

Hegemonia e senso comum na visão gramsciana: instituições especializadas e a meta 4 no PNE 2014-2024

Hegemony and common sense in gramscian
vision: specialized institutions and 4 goal in PNE
2014-2024

*Rogério Drago**

*Douglas Christian Ferrari de Melo***

RESUMO:

A compreensão das políticas educacionais da Educação e da Educação Especial, a partir da perspectiva materialista histórico-dialética, requer contextualizá-las no âmbito político, econômico e social em que foram formuladas e identificar os grupos sociais que as produziram e as suas finalidades. Dessa forma, o objetivo desse artigo é, pela via do referencial teórico gramsciano, identificar, no Plano Nacional de Educação, as forças que atuam na luta pela hegemonia, compreendidas aqui, como um direcionamento não apenas político, mas também moral, cultural e ideológico, exercidas pelas instituições especializadas sem fins lucrativos que ofertam o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Gramsci. Educação Especial. Instituições Filantrópicas. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT:

Understanding the Education and Special Education policies, from the historical and dialectical materialism perspective, requires the contextualization of these areas in relation to the political, economic and social aspects, and the identification of the social groups that produces them and their purposes. Therefore, this paper aims to identify the forces acting in the struggle for hegemony in the Brazilian National Education Plan, according to Gramsci's theory. The forces are understood as a political direction, as well as a moral, cultural and ideological guidance, developed by non-profit institutions that provide Special Education Services to the people with special needs.

Keywords: Gramsci. Special education. Philanthropic institutions. National Education Plan.

* Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

** Licenciado em História. Mestre em História. Doutorando em Educação PPGE/UFES. E-mail: dochris@ig.com.br

Introdução

Sancionado pela lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação resulta de inúmeros debates entre diferentes membros da sociedade civil, que elegeram, após quatro anos de tramitações no Congresso Nacional, 20 metas e 254 estratégias que irão compor o cenário educacional do país nos próximos dez anos.

Embora a elaboração do texto do PNE tenha contado com a legítima participação da sociedade, há que se identificar nos parágrafos que discorrem sobre as metas – especificamente a meta 4 que trata da Educação Especial – as marcas dos interesses de cada grupo representativo, formados por instituições filantrópicas e particulares.

Instituições que buscam, pelas leis, garantir e legitimar a continuidade de seus serviços, ainda que estes se apresentem de forma contrária às propostas estabelecidas pelos principais documentos internacionais e nacionais, que atribuem ao poder público – e não às instituições – a responsabilidade de aprimorar os seus sistemas educacionais de forma a assegurar a todos, indistintamente, a matrícula em escolas da rede regular ensino.

Nesta direção, objetivamos, neste artigo, conhecer, identificar e questionar, por meio da leitura dos documentos normativos, especialmente a partir dos conceitos de hegemonia e de senso comum em Gramsci, como as instituições educacionais, filantrópicas e particulares, voltadas ao atendimento dos estudantes com deficiência, ressignificam a lei, de forma a atender interesses próprios.

Além dos supracitados também nos apoiaremos nos conceitos de sociedade civil, sociedade política, Estado ampliado, dentre outros, por compreendermos que esses oferecem as bases para interpretar como os grupos hegemônicos difundem suas ideias, reforçando a importância de manter alunos com deficiência em escolas especiais, ou seja, negando a esse público o direito à educação pública e de qualidade.

Essa ação, legitimada pelas leis, garante não apenas a permanência das instituições, por meio do repasse de verbas públicas, como também torna sólido o domínio de grupos hegemônicos, sustentado por atitudes que defendem – de forma implícita, mas também explícita – a manutenção de alunos com deficiência em espaços segregados.

Dessa maneira, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira, são expostas as contribuições da teoria do pensador italiano e suas relações com as políticas públicas de Educação Especial, incluindo o atual ordenamento jurídico.

