plenitude.

O nosso interesse é assinalar os conflitos e contradições que levem em conta a educação de surdos e os próprios surdos no contexto aludido. Os avanços e os imperativos institucionais que nem sempre apontam para uma única direção. Enquanto isso, a cidadania é negada para uma parcela da sociedade apartada dentro desta mesma sociedade, ou seja, excluídos para além dos próprios excluídos. A parcela a que nos referimos é a comunidade surda que não tem no âmbito educacional o zelo para com suas necessidades de aprendizado.

## Anos 1990: implantação/implementação de programas ou políticas

Como reflexo da globalização, o cenário social brasileiro também se modificou nos anos 1990. Perceberam-se influências diretas na economia, com centralidade para as políticas neoliberais; o desemprego gerado pelo processo de informatização e avanço tecnológico; a corrida para o mercado informal pelos dispensados dos postos de trabalho. Em resumo: desemprego e exclusão social. Harvey (2013) proclama que a formação ou a restauração do poder de classe ocorrem, como sempre, à custa dos trabalhadores. Com percepção similar, Demo (2005) afirma

Quando se disputam os mesmos espaços com armas tão desiguais, os desiguais precisam de focalização sim, mas conduzida por eles, não por concessão de cima, nem do estado. O Estado não serve como anteparo, precisamente porque este Estado capitalista não é garantia da cidadania. É garante da elite. O ideal, obviamente, é uma sociedade na qual funcionam políticas sociais universais, como reflexo já do igualitarismo prevalente. Não há espetáculo mais dantesco do que nossas políticas sociais estigmatizadas pela oferta pobre para o pobre: são tão ruins que somente interessam aos mais pobres. (p. 463, grifos nossos).

Enfim, oferta-se o mínimo a quem nada tem. Com tal assertiva queremos anunciar o porquê titulamos os itens anteriores como *programas ou políticas*. Nosso entendimento configura-se em *constituições de programas*, pois não passam de ações, metas, assistências isoladas, fragmentadas, focalizadas e imediatas, de forma a remediar situações de calamidades.

Como saída o Estado brasileiro carecia de intervir e o fez, passou a ser fornecedor de políticas compensatórias, ou seja, programas. Programas que, anunciadamente, tinham a intenção de minimizar o sofrimento dos excluídos do acesso ao mercado de trabalho que, por este motivo, se encontravam destituídos de seus direitos sociais. Foram implantados neste período programas assistenciais e de transferência de renda, pode-se citar como exemplos o Benefício da Prestação Continuada (BPC), o Bolsa Família, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Passe Livre, que repercutem nas áreas

de assistência social, transferência de renda e educação. Todos são programas executados nacionalmente e com considerável abrangência, mas que talvez não alcancem a todos que deles necessitariam.

Assim sendo, é possível afirmar com base em Gohn (2011, p. 91) que “as políticas de ajustes estruturais têm sido apresentadas como modernas, inevitáveis e de largo alcance. Entretanto, essas políticas têm colaborado para o aumento do desemprego e da pobreza, e gerado mais desigualdade social”.

No raciocínio da mesma autora, o que ocorre realmente é que o sistema capitalista está se reformulando. Nesta reformulação os analistas afirmam que as novas formas de acumulação delineiam um modelo impulsionando uma mudança nas atividades do Estado, outrossim, implicando, tanto, “no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais, quanto, numa maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo as reformas” (GOHN, 2011, p. 91). Por ocasião dessas transformações ocorre

[...] a perda ou o enfraquecimento dos canais tradicionais de negociação, e a abertura de espaços em setores de prestação de serviços públicos para agências privadas. Assinala-se que a retirada ou retraimento do Estado não significa a perda de seu papel central na vida e nos destinos do país, porque ele, enquanto governo central, não abre mão do controle daqueles setores. (GOHN, 2011, p. 91).

Para a autora apesar da interação entre atores diversos, de diversos campos, esta, se reduz à implementação das políticas, sem ocorrerem mudanças significativas no acesso aos bens e serviços, tese que reforça o pensamento de outros teóricos que argumentam que

[...] À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. (NAVARRO, apud HARVEY, 2013 p. 86).

