



---

Palestra no Painel: Equidade Social e Educação

## **EQUIDADE SOCIAL, DIREITO À EDUCAÇÃO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Douglas Christian Ferrari de Melo\*  
Patrícia Teixeira Moschen Lievore\*\*  
Georgia Bulian Souza Almeida\*\*\*

---

**Resumo:** A pesquisa discutiu o entrelaçamento entre o direito à educação e a equidade social das pessoas com deficiência. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, bem como, uma pesquisa bibliográfica. A base teórica que permeou este texto fundamenta-se, por um lado, no conceito equidade apresentado por Aristóteles (1999), que a define como uma forma de justiça que vai além da lei escrita. Por outro, a partir do método relacional da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquin Herrera Flores (2011), definimos que os direitos sociais são condicionados por uma ordem de relações sociais e eles são criados a partir do processo de luta contra as desigualdades sociais. Assim, entendemos que para garantir uma educação com equidade social para os alunos público da educação especial, é necessário a manutenção e efetivação das políticas públicas educacionais, que, por sua vez, garantam que esses alunos tenham acesso à escola e nela possam permanecer e aprender os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, como os demais alunos.

**Palavras-chave:** Equidade social. Direito à educação. Pessoa com deficiência.

### **Introdução**

Ao dialogarmos sobre equidade social e o direito à educação das pessoas com deficiência, não podemos deixar de abarcar as políticas públicas, visto que representam a materialização da legislação. Em relação a sua definição, não há unanimidade entre os autores, contudo, na manifestação da maioria, prevalece a visão na qual são estabelecidas inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Constitui-se em observar as ações do governo e analisá-las (SOUZA, 2006). Pensar na efetivação do direito à educação por meio das políticas públicas de inclusão no âmbito escolar, significa implementar ações que promovam acesso e escolarização de qualidade a todos os estudantes.

---

\*Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade/CE da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação/modalidade profissional/CE/PPGMPE e de Pós-graduação em Educação/CE/PPGE/Ufes. Doutor em Educação pela UFES.

\*\*Assessora Pedagógica no Centro de Educação Multiprofissional (CEMP) da Secretaria Municipal de Educação de Colatina-ES. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da UFES.

\*\*\*Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus São Mateus. Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.



De acordo com Vieira (2001), a política social no Brasil encontra-se no terceiro período de existência, depois de 1988, que ele denomina de política social sem direitos sociais. O autor, em particular, refere-se a esse período como uma fase da República brasileira em que os direitos sociais sofreram graves ataques da “[...] classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral” (VIEIRA, 2010, p. 10). Ataques esses, segundo o autor, “[...] em nome de algo que se pode intitular de ‘neoliberalismo tardio’ ou em nome da ‘modernização’, alimentam-se no campo da política social, de forma geral, de falsas polêmicas” (p. 10).

Mesmo com a experiência anterior do Chile de Pinochet (1983), na América Latina, a década de 1990 foi pautada pela receita neoliberal, com graves consequências para a aplicação dos direitos sociais, ao priorizar as reformas orientadas pela privatização, descentralização, transferências subnacionais, focalização e por programas assistenciais de emergência. A privatização da esfera pública – pela afirmação da iniciativa privada ou na atuação do setor público não estatal (ONGs, por exemplo) – no oferecimento de direitos sociais, provocou, segundo Dourado (2011, p. 24), a transformação dos “[...] direitos em bens, subjugando seu usufruto ao poder de compra do usuário e mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado”. Uma década que marcou a perda sistemática dos direitos sociais.

Os programas sociais aplicados apresentaram justaposições de toda ordem com uma falta de controle público, descontinuidade e fragmentação, dada também a complexidade tanto do Estado quanto da sociedade civil e suas relações. Estabeleceu-se, então, de acordo com Cohn (2000, p. 398), um “[...] processo de desregulamentação dos direitos da cidadania [...]” e a deterioração dos direitos sociais, instalando-se, mais uma vez, o paradoxo entre a implementação das políticas públicas sociais e as restrições políticas e econômicas.