Na segunda, abordaremos a meta 4 do PNE à luz desse referencial, enfatizando a força ideológica e hegemônica exercida pelas instituições especializadas a fim de reverter o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Contribuição de Gramsci para a educação especial

Considerando a defesa da escola pública como direito das pessoas com deficiência, é preciso apresentar a concepção de Estado de Gramsci e como as políticas públicas são gestadas a partir do século XIX.

O Estado, a partir do século XIX, tem se transformado de forma a superar a ideia de Estado unicamente como aparato governamental. Gramsci (1982, p. 10) formula um conceito de Estado ampliado que considera, não apenas a sociedade política, mas também o que denomina de sociedade civil como “conjunto de organismos chamados comumente de “privados”.

São, dessa forma, organizações não-governamentais (ONGs), associações, partidos, sindicatos, igrejas, escolas, os movimentos sociais, entre outros. Esse envolvimento “voluntário”, fortemente apoiado pela grande mídia, torna-se condição importante e necessária para que os diferentes tipos de organizações ganhem visibilidade e possam obter financiamentos públicos e privados. (MARTINS, 2008, p. 85)

Gramsci, ao cunhar a equação “Estado = sociedade política + sociedade civil” leva para dentro do Estado essas instituições e, dessa forma, vive-se uma contínua formação e superação dos “equilíbrios instáveis” entre os interesses do grupo dominante e dirigente, mas também entre os interesses dos grupos subordinados. Cada classe ou fração de classe tem suas “racionalidades” expressas em alguns modelos de políticas públicas que querem que sejam efetivadas pelo Estado.

Martins (2008, p. 87) ao discorrer sobre as “apropriações indébitas” dadas à terminologia “sociedade civil”, alerta sobre os “perigos” das interpretações, aceitas e disseminadas por diversos atores políticos, que defendem a neutralidade política e ideológica presente nas instituições. Ao estabelecer e difundir a ideia de “sociedade civil”, como um espaço neutro, independente, desvinculado, tanto dos projetos societários, como do próprio Estado, abre-se a possibilidade de estimular, com o apoio das massas, a criação de organizações “não-estatais”.

Por não carregarem as marcas de uma natureza essencialmente política, acabam se consolidando dentro de uma “nova” ordem, comprometida com a manutenção de interesses hegemônicos por meio da execução de projetos conservadores.

Essas apropriações contradizem o conceito de Gramsci, que confere a “sociedade civil” como parte intrínseca do Estado, portanto, ladeada de política e ideologia. A sociedade civil é, para Gramsci, a parte do Estado que visa a difundir uma ideologia¹.

Além da compreensão do Estado de forma mais completa e complexa, Gramsci (1982) também identifica duas formas de como o Estado exerce seu domínio. A mais conhecida é a coerção, que é o poder militar caracterizado pela

¹ Ideologia entendida como conjunto de ideias que se “manifesta na arte, no direito, na atividade econômica, etc.” (GRAMSCI, 1982, p.102).

repressão por meio da força; a outra, que adquire muita relevância no contexto do século XX, é o consenso, definido aqui como a capacidade que um grupo tem de exercer o domínio pelo convencimento ou persuasão.

Para Gruppi (1991, p. 78) [...] “a supremacia² de um grupo social se manifesta de dois modos, como dominação e como direção intelectual e moral”. Como afirma Gramsci (2004, p. 119), “O Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso com as associações políticas e sindicais que, todavia, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”.

Ao educar as massas para apreender elementos da ideologia dominante em seu cotidiano, a classe dirigente conquista a hegemonia pela via do consenso. O consenso ocorre, segundo Debrun (2001), a partir da legitimidade na qual as massas atribuem à ordem cultural vigente. Ou seja, a dominação de uma classe dominante sobre as classes subalternas requer a aprovação destas sobre a forma de governar e gerir apresentada. Para que haja essa aceitação, as classes dominantes trabalham a fim de inculcar ideias, valores e formas de agir que sejam correspondentes aos seus planos. Dessa forma, “o fundamento do consenso social é a concepção de mundo que se exprime em todas as manifestações da vida individual e coletiva”. (DEBRUN, 2001, p. 135). Os seus interesses individuais são postos como interesses coletivos de toda uma sociedade.