Buscam-se subsídios, formas paliativas de ação que de certa maneira justifiquem o afastamento do Estado e a substituição por outros atores nas providências. Supõe-se que não somente o Estado se afaste de suas atribuições, uma vez que outros pesquisadores afirmam também que

No que se refere à função econômica, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. O Estado capitalista, por intermédio das políticas sociais, contribui para o barateamento da força de trabalho por meio da socialização dos custos da sua reprodução. Assim, as políticas sociais têm como principal objetivo contribuir com a reprodução da força de trabalho, confirmando a “desresponsabilização” do capitalista na reprodução da força de trabalho que contrata e permitindo a redução salarial. Desta forma, o trabalhador não tem como único recurso para satisfazer suas necessidades vitais o salário que recebe por seu trabalho, mas conta também com os serviços sociais e assistenciais que o Estado “oferece”. (MIRANDA, 2013, p.19, grifo no original).

Assim, as atitudes tomadas pelos governos, uma vez que atravessam mandatos dos anos 90 aos atuais, são tendências governamentais, um “seguir o movimento”, cada um com suas escolhas dentro de um plano micro e não programas abrangentes. Consequências destas “políticas” são sentidas no

mercado que se adapta buscando adequar-se ao momento histórico. Em função de todas estas transformações reflexos também são sentidos na educação.

## Educação a partir dos anos de 1990: ênfase das políticas públicas

De tudo o que foi apresentado anteriormente e parafraseando Gohn (2011), há que se destacar também no período – década de 90 –, por meio da educação informal, a participação dos meios midiáticos na construção das subjetividades. Pelo fascínio exercido sobre a sociedade – a mídia – contribuiu para que o sistema capitalista produzisse não apenas mercadorias, mas transformar todos em consumidores ao criar padrões estéticos e despertar anseios. Fora isto, dar visibilidade pública aos fatos e acontecimentos que reforçam as políticas hegemônicas e silenciam, segrega ou discrimina os eventos que não interessam. Sendo, por tudo isso, altamente seletiva.

É por meio da mídia, também, que se promove o *empowerment*<sup>1</sup> (GOHN, 2004) dos indivíduos nas comunidades. Estes indivíduos passam a decidir sobre incentivos como o programa “Bolsa Escola”, campanhas de solidariedade contra a fome, promovem-se a criação de várias ONGs com foco no desenvolvimento social, cooperativas, etc.<sup>2</sup> Ganham visibilidade os setores organizados da sociedade civil que buscaram e conseguiram requalificar sua participação, nos termos de um agir estratégico, voltado para a construção de seu próprio caminho, em parceria com os que lhes dão apoio, em práticas sociais mais propositivas do que reivindicativas, já não se contentavam em aguardar o cumprimento de promessas não realizadas. Vai assim se configurando em uma nova cultura política no país.

Especialmente o “terceiro setor”<sup>3</sup>, composto exatamente pelas entidades sem fins lucrativos, associações comunitárias, entre outras agremiações ganha forças, para Gohn (2012, p. 92) “algumas novidades surgiram nos anos 90 e estão ganhando força graças a estímulos de algumas políticas sociais de cunho reformista.” É, portanto, o terceiro setor o responsável por preencher a lacuna deixada pelo Estado.

Com a consolidação do capitalismo industrial, se configurou um novo perfil da pessoa vulnerável, que antes era o mendigo ou o vagabundo e diante desta nova situação, passou a ser o desempregado, que depende do surgimento das oportunidades e é livre para buscar o seu sustento e de sua família. Porém, fica à mercê da exploração gerada pelas relações de trabalho. O posicionamento alcançado pelos indivíduos no mercado era que definia o acesso aos benefícios da política social. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

---

<sup>1</sup> Conceito tem raízes na Reforma Protestante. Original de na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária.