Os direitos sociais, na verdade, ficaram restritos à legitimação das regras formais da democracia, portanto, reduzidos aos direitos políticos, ou seja, ao processo limitado do voto (e não à soberania popular) e à separação entre os aspectos econômicos e os sociais. Analisando a década de 1990 e a primeira metade da década de 2000 (mas que vale para o Estado Capitalista), segundo Lima (2008, p. 93), tal fato ocorre porque “[...] a democracia foi sempre uma ameaça ao projeto do capital (mesmo se tratando da democracia burguesa)”, uma vez que o Estado liberal repousa sobre uma igualdade perante a lei. Na verdade, uma igualdade formal e ficcional. É uma característica que serve para encobrir a desigualdade real, a desigualdade praticada na esfera econômica. Além disso, o capital conta com o Estado (sociedade política + sociedade civil) como um aliado no auxílio ao processo de acumulação capitalista ao tentar (e muitas vezes conseguir, mas insisto no tentar, porque nem sempre consegue) promover a ocultação da dominação social.

A crise econômica mundial vivida após 2008 – em mais um salto qualitativo – pode ser encarada como uma fase de transição do capitalismo caracterizado pelo esgotamento do modelo neoliberal, “[...] tanto no campo da política, da cultura, pelo seu esvaziamento de conteúdo e valores, como no campo econômico, que cada vez mais vem recorrendo ao Estado para o enfretamento da crise e das contradições internas [...]” (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 125). Um exemplo que citamos é a desoneração exagerada e os programas de financiamento de investimento privados comandados pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Os mesmos autores salientam que esse esgotamento, no entanto, não tem se revertido em retomada dos direitos sociais (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Queremos reafirmar que é na luta social, por meio do **consenso conflitivo**<sup>1</sup>, que os direitos e novas práticas induzidas pela legislação serão colocados em ação, já que não basta a existência da lei para ela ser executada. As políticas públicas, como ação estatal, são a materialização de um ordenamento jurídico. Assim,

Toda política pública reflete, em maior ou menor grau, uma política constitucional [mas também de todo ordenamento jurídico], o que vai influenciar o papel a ser desenvolvido pelas administrações públicas, bem como os marcos institucionais e políticos nos quais devem operar (OHLWEILER, 2010, p. 411).

Por isso, as políticas públicas, como direitos sociais inclusos nas normas constitucionais, obrigam os Poderes Públicos à observância de tais direitos, pois “[...] transcendem os direitos individuais” (SILVA, 2010, p. 275) e são considerados como “as liberdades públicas” (BATISTA, 2012, p.138).

Feitos os apontamentos iniciais, a proposta deste trabalho é discutir questões relacionadas ao entrelaçamento entre o direito à educação e a equidade social das pessoas com deficiência, apontando possíveis caminhos para a efetivação das políticas públicas inclusivas no âmbito escolar. Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio da análise documental, como norte para a análise das legislações brasileiras que dizem respeito aos direitos sociais, especialmente à educação dos alunos público da Educação Especial. Nesse sentido, entendemos que a análise documental, qualitativa ou quantitativa, possibilita que o investigador observe o processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

---

<sup>1</sup>Utilizamos essa expressão aparentemente paradoxal, pois vejo que o consenso não é construído de modo harmonioso, mas a partir do conflito, da negociação e do entendimento das forças colocadas na disputa de poder. Como expus, Gramsci (2004c), ao tratar de hegemonia e consenso, segundo Schlesener (2009), distingue o consenso passivo dentro da ordem burguesa e o consenso ativo construído dentro do movimento dos trabalhadores.



Na pesquisa qualitativa em questão, a análise documental constitui-se como um método importante de contemplação de informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos novos do problema em questão (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além da pesquisa documental, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de selecionarmos os conceitos que utilizaríamos para definir equidade social e direito à educação, que destacamos neste trabalho. Nesse sentido, “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (BOCCATO, 2006, p. 266).