A escola é um aparelho que difunde a concepção de mundo das classes dominantes para as subalternas. Outros meios, por exemplo, são a igreja e a mídia. A concepção de mundo muito difundida na sociedade, especialmente nas camadas subalternas, é a do senso comum. Para Gramsci (1982) senso comum é uma concepção de mundo desagregada, incoerente, produto mais das sensações do que da razão. Dito de outra forma: são mais empíricas do que concretas. Debrun (2001) afirma que o senso comum é “[...] explorado e consolidado pelos aparelhos ideológicos dominantes” para conquistarem e conservarem sua hegemonia.

Para que haja a tomada de consciência da hegemonia e da ideologia dominante com vistas à superação, é preciso “[...] disseminar outra filosofia afeita às classes subalternas, com objetivo de angariar força suficiente para forjar um bloco social capaz de impor novas dinâmicas sociais e, assim, produzir uma verdadeira ‘reforma moral e intelectual’” (MARTINS, 2014, p. 269). Trata-se da “[...] apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2008, p. 71).

Saviani (2008) defende que a função da escola na perspectiva da superação do capitalismo deve ser a de socialização dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos em conteúdos escolares a todos os educandos. Mas com essa assertiva, é importante salientar que o autor não descarta os espaços e processos educativos não escolares.

Nesse sentido, a escola defendida por Gramsci (1982) e por Saviani (2008) – inspirado em Gramsci – para a superação do capitalismo em suas dimensões

² Supremacia aqui entendida como domínio e direção ou domínio e hegemonia.

econômica, política, de valores e ideológica é a escola oficial, a regular. Dessa forma, a Educação Especial, na perspectiva da transformação, também reconhece a escola regular como àquela que pode oferecer os instrumentos científicos e culturais necessários para a transformação, tanto em suas consciências, como na sua ação cotidiana. “Toda estratégia educacional deve, portanto, ter como prioridade a superação da incoerência da mente individual ou coletiva que deve coincidir com o advento de uma ‘consciência histórica autônoma’” (DEBRUN, 2001, p. 235)

Todavia, no Brasil, as instituições e associações sem fins lucrativos, direcionadas às pessoas com deficiência, como parte da sociedade civil, têm angariado forças para garantir a Educação Especial nesses espaços filantrópicos. Espaços, muitas vezes, utilizados de forma substitutiva à escola, mesmo com os recentes avanços na legislação que assumem que a escolarização dessas pessoas deve ocorrer “preferencialmente” nas escolas regulares. No caso das pessoas com deficiência intelectual, essa realidade é ainda mais presente. Meletti e Bueno (2011, p. 9) analisaram o banco de matrículas no Censo Escolar de 2007 a 2009 em relação aos alunos com deficiência. Com esse estudo, observaram a prevalência de matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil em escolas segregadas, contabilizando 75,2% e 81,2% entre as matrículas de alunos com deficiência de 2007 a 2009.

Com base em Freitas (2009) e Mazzotta (2011), salienta-se que as políticas públicas de Educação Especial foram historicamente conduzidas por três percepções diferentes. A primeira, assistencialista/caritativa, preocupada com o conforto e bem-estar. A segunda, seguindo o modelo médico-terapêutico, revelou-se a partir da criação e do predomínio das instituições especializadas, tendo como consequência a resistência à participação plena desse público na sociedade. A terceira, referente à sociedade inclusiva que nos últimos anos vem ganhando notoriedade e contribuindo para a alteração do viés dessas políticas, ao buscar o rompimento de sistemas paralelos de Educação Especial.

Apesar dos documentos oficiais, principalmente a partir de 1990, apontarem para o modelo dito como “inclusivo”³, os três modelos coexistem, com suas marcas e papéis diferenciados, vivendo em embate no jogo das relações de forças dentro da sociedade civil para manter sua hegemonia histórica e influenciar as ações do Estado por meio das políticas públicas.