<sup>2</sup> As políticas antes assistencialistas de distribuição de cestas básicas, litros de leite, passes de ônibus, entre outras, se institucionalizam como maneiras de combate à pobreza e ao desemprego. De emergencial tornam-se de modo vertical, de cima para baixo, uma participação outorgada. (ANTUNES, apud GOHN, 2012, p. 92).

<sup>3</sup> No Brasil, assim como em outros países, observa-se o crescimento de um “terceiro setor”, coexistindo com os dois setores tradicionais: o **primeiro setor**, aquele no qual a origem e a destinação dos recursos são públicas, corresponde às ações do Estado e o **segundo setor**, correspondente ao capital privado, tendo a aplicação dos recursos revertida em benefício próprio. O **terceiro setor** constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos

Foram, desta maneira, se configurando outros caminhos pelo Estado e suas “políticas”, pelos capitalistas em busca da autoproteção de seus negócios e dos cidadãos resguardando seu sustento e a manutenção de suas famílias. Há contradições na participação do terceiro setor, entretanto, servem as considerações apontadas até o momento para compreensão do quadro social que influenciam a educação e a vida das pessoas, por serem construções correlatas resultantes do termo que se denomina *Welfare State*<sup>4</sup> (IPEA, 2001) e seus desdobramentos, que para alguns teóricos ocorreu no Brasil e para outros não. A partir dele surge a justificativa proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

## O plano diretor da reforma do aparelho do estado

Acompanhando a tendência mundial, ocorreram também no Brasil algumas mudanças esperadas.

Durante a década de 1990, o Brasil foi inserido no contexto da economia globalizada. O governo, por sua vez, foi submetido aos interesses globais e a lógica do mercado que emergia neste contexto, reduzindo sua atenção aos setores internos poucos competitivos. Justificando suas ações na ideologia da modernidade, o Estado reduziu ainda mais sua responsabilidade social. Considerando a conjuntura brasileira recente, verifica que durante a década de 1990 foi dada prioridade ao ajuste da estabilidade econômica em detrimento da agenda social do país. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

Foi lançado e divulgado, à época de 1995, pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado em o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Tal documento ratificava os acordos internacionais sob a alegação de que sociedade e governo estavam realizando um esforço para “mudar o Brasil”<sup>5</sup>. Embora não se possa negar certo avanço é preciso reconhecer também que

A política social, como estratégia de redução da exclusão social, causada pela pobreza e as privações inerentes a esta condição, deve conceder instrumentos que possibilitem a inserção do indivíduo na sociedade de maneira efetiva e permanente. Um dos principais desafios das políticas públicas é ter a capacidade de emancipar o indivíduo, conferindo-lhe autonomia para a vida em sociedade e dando-lhe oportunidades para uma inserção digna. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

Havia segundo o Plano Diretor para reforma do Estado uma segunda razão para que o mesmo promovesse a reforma nos anos 90. Nele foi assinalado sobre a reforma que

Não apenas ela se constituiu em uma resposta à crise generalizada do Estado, mas também está sendo caracterizada como uma forma de defender o Estado enquanto *res publica*, enquanto coisa pública, enquanto patrimônio que, sendo público, é de todos e para todos. (BRASIL, MARE 1995, p.14).

Sem explicar, no entanto, quem realmente seria caracterizado como “todos”. Fez-se a defesa em prol dos modelos de democracias modernas realizadas em outros cantos do mundo. Não aprofundaremos neste instante quanto à análise dos desdobramentos, interessa-nos demarcar que ao

<sup>4</sup> Em definição ampla “é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população”. (IPEA, 2001).

<sup>5</sup> Fragmento extraído da apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p.6).

passo que convém ao Estado realizar transformações, estas ocorrem. Uma questão de vontade política. Interessa-nos também reconhecer a marca liberal impregnada nas ações governamentais, tanto nos limites nacionais, quanto nos internacionais.