A base teórica que permeou o presente estudo fundamenta-se no conceito de equidade apresentado por Aristóteles (1999), que a define como uma forma de justiça que vai além da lei escrita. Assim, a partir do método relacional da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquin Herrera Flores (2011), definimos que os direitos sociais são condicionados por uma ordem de relações sociais e eles são criados a partir do processo de luta contra as desigualdades sociais.

Com base na definição de direito à educação de Cury (2012), de que esse direito está sustentado pelo princípio de que o saber é sistemático, é mais do que uma importante herança social, pois como sujeitos histórico-culturais, todos nós fazemos e temos parte nesse legado, sustentamos o direito dos alunos da Educação Especial em terem, como afirma Saviani (2018), acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

## **Equidade social e educação**

Aristóteles foi o primeiro filósofo a oferecer uma contribuição marcante na história do pensamento ocidental sobre o conceito de equidade, que está interligado com o conceito de justiça e tem norteado os estudos que têm por objetivo tratar do referido conceito. Assim, segundo o filósofo, justiça é a

[...] qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo, e, quando se trata de repartir alguma coisa entre si mesma e a outra pessoa, ou entre duas pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e muito pouco à outra pessoa do que é nocivo, e sim dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação a duas outras pessoas. A justiça, por outro lado, está relacionada identicamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. [...] No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente (ARISTÓTELES, 1999, p. 101).

Dessa forma, em uma visão geral aristotélica, equidade e justiça, representam uma ideia similar. A distinção entre equidade e justiça surge no momento em que a justiça se divide em justo legal e justo natural ou absoluto, em que Aristóteles atribui a



equidade a função de fazer prevalecer o justo absoluto nos casos em que o justo legal for incapaz de promover a justiça política (ARISTÓTELES, 1999). Nesse sentido, algumas questões relevantes a respeito da equidade necessitam ser elencadas como os elementos básicos que constituem sua gênese e onde se localiza. Segundo a norma jurídica brasileira, a equidade faz parte dos chamados direitos sociais, que são aqueles voltados a toda população e que carecem satisfazer as necessidades de todos. Nesse sentido, Maximiliano se manifesta afirmando:

Desempenha a Equidade duplo papel de suprir as lacunas dos repositórios de normas, e auxiliar a obter o sentido e alcance das disposições legais. Serve, portanto, à Hermenêutica e à Aplicação do Direito (2011, p. 140).

De fato, a incumbência de conceituar este instituto jurídico é, por vezes, árdua, considerando um conjunto imenso de peculiaridades ao qual encontra-se inserida. Não é à toa que a concepção de igualdade é tema amplamente debatido na seara jurídica e social. Quando trazemos a baía dos debates a questão da igualdade de oportunidades para todos, fortalecemos a ideia de que essa responsabilidade recai sobre toda sociedade.

Assim, compreendemos que o conceito de equidade contempla vários significados e há de ser analisada considerando o caso concreto. A premissa de igualdade para todos perante a legislação formal não deve ser efetivada de forma simplista, ou seja, há a necessidade de análise material dos fatos de acordo com as circunstâncias de cada caso. Desta forma, a equidade também possui característica interpretativa na elaboração de um posicionamento materialmente justo. “[...] Equidade, que é, portanto, a justiça amoldada à especificidade de uma situação real” (REALE, 2013, p. 295). As normas jurídicas possuem como característica precípua a generalidade, ou seja, em regra, são aplicáveis a todos os cidadãos brasileiros. Assim, quando tratamos de questões que envolvem o caso concreto evocamos a equidade como forma de estabelecer igualdade e justiça social. Dessa forma,

Aristóteles colocou a equidade no capítulo da ética ou moral individual, de onde ainda hoje não foi removida. Situa-se a equidade em um campo intermediário entre a Moral e o Direito, elevando-se a instrumento superior de justiça. O problema transcende do Direito Positivo para significar um aperfeiçoamento da ação de julgar dentro de um ideal de justiça concretamente aplicado (PINHO; NASCIMENTO, 2002, p.51).