Nos dois primeiros modelos haviam a presença constante das instituições e/ou associações filantrópicas para realizar o atendimento educacional especializado, de forma segregada, mantendo essas crianças distantes das escolas regulares.

O modelo atualmente mais aceito é o da “perspectiva inclusiva” que norteia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual defende a matrícula do aluno com deficiência nas escolas

³ O modelo de Educação Inclusiva se difunde mundialmente a partir da década de 1990, com destaque para a influência de compromissos internacionais com essa perspectiva que geraram documentos norteadores, como a Declaração de Salamanca.

regulares, em todos os níveis e modalidades. Nesse aspecto, o aluno público-alvo da Educação Especial estará aprendendo e convivendo com alunos sem deficiência e com outras deficiências e que “preferencialmente” realizará o atendimento educacional especializado (AEE) também na escola regular.⁴ Entretanto, o termo *preferencialmente*, presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), possibilitou a atuação dessas instituições (particulares e filantrópicas), inclusive com financiamento público.

O termo “preferencialmente” presente nas legislações mais importantes para educação brasileira, reconhece, por um lado, que alguns alunos podem se beneficiar da escolarização fora da escola, mas, por outro, abrem espaços para classes e escolas especiais, espaços que se não forem bem trabalhados podem gerar formas segregadas de ensino. Dada a sua importância – que vai além dos aspectos filológicos ou simplesmente técnicos e que atinge, por exemplo, o tipo de política e financiamento da Educação Especial Inclusiva – foi em torno da incorporação de tal palavra que se travou o debate entre as instituições especializadas e os adeptos da inclusão na escola comum durante a aprovação da meta N^o. 4 do novo PNE para os próximos 10 anos, expressão de interesses político-econômicos de grupos em disputa no processo de correlações de forças.

O retorno do termo “preferencialmente” no PNE é a confirmação do que já havia sido feito pelo decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e garante, no Art. 1^o:

Art. 1^o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Esse retorno indica uma tentativa do Ministério da Educação em buscar formular consensos, mas enfrenta pressões de grupos atuantes no Congresso Nacional e no governo federal em prol das instituições especializadas, como observado por Garcia, Michels (2011). Os anos de embate, ente 2008 e 2011, foram, justamente, aqueles precedem a nova orientação apontada pela inexistência do termo “preferencialmente” da legislação brasileira, consubstanciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Decreto-lei 6.571/08 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação n^o 4/09. A volta de

⁴ Partimos da compreensão de que o AEE é substancialmente educacional, podendo ser auxiliado, quando necessário, pelo atendimento clínico nas suas diversas modalidades. Desse modo, o AEE faz parte da educação básica (até da educação superior), não sendo nem contraditório, nem excludente.

tal entendimento legal nas letras do Decreto-lei 7.611/11 abrem espaços para atuação das instituições especializadas e podem gerar ambientes segregados, tanto na escola comum quanto na escola especial, se combinado com o inciso VI, que diz: “VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”.

A diretriz registrada no inciso VIII ganha força/corpo no Artigo 5º do mesmo decreto, quando aponta os Serviços que deverão ser prestados pela União, com apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos⁵. A mesma força incorpora-se no Artigo 8º, que altera os dispositivos do Decreto nº 6.253/2007, e passa a dispor sobre a oferta do AEE da seguinte forma:

Art. 9º-A.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou *por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14*” (NR).

Art. 14.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, *em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas* (BRASIL, 2011, grifos nossos).

Segundo Meletti e Bueno (2011), a partir da análise comparativa das matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares e em sistemas segregados, concluem que os últimos se mantêm hegemônicos em relação ao modelo “inclusivo”. Ainda há uma predominância das matrículas escolares em instituições e associações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência em relação às escolas regulares, apesar do aumento da modalidade regular nos últimos anos (2007 a 2009).