Nas palavras dos filósofos contemporâneos, por exemplo, Denis L. Rosenfield, enquanto liberal, chama a atenção quando na discussão sobre o Estado e a democracia no Estado moderno. Em sua concepção diz,

Sendo a democracia, não um ideal de sociedade perfeita, mas um projeto que parte da sua própria imperfeição, sendo pois, algo que depende basicamente de uma *vontade* política, o desafio que a nossa sociedade nos lança hoje é bem o de repensar o sentido da nossa vida pública, aprofundando um processo de democratização social que não conseguiu ainda democratizar o mecanismo de funcionamento estatal, mas que caminha nesta direção. (ROSENFELD, 2001, p. 88, grifo no original).

Supõe-se compreender por este processo que o Estado faz tudo o que é necessário, abre todas as possibilidades para que a Democracia vigore, mas ela não acontece de forma abrangente. A democracia também incorpora feições diferenciadas. Apresenta assim uma liberdade positiva, uma liberdade que conduz a igualdade, igualdade de direitos e não igualdade de fato.

As “liberdades democráticas” dizem respeito ao direito à “propriedade”, condicionadas, no entanto, ao aprimoramento das “regras do jogo”, um impasse a ser resolvido entre instâncias pública e privada, sendo necessária “interação entre ambas as esferas permitindo a circulação das ideias e a intervenção política de cada um.”<sup>6</sup> Perpassam a discussão sobre igualdade, autonomia, das formas de democracia, entre outras. Reforça-se a tese de que o Capitalismo com rosto humano, não existe.

Ao aprofundar a discussão entre Democracia e Política social, Vieira (1992) diferencia os termos liberalismo e democracia ao evidenciar o antagonismo presente entre eles, o primeiro significando um grau de liberdade e o segundo um grau de igualdade. Não obstante, liberdade não garante igualdade. Comungamos com o autor quando afirma que “o ‘Estado de Direito’ não se realiza apenas com a garantia jurídico-formal desses direitos e liberdades, expressa em documento solene.” Mas também, pode-se concluir que “as lutas sociais, ao longo dos últimos séculos, deram mais abrangência e complexidade a ele – o direito – acabando por dividir tal direito de cidadania em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.” Subentende-se, desta forma, que a garantia de cidadania é compreendida no Estado Liberal, como proporcional à participação de cada um na reivindicação de seus direitos assegurados em lei. Mas, será que a todos são oferecidas as mesmas condições?

## Enfim, a normatização (ou a burocratização)

Na década de 1990, no plano mundial, presenciou-se a exemplo do que ocorrera mais tarde no Brasil e retomado neste mesmo texto, uma explosão reivindicatória. Os marcos desta explosão, como por exemplo, a Declaração de Jomtien – Tailândia – 1990, que proclama o direito de todos à educação, a Declaração de Salamanca – Espanha – 1994, marco reivindicatório sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que no contexto, e posteriormente, influenciaram nos limites nacionais a Constituição Federal de 1988 – chamada constituição cidadã, em seguida Lei 10.098/00 – lei de acessibilidade. Do Item II da Declaração de Salamanca – item 19 foram subsídios para a formulação das leis nº. 10.436/02 e conseqüente regulamentação pelo Decreto

---

<sup>6</sup> Rosenfield (2011, p. 40).

5.626/05 e entre outros que os contemplam ou não.<sup>7</sup> Oportunamente reiteramos as considerações feitas por Edler Carvalho (s.d) que questiona:

1. As diretrizes contidas na Declaração de Salamanca foram contempladas na elaboração do Plano Nacional de Educação do Brasil? Constatam de seu texto? Foram citadas como referência?
2. Em que medida as diretrizes foram implementadas? Em todas as Unidades Federadas do Brasil?
3. Quais os resultados obtidos? Em que regiões, Estados, Municípios e Distrito Federal brasileiros são mais marcantes as consequências das novas ideias?
4. Dentre as barreiras enfrentadas, quais as que foram superadas e quais as que perduram?
5. Todos os avanços devem-se às recomendações de Salamanca?

Sem dúvida não pretendemos responder a estes questionamentos, embora se reconheça que qualquer projeto de pesquisa que trate do tema deva considerá-los.