Importante frisar que, apesar da abrangência de interpretações do termo equidade, ao nos referirmos à sua efetividade prática, podemos inserir que equidade não é simplesmente uma técnica ou meio de interpretação das normas e sim uma ferramenta lógica e moral que, em determinadas situações, permite a efetivação da justiça social.

Seguindo essa lógica, para promover a equidade, é necessário reconhecer as desigualdades existentes entre os indivíduos, a fim de assegurar um tratamento que busque a promoção da igualdade, sendo necessário conferir a determinados grupos uma proteção especial, dada a sua vulnerabilidade.

Ao falarmos em desigualdade, logo pensamos que para eliminá-la seria necessário, perante à lei, garantir a igualdade de direitos para todos, todavia, de acordo com Miranda (2009, p.29), “a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”. Tal fato seria explicado, pois o princípio de igualdade presente nas legislações não atende às especificidades encontradas em todos os setores da sociedade. Apesar de vivermos em um Estado de Direito, que protege a igualdade perante a lei, este mesmo Estado acaba produzindo diferenças sociais e econômicas entre os indivíduos, pois o justo, muitas vezes, proporciona resultados iguais para pessoas diferentes. Faleiros (2006, p.4) amplia essa discussão dizendo que a desigualdade

[...] é condição de existência do capitalismo, embora encoberta pela aparente igualdade perante a lei, de contatos, de relacionamentos ou de algumas oportunidades. A desigualdade estruturante da sociedade não está isenta de conflitos e de mudanças em algumas relações. Desigualdade significa relação de exploração de uns sobre outros, de concentração de poder, riqueza, ativos, capitais culturais, simbólicos, políticos, familiares de habilidades, reconhecimentos e diplomas (FALEIROS, 2006, p. 4).

Ao levarmos essa discussão para o campo da educação, de acordo com Azevedo (2013), ao prevalecer o direito igual, aqueles estudantes que, por problemas sociais, culturais e econômicos não tiverem as mesmas oportunidades de estudos e aquisição de conhecimento, receberão desigualmente conteúdos e capital cultural. Nesse sentido, se o sistema educacional for indiferente às diferenças, perpetuará a desigualdade.

### **Direito à educação e o direito a aprender**

Nesse momento, trazemos uma definição de direitos sociais a partir do método relacional da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquin Herrera Flores. Esse autor (2011, p. 15) diz que direito é o “[...] rol que podem julgar as garantias jurídicas na hora de regular as ações e as conquistas dos indivíduos, movimentos e grupos sociais em seus respectivos processos de lutas em busca da obtenção de maior grau de dignidade” (tradução nossa).

Flores (2011) rebate qualquer tese que relaciona os direitos à neutralidade, à abstração, ao formalismo, ou seja, qualquer tese que os direitos desvinculados/autonomizados das práticas sociais (movimento sociais, por exemplo) com o objetivo de ocultar as relações sociais e os interesses hegemônicos.



Portanto, os direitos, com destaque para os sociais, são condicionados, social e historicamente, por uma ordem de relações sociais, o que indica que eles se “criam e recriam” (ou podem) no processo de luta contra as desigualdades sociais e na abertura de “espaços para luta pela dignidade humana” por parte dos marginalizados (FLORES, 2011). A unidade dos direitos humanos está na luta política (HERRERA, 2011). Simões (2013, p. 213) nos confirma que eles referem “[...] a forma de acesso a bens que estão condicionados pelos contextos sociais (sistema de valores e sistemas de posição com respeito a bens) dos quais e para os quais surgem”.