Para que as associações e instituições adquirissem sua hegemonia histórica, no atendimento educacional especializado, houve a disseminação de ideias, por meio do senso comum, referentes à concepção de como e onde deve ocorrer a escolarização das pessoas com deficiência. O exemplo mais expressivo que podemos apresentar é o da APAE, associação voltada para pessoas com deficiência intelectual. Há uma identificação da sociedade com a perspectiva assistencialista de atendimento das pessoas com deficiência; identificação que foi construída historicamente. A pessoa com deficiência apresenta estigmas de inferioridade e

⁵ Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

incapacidade que foram construídos social e historicamente. Essa visão “[...] fortalece práticas sociais que segregam e diminuem as oportunidades de desenvolvimento desses sujeitos” (PADILHA; SÁ, 2013, p. 144).

O estigma das pessoas com deficiência intelectual ainda é muito presente na sociedade, juntamente com a concepção de incapacidade. Nesse sentido, a APAE e demais instituições reforçam essa ideia assistencialista, presente no senso comum da sociedade que, por não compreender a deficiência e as potencialidades de desenvolvimento dessas pessoas, reduzem suas oportunidades de aprendizagem quando segregam esse indivíduo do espaço escolar.

O próprio termo “*deficiente*” encontra-se em desuso nos últimos documentos oficiais, devido à conotação pejorativa que carrega. Em uma sociedade capitalista em que somos avaliados constantemente pela nossa eficiência em vários aspectos, uma pessoa que é intitulada como “não eficiente” é marcada pelo estigma da incapacidade.

Essa construção histórica da pessoa com deficiência, entendida como incapaz, mesmo com a mudança de termos na legislação atual, não é facilmente esquecida ou reformulada. No senso comum ainda perdura a ideia de que esses sujeitos precisam de medidas assistencialistas. Esse assistencialismo, na educação, resulta na segregação desses alunos e na negação do acesso ao conhecimento sistematizado construído historicamente pelos homens.

Plano Nacional de Educação

Com base nesses pressupostos, cabe investigar como o PNE se dedica à Educação Especial e o seu público-alvo. Logo no corpo da lei são feitas duas menções à Educação Especial. Uma no § 4.º do artigo 5.º e outra no inciso 3.º do artigo 8.º.

Com relação à primeira, o § 4.º se refere ao investimento público em educação dentro do artigo que se destina ao “monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” e em consonância com a meta 20 desse Plano, que se refere à ampliação do investimento público em educação no patamar de 10% do PIB ao fim da década. É importante observar que essa redação é diferente do que poderia ser para os defensores dos recursos públicos para escola pública. São as manobras e maquiagens que são incluídas na legislação, tal qual apontado por Helene (2013), que levam às sutilezas que devem ser descobertas.

Por essa redação cabe o investimento público à iniciativa privada por meio das diferentes formas de incentivos e isenções fiscais, como por exemplo, bolsas de estudos e financiamento estudantil. E por isso, também, que os investimentos públicos englobam, conforme o texto do plano, “o financiamento de creches, pré-escolas e de **educação especial**” (Brasil, 2014, grifo nosso).

No texto que apresenta a meta 4 do PNE é possível observar algumas incongruências. Logo no início, ao discorrer sobre “o acesso à educação básica e ao

atendimento educacional especializado”⁶, abre-se a possibilidade do seguinte questionamento: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desarticula-se do processo educacional do ensino básico? Uma coisa é a educação básica e outra coisa é o AEE? A ambiguidade fica ainda mais evidente, quando se toca em um dos pontos mais nefrágicos da Educação Especial, isto é, o local de atendimento do seu público-alvo:

Estratégias: [...]

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; (BRASIL, 2014).