## Um mundo e vários conceitos

Seguindo o pensamento Sacks (apud DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590), onde ressalta que “[...] um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”.

Quando o autor refere que o indivíduo desprovido de língua está confinado a um mundo mediato e pequeno, faz-nos lembrar das crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da língua de sinais e que não tiveram êxito na língua oral: cresceram e se tornaram adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590).

A língua de sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando para ele a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos. Todavia, é negada para o surdo a oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. E apesar de tantas imposições, a língua de sinais continua presente entre os surdos, resistindo, em razão da necessidade que o surdo tem, como todo ser humano, de se expressar. Há documentos dos quais o Brasil é signatário, que anunciam mudanças nos entes e agentes educacionais em seus níveis diversos. Resta descobrir que interferências, benéficas ou maléficas, recaem sobre eles. E quanto aos componentes da comunidade surda se reconhecem verdadeiramente como sujeitos históricos ou historicamente sujeitos, resultado que são deste processo educacional.

Ao pesquisar o conceito de palavras compreende-se que **igualdade** tem sua origem na palavra em latim *aequitas* e se refere à condição, ao estado e à qualidade de coisas iguais, idênticas, uniformes, equivalentes. Significa ainda o princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos e deveres. A igualdade prima por estabelecer situações idênticas para todas as pessoas e situações.

A segunda palavra – **equidade** – tem sua origem também no latim, mas no termo *aequitas*. Substantivo que deve ser utilizado sempre que se pretender referir à capacidade de apreciar e julgar

---

<sup>7</sup> Referimo-nos aqui às Resoluções CNE/SEESP nº. 02/2001, PNE – Plano Nacional de Educação e afins.

com retidão, imparcialidade, justiça e igualdade. A equidade prima por analisar justa e imparcialmente cada caso, para que não haja desigualdades e injustiças. Assim é possível depreender que o conceito de igualdade faz parte ou está, de certa forma, contemplado no conceito de equidade.

Pensar então a questão dos alunos surdos terem seus estudos e formação garantidos e, notem não estamos aqui tratando dos alunos brasileiros e sim a nível mundial, do uso das línguas de sinais por estes surdos nas escolas, supõe-se, a partir de documentos já citados, como a declaração de Jomtien – Tailândia – 1990, o direito a igualdade, expresso no “todos”. Este declarado e assumido como necessário em seu art. 1º - enaltecendo a urgência de que

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, item 1).

A condição de acesso e permanência nas escolas possibilitará conquistas na vida futura de cada uma destas crianças e jovens.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a 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. (UNESCO, 1990, item 2).

Reconhecidamente se assume no documento que

[...] 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, item 4).

Não se desconhece, nem se desmerece o esforço dos processos e lutas pelos quais os trabalhadores da educação de um modo geral tem empenhado por melhores salários, por valorização profissional. No entanto, se cada grupo se guetizar pouco se avançará enquanto humanidade. As lutas do professorado são mundiais, bem como a luta dos alunos com suas naturezas diferenciadas.

Destarte, nega-se o pertencimento destes grupos minoritários e esquecidos, supondo um não pertencimento ou uma proibição, uma segregação, pode-se inferir que também a luta do professorado não é validada por se tratar de “apenas mais um grupo em luta” contra o sistema. Deste modo, apareceria o último conceito: **equalizar**. Trata-se de harmonizar a intensidade de diferentes frequências

em; fazer equalização de. Fazer ficar igual, uniforme. Não uma uniformidade que padronize, mas que permita a igualdade nas diferenças. Metaforicamente, equilibrar as condições de participação, buscar a união dos diferentes de forma harmoniosa, uma participação efetiva.

## A educação para que serve?

Numa enorme rede submersa na imensidão do que se denomina escola, existem inúmeros agravantes. Saviani (2008) ao discutir sobre a *teoria da violência simbólica*, vale-se de Bourdieu e Passeron (1975), comentando:

É essa a idéia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado: ‘Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.’ (SAVIANI, 2008, p.19, grifo no original).