Se depreende, portanto, que os direitos não são entidades abstratas, uma vez estes foram, por um lado, mobilização das classes populares e, por outro, uma ação integradora dessas classes ao Estado, exigindo a ampliação do repertório de direitos. Segundo Boron (2003, p. 142), esses direitos também “[...] levam a marca genética da classe trabalhadora em sua longa luta contra a burguesia e o Estado capitalista”.

No caso brasileiro, a Constituição de 1988 declara, em seu art. 208, VI, § 1º, que “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Essa postulação leva a compreender que tal direito é uma responsabilidade do Estado e da família. É inalienável à condição de ser humano (CURY, 2012). Em caso de desrespeito à ordem constitucional, e sendo ele um bem jurídico, individual e coletivo, pode ser protegido pelos mandados de segurança e injunção, além da ação civil pública.

A educação, como direito social (art. 6º CF), está considerada, também, no rol dos direitos políticos e civis. Isso significa, segundo Cury (2012, p. 149), “[...] o reconhecimento de que ela faz parte das dimensões estruturais da própria consistência do ser humano e fator indispensável da vida social”. Mas esse direito social, dentre outros, expresso no ordenamento jurídico, só terá aplicabilidade com a efetivação das políticas públicas.

A escolarização dos estudantes da educação especial, dessa forma, também é direito e dever do Estado. Tal direito está sustentado pelo princípio de que o saber é sistemático, é mais do que uma importante herança social, pois como sujeitos histórico-culturais, todos nós fazemos e temos parte nesse legado (CURY, 2002).

Como hoje esse direito é relativamente consolidado, percebe-se no meio social a sua naturalização, ou seja, como se ele sempre tivesse existido desde o princípio. Para desnaturalizar, recorro à história educacional brasileira para observar, como fez Faria Filho (2000), a afirmação lenta e gradual da presença do Estado na educação, uma vez que no século XIX o papel e o lugar do Estado era pequeno e pulverizado, além da colocação, também lenta e gradual, da escola como um lugar social de destaque na formação geracional.

É importante perceber que, tanto a afirmação do direito, quanto sua proclamação em lei, como também a implementação de políticas públicas, se definem no campo de disputa, que exige, cotidianamente, uma disposição – dado que a participação ativa é complexa e trabalhosa – para o debate em fóruns, conferências, audiências públicas, somando-se ao poder de negociação e luta política dos movimentos sociais e instituições acadêmicas. É preciso dar visibilidade à lei e ao direito para que se ultrapasse o “preto no branco”. A promulgação da lei não é reta de chegada, fazendo parecer que está tudo resolvido, mas apenas o meio, o que envolve, ainda, organização e mobilização da população para que a lei cumpra a sua finalidade. As políticas públicas sociais no campo da educação são as ferramentas para consecução do direito à educação.

De acordo com Lemons (2015), dentro do direito à educação, encontra-se o da aprendizagem, apesar de, muitas vezes, não ser entendido como um direito do aluno. A autora constata que a garantia jurídica do direito à educação não assegurou, completamente, o direito à aprendizagem. No caso dos alunos da educação especial, tanto um quanto o outro têm sido limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola.

Vale destacar, como sugerido, que, assim como outros direitos, o de aprender não é dado *a priori*, exigindo um processo de disputa a partir de novas demandas da sociedade. Flores (2008) nos alerta, no caso específico da educação especial, que o direito à matrícula exige novos reconhecimentos; por exemplo, a busca dos pais dos alunos público para que seus filhos aprendam. Em consonância, são requeridas e necessárias outras intervenções do Poder Público. Essa questão passa por novas ações pedagógicas, a fim de que o direito à aprendizagem seja estendido, garantido e legitimado (LEMONS, 2015).

Partindo da premissa de que o não reconhecimento e a não efetivação dos direitos privam os sujeitos de sua pretensão legítima e os deixam com um sentimento de inferioridade de valor (LEMONS, 2015), explicitamos as seguintes questões: como é estar na escola e não aprender? Como compreendemos a aprendizagem e o ensino? Como esses processos podem ser realizados e efetivados na escola?