É na escola que se criam e se reforçam estruturas marginalizantes, pois a mesma, nada mais é, do que a representação, em escala menor, do que a verdadeira sociedade é, assim

[...] o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural). (SAVIANI, 2008, p.20).

Seria possível ressignificar a educação, proporcionando novas interpretações sobre os surdos, mesmo dos surdos sobre si, e a própria surdez? A partir das discussões propostas, de descobertas, de argumentações “as transformações do cotidiano das escolas e das comunidades certamente virão como decorrência dessas novas visões.” (SÁ, 2006, p. 92). Como equalizar para que se compreenda que,

Os estudos sobre a surdez e sobre a educação de surdos, realizados até mesmo pelos próprios, situam-se atualmente na direção de outras linhas de estudo, como os estudos negros, os estudos de gênero, os estudos de classes populares etc. Isto inclui a educação de surdos em um contexto discursivo mais apropriado à situação lingüística, social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas. (SÁ, 2006, p.93)

Há muito mais por ser desmitificado. São estudos em construção, um processo de descoberta. Analogamente falando, pode-se supor uma “insurreição dos saberes sujeitados.”<sup>8</sup>

É desejável que, no âmbito da chamada educação especial, passem a ser discutidos os estudos mais recentes sobre a constituição das identidades e das subjetividades pela eficácia do poder das representações dominantes e hegemônicas sobre a “deficiência/anormalidade”. Isso certamente trará contribuições que poderão alterar muitos dos quadros que hoje se delineiam e que condenam pessoas com alguma diferença sensorial, motora ou mental a serem tratadas no escopo do assistencialismo, da caridade pública e da negação de suas vozes, sentimentos e identidades. (SÁ, 2006, p.94).

---

<sup>8</sup> Termo de Foucault, proposto como uma agitação crítica. (GADELHA, 2005 p.25).

Ao considerarmos, por exemplo, que a pedagogia e o currículo são campos de luta e passíveis de conflitos simbólicos, é possível que a escola seja transformada em suas relações de marginalização.

Documentos oficiais tais como a Lei de acessibilidade, 10.098/00 art. 2º inciso II – alínea D – Classificam como empecilhos a serem eliminados as barreiras *nas comunicações*: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Desta lei, logo em seguida, a partir das discussões, surgiu a Lei 10.436/02 – que em seu Art. 1º passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. É verdade também que o parágrafo único do artigo 4º reza que “a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” o que não quer dizer que as crianças surdas sejam proibidas do uso da Língua Brasileira de Sinais reconhecida pela mesma lei no artigo 1º. É necessário o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. A lei 10.436 de 2002 foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05 caracteriza e especifica a “pessoa surda” bem como sua natureza diferenciada de percepção de mundo ao relatar em seu texto que

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, art. 2º).

Note-se o destaque, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Então, há o reconhecimento da cultura surda e de suas particularidades. Que outra razão haveria para reconhecer e validar que em seu artigo 5º:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, s.p.).

Evidenciando assim o contato das crianças desde a educação infantil com adultos que dominem Libras. E mais, dando prioridade aos executores da língua: § 2º *As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos*. Prevendo também este decreto no artigo 13 que

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s.p.).

Subentende-se a intenção e a necessidade de que a Libras faça parte da formação das crianças surdas desde a educação infantil. Ocorre, no entanto um equívoco, no artigo 14 quando apresenta como imperativo que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, s.p.).

Equívoco simples de explicar, uma vez que os alunos surdos matriculados, não são exclusivos das instituições federais de ensino, até porque a educação infantil fica a cargo dos municípios, constando no texto legal da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB), nº. 9.394/96, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90), artigos 53 e 54. Por conseguinte, ainda referenciando o Decreto 5.626/05, haveria também a necessidade de intensificar ações em atendimento ao disposto no artigo 14, quando aparecem como demais responsabilidades em seus incisos:

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005, s.p.).

Desta maneira justifica-se nosso interesse em discutir e avançar sobre o tema. Mesmo porque a própria LDB 9.394/96 em seu art. 59 garante, em seu inciso I, que

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Igualmente, a discussão necessita de uma abrangência maior, de uma tomada de consciência que contemple questões como a discussão sobre a qualidade. Setores dos representantes docentes fazem constatações cada vez mais alarmantes:

É recorrente a constatação da crise na escola pública. As conclusões dos professores e professoras participantes da primeira oficina, no que se refere à identificação de diferentes situações nas quais o direito a educação é afirmado e nas quais ele é negado, são eloqüentes no sentido de caracterizar essa crise.

Neste sentido, buscando uma síntese muito geral dessas conclusões, veremos que em relação às políticas públicas, a maior parte dos professores reconhece que o direito à educação é garantido pela legislação em vigor que, afirmando sua gratuidade e obrigatoriedade, tem proporcionado a expansão do acesso e, de alguma maneira, dos recursos para a educação. Por outro lado, esse direito é negado quando as políticas públicas não possibilitam a permanência dos alunos nas escolas, não garantem recursos suficientes para a manutenção de boas condições de trabalho e não valorizam o profissional de educação. (PROGRAMA, 2ª oficina, s.d.).

Tornando relevante esta discussão político-pedagógica para descobrir quais os melhores meios para uma educação verdadeiramente transformadora, inclusive para os surdos. Descobrimos maneiras de minimizar os efeitos latentes destoantes entre os documentos internacionais, nacionais, locais e suas sutilezas. Não nos basta reconhecer na forma legal que as políticas públicas buscam a emancipação do indivíduo conferindo-lhe autonomia e a inserção de uma vida digna. Quais são as maneiras de a comunidade surda reivindicar seus direitos de participação, conceito este de cidadania dentro do

Estado Liberal se não se percebem atendidos os direitos básicos de educação em respeito às suas características.

## Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: presidência da República, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

DEMO, P. *Santo Estado, maldito mercado: de certas esquerdas que são direitas*. In: Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 20 nº. 2, p 451-476, maio/ago.2005

DIZEU, L. C. T. de B. e CAPORALI, Sueli A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

EDLER CARVALHO, R. *Dez anos depois da declaração de salamanca*. (S.d.). Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/151667941/Dez-Anos-Apos-Salamanca>

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. David Harvey; tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 4 ed. São Paulo : Edições Loyola, 2013.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: Frigotto, G.; Gentili, *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5 ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

MIRANDA, C. M. As políticas sociais no contexto neoliberal. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.) *Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão*. Uberlândia: EDUFU, 2013. pp.17 a 31.

PROGRAMA DIREITOS HUMANOS EDUCAÇÃO E CIDADANIA, 2ª OFICINA: *Problematizando os diferentes sentidos da qualidade na educação*. Disponível em <[http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto\\_2oficina.pdf](http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto_2oficina.pdf)> acesso em 26 de março de 2014.

ROSENFELD, D. L. *O que é democracia*. São Paulo: brasiliense, 2001.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção Pedagogia e educação).

SANTOS, R. Q.; PINHEIRO, L. I. F. *Política social compensatória ou emancipatória: A Contribuição de Programas Sociais para a autonomia dos Beneficiários*. Disponível em <<http://www.eumed.net/rev/cccss/12/qsfp.htm>> acesso em 05 de janeiro de 2014.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores

Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Versão digital disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-e-Democracia-Dermeval-Saviani>>, acesso em 15 de janeiro de 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 de março de 2014.

UNESCO. *Declaração de Jomtien*. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 23 de março de 2014.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo); v.49

---

\* Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Participa do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). E-mail: wander@faced.ufu.br

\*\* Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e pós-doutorado pela UNICAMP na área de concentração Histórica, Filosofia e Educação (2012). Atualmente professor Adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do GPEDE e Pesquisador FAPEMIG e CNPQ. E-mail: boscodelima@gmail.com

Recebido em 10/07/2015

Aprovado em 25/08/2015