É preciso afirmar a centralidade e o protagonismo das políticas públicas, como um imperativo ético e político para efetivação do direito de aprender que defendemos em concordância com Freitas (2014), entendemos que ele depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem de grande parte dos alunos, não só os com deficiência, como também o direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde. Segundo o autor, a tese liberal do oferecimento da educação por mérito, transfere para o sujeito a culpa por não ter acessado os outros direitos e, ao fim, pelo insucesso de sua aprendizagem. A sonegação da aprendizagem nos

remete a “[...] amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos” (FREITAS, 2014, p. 1107).

Reafirmamos que o direito à educação não significa somente ter acesso a ela, como também, é necessária a garantia de permanência e qualidade que proporcione aos alunos a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse alinhamento, o direito à educação, envolve o também o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno como pessoa. Desta maneira, postulamos que o direito a aprendizagem, não é uma concessão, mas sim, que é uma conquista obtida por meio de lutas empreendidas pela sociedade civil, em busca de igualdade de direitos e de justiça social.

### **Pessoas com deficiência e educação especial**

Sobre a educação especial, a Constituição Federal de 1988 sinaliza, no art. 208, inciso III, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Entretanto, somente a partir de 1996, esse direito constitucional começou a ganhar força por meio, entre outras ações, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que marcou a redefinição do Estado em relação à educação das pessoas com deficiência e, em consequência, aumentou significativamente o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência (CRUZ; GONÇAVES, 2013; TAKAHAMA, 2007).

Essa LDB reserva um capítulo exclusivo, com três artigos, para a educação especial, o que denota relevância e visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino vem conseguindo em relação à educação geral (FERREIRA, 1998). Essa lei define a educação especial como modalidade de educação escolar e garante sua oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino, desde a educação infantil. O Poder Público se comprometeu a ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino.

Em seu art. 2º, a LDB, diz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Porém, quando avaliamos se essa finalidade tem sido garantida, percebemos que ela tem-se reduzido apenas a tentativas, muitas vezes frustradas, de oferecer uma educação capaz de formar o aluno como sujeito de sua própria história. E quando nos referimos à educação que é ofertada ao público da Educação Especial, percebemos que a sua escolarização, muitas vezes, tem sido reduzida apenas à promoção de sua socialização com os demais alunos. Para Saviani (1998, p.3), a “principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação” (PNE), pois o mesmo estabelece metas e estratégias para a educação dentro das prioridades



destacadas pelo governo, servindo também como um guia para as políticas públicas educacionais. O PNE é fundamentado na Constituição Federal (art. 214):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I erradicação do analfabetismo;

II universalização do atendimento escolar;

III melhoria da qualidade do ensino;

IV formação para o trabalho;

V promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 1998)

Em 2001, a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu um importante instrumento normativo específico, as Diretrizes para Atuação da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Nesse documento, foi substituído o termo “preferencialmente” por “extraordinariamente” em classes ou escolas especiais, mas, segundo Garcia e Michels (2011, p. 4), “[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade [...]”. No texto, também ficou instituído, no parágrafo único do art. 3.º, que os sistemas de ensino “[...] devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.” (BRASIL, 2001).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de constituir políticas públicas para um novo olhar, definindo, também, o público da educação especial. Chama a atenção para a educação especial como uma política pública que pressupõe a construção da escola inclusiva, destacando, dessa forma, o papel da gestão educacional e do sistema nesse processo (BRASIL, 2008b). Essa política foi confirmada, em âmbito legal, pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a); pela Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009); pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o anterior de 2008, regulamentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estabelece o art. 5.º da Resolução n.º 4/2009:

Art. 5º 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, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Assim, ao mesmo tempo que essa nova legislação avança na definição do público ou na afirmação da proposição política em favor da inclusão escolar desse público, de forma transversal e articulada com o ensino comum, também possibilita a atuação em espaços separados, sem vínculo com o processo de ensino e aprendizagem realizado na sala de aula,



especialmente pela falta de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (MELO, 2016). Essa ambiguidade só reforça a atualidade do balanço feito por Glat e Ferreira (2003, p. 7), quando salientam que

Essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado.

Em relação a educação especial, o histórico do ordenamento jurídico sobre a área demonstra, conforme concepção de Faria Filho (2011), que todo ordenamento é um lugar de expressão, construção de conflitos e lutas sociais – como elas são produzidas e expressas –, o que evidencia o caráter histórico-político e os agentes responsáveis por sua elaboração e execução. Assim, se compreende “[...] a lei como a materialização, ou como prática de um determinado ‘pensar pedagógico’” (FARIA FILHO, 2011, p. 261). Por essa perspectiva, amplia-se o entendimento exposto por Mendes (2000, p. 67), de que “[...] é preciso considerar que as leis no Brasil, nem se constituem em garantia de direitos, nem na instituição de novas práticas [...]”. Por isso, estamos de acordo com Mendes (2000), quando salienta que há:

Uma contradição entre o formal e o real, uma vez que direitos são proclamados (na legislação), mas à medida em que não são cumpridos (e os indicadores quantitativos demonstram esse fato), se articulam promessas futuras para solução dos problemas (nos documentos sobre normas e regulamentações) fazendo com que a Educação Especial no país adquira um status de eterno ‘vir a ser’.

Considerando esse panorama, podemos afirmar que aconteceu (e ainda acontece) uma “responsabilização desresponsabilizada” (por mais paradoxo que seja) do ente público em relação aos atendimentos dos alunos público da Educação Especial. Em que pese o aumento da ação pública, continua-se apostando nas instituições privadas, enquanto acontece à precariedade dos serviços públicos. Ainda está muito presente no senso comum a visão sobre a qual os estudantes da Educação Especial são bem mais atendidos nessas instituições, endossadas pelo termo “preferencialmente”, embutido na legislação educacional brasileira.

Desse modo, por um lado, o Estado mantém a pertinência das instituições, por outro, “ganha” com esses convênios, pois, aos olhos da opinião pública, ele mantém o atendimento a esse público, mas sem a responsabilidades direta. Entendemos que, longe da neutralidade ou de uma simples questão técnica, tal situação representa uma decisão política de Estado e governo a partir da correlação de forças presentes na sociedade civil.

## Considerações finais

Partindo das proposições que compõem este texto, podemos conjecturar que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência perpassa, obrigatoriamente, pela equidade e esta, por sua vez, deve estar consolidada no âmbito social. Temos a ciência que trata-se de temática extremamente complexa e por esse motivo, os debates a respeito devem pautar-se, principalmente na lei e nas ações do Estado por meio das políticas públicas.

A educação é um direito de todos, entretanto, para que esse direito dos alunos público da educação especial seja garantido, é necessário que eles tenham acesso à materiais, tecnologias, espaços acessíveis e a professores que tenham uma formação específica, a fim de atender às subjetividades desses estudantes. Nesse sentido, apenas garantir a igualdade de acesso à educação, que os demais alunos, não atenderia todas essas especificidades.

Mais que garantir a igualdade de acesso à educação, para garantir uma educação com equidade social para os alunos público da educação especial é necessário a manutenção e efetivação das políticas públicas educacionais, que, por sua vez, garantam que eles tenham acesso à escola e nela possam permanecer e aprender os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, como os demais alunos.

Destacamos, assim, a atuação dos movimentos sociais na criação e efetivação de políticas públicas educacionais que assegurem que o direito à educação dos alunos com deficiência seja efetivado, pois, segundo Flores (2011) os direitos sociais são criados e recriados a partir da atuação dos movimentos sociais dos grupos subalternos.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: UnB, 1999.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v.18, n.1, 2013, p.129-150.

BATISTA, K. S. C. Direitos Sociais. In: CASTRO, Carmem L. F. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, A.E.N. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012. p. 137-139

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORON, A. A. *Filosofia política marxista*. São Paulo: Cortez, 2003.



BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 2/2001*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. CNE. CEB. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. POUPART et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COHN, A. A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. In: MOTA, C.G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Senac, 2000. p. 385-403.

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T.G.G.L. Políticas públicas de educação especial: o acesso de aluno com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 65-91

CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

CURY, C. R. J. Educação como direito social. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, A.E. N. (Org.). *Dicionário de políticas públicas. Barbacena*: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012. p. 148-151.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliação e retomada o protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 21-48.

FALEIROS, V. P. Inclusão social e cidadania. In: *Conferência Nacional de Serviço Social*, 32., 2006, Brasília, DF. Anais. Brasília, DF, 2006. p. 1-15. Disponível em: [http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/vicente\\_faleiros.pdf](http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/vicente_faleiros.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FARIA F., L.M.; VEIGA, C. G. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, J. R. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Cadernos CEDES, v.19, n. 46, p.7-15, set. 1998. Disponível em:



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 jan. 2021

FERREIRA, J.; GLAT, R. *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: SOUZA, Donaldo, FARIA Lia C. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro; DP & A, 2003.

FLORES, J. H. 16 premisas de uma teoria crítica del derecho. In: PRONER, C.; CORREAS, O. (Org). *Teoria crítica dos direitos humanos: in memoriam de Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

FREITAS, M. C. *O aluno incluído na educação básica*. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15–Educação Especial da Anped. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 105-124, 2011.

HERRERA, C. M. Filosofía de los derechos humanos en tiempos de globalización. In: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (Org.) *Teoria crítica dos direitos humanos: in memoriam de Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 119-129.

LEMONS, C. C. *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013)*. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIMA, A. B. Estado, democracia e educação. In: FIGUEIREDO, Ireni M. Z.; ZANARDINI, Isaura M. S.; DEITOS, R. A. (Org.) *Educação, políticas sociais e Estado no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 85-118.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 20ªed. Rio de Janeiro: Ed. Forense. 2011.

MELO, D.C.F. *Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência visual*. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

MENDES, E. G. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

OHLWEILER, L. Políticas públicas. In: BARRETTO, V.P. *Dicionário de filosofia política*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010. p. 408-412

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. Contribuições do materialismo históricodialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. ;

SILVA, M. A. da. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 99-130.

PINHO, R. R.; NASCIMENTO, A. M. *Instituições de direito público e privado: introdução ao estudo do direito e noções de ética profissional*. 23ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 23ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 2018.

SILVA, P. *Vocabulário jurídico conciso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

SIMÕES, C. *Teoria e crítica dos direitos sociais: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito*. São Paulo: Cortês, 2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

TAKAHAMA, J. R. *Políticas públicas para o atendimento educacional especializado*, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

VIEIRA, E. A. (2001). A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, 21(55), 9-29.

Sua participação e apresentações de trabalhos abrilhantaram o ii colóquios de políticas e gestão da educação

**ESPERAMOS VOCÊS NO III COLÓQUIOS DE 24 A 27 DE MAIO DE 2022.**

# 2022

## III COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE

Planejamento educacional em debate: políticas públicas e desafios



24 a 27 de maio de 2022

**Presenças confirmadas:**

- Profa. Dra. Euzângela Alves da Silva Scaff - UFRR
- Maria Alice de Miranda Aranda - UFGD;
- Profa. Dra. Selma de Carvalho Fonseca - UNASP
- Palestrantes internacionais a confirmar



**MINHA AGENDA:**

**2022 VOU PARTICIPAR DOS COLÓQUIOS UFSCAR SOROCABA ONLINE**

Informações: [geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

Comissão Organizadora III Colóquios

<https://doity.com.br/iii-coloquios-de-politicas-e-gestao-da-educacao>