O legislador, ao abrir espaço para as diversas formas de atendimento, passa a atender os interesses de ambos os lados (setor público e privado), além de deixar para as práticas cotidianas tal definição. Portanto, da forma como o texto foi aprovado, toda forma de atendimento ao público-alvo da Educação Especial é possível. Ou seja, o texto não estabelece a obrigatoriedade do atendimento nas redes públicas de ensino, tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado. Com isso, fica autorizada, formalmente, a existência de vários sistemas paralelos.

Consideramos, sobremaneira, que houve perdas do ponto de vista do paradigma da inclusão se comparado ao texto original enviado pelo executivo, em 2010. Senão, vejamos o projeto de lei original e a lei aprovada no Congresso e sancionada pela presidente, respectivamente:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (Projeto de lei n.º 8.035, 2010)

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

Sem contestação, o projeto original aponta para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede comum de ensino e opõe-se estritamente ao que

⁶ Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou convencionais. (BRASIL, 2014)

foi posto na lei aprovada. Da maneira como o texto foi aprovado, não garante a obrigatoriedade do direito à educação desse público nas redes públicas de ensino. Olhando a trajetória histórica das normas legais, há no PNE uma consagração da reversão do processo inclusivo.

Essas perdas se entrelaçam com as perdas na forma de financiamento da Educação Especial, em particular, posto como veremos, na estratégia nº. 1. Esta, por sua vez, faz parte de uma perda na forma de financiamento da educação no geral, ou seja, mesmo tendo garantido os 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, conforme a meta nº. 20, nesse cálculo foi incorporado o investimento público à iniciativa privada por meio das diferentes formas, mantendo a relação histórica entre o público e o privado na educação.

No caso da Educação Especial, fica ainda mais explícita a vinculação às instituições especializadas por meio de apoio e financiamento via FUNDEB. Da forma como está redigida a estratégia nº. 1 é possível a contagem para fins de financiamento das matrículas no AEE do turno inverso, tanto em instituições públicas quanto privadas:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (BRASIL, 2014).

Além do apoio financeiro, as três últimas estratégias preconizam parcerias para o atendimento escolar integral, a ampliação da formação continuada e produção de materiais acessíveis que facilitem a participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, além da chamada à participação das famílias e da sociedade.

Considerações finais

Durante cerca de quatro anos para aprovação do PNE, uma das metas que mais gerou entraves para o processo de aprovação do PNE foi a meta 4. No texto final, as tensões, evidenciadas por meio das emendas, demonstram as ambiguidades das concepções de Educação Especial e as disputas em torno do financiamento por diferentes grupos de poder. Essas ambiguidades exprimem uma forma de se consolidar, por meio dos variados tipos de interpretações, as possibilidades de manter vivas as organizações institucionais privadas.

No que tange a meta 4, que trata da Educação Especial, a relação entre o público e o privado, constantemente presente nas legislações, aponta para uma indefinição do que seja a Educação Especial, que ora assume as diferenças

humanas e encarrega o poder público de eliminar qualquer atitude discriminatória, ora enfatiza a necessidade de potencializar essas diferenças como forma de segregar alunos com deficiência em espaços desvinculados da escola regular.

Essas dubiedades ajudam-nos a reconhecer a força que os grupos hegemônicos exercem na formulação das políticas públicas, de forma a modificar e dar outro sentido aos textos originais que estariam plenamente de acordo com as propostas voltadas às políticas consideradas inclusivas.

Por fim, os documentos oficiais que atribuem prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais de ensino e enfatizam a prioridade das matrículas de todas as crianças em escolas regulares, perdem força e legitimidade ao concorrer fortemente com as forças hegemônicas que discursam a favor das instituições. Forças essas que disseminam, por meio dos diversos aparelhos ideológicos, visões de mundo que inserem o atendimento especializado dentro dos moldes assistencialistas e distanciam o princípio educativo como base para a superação de todos os indivíduos. Em função disso, não resta dúvida sobre as perdas que as mudanças no texto original do PNE, aprovado em 2010, trouxeram para aqueles que lutam por uma educação escolar de qualidade como Direito de todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. *Projeto de lei n.º 8.035, de 2010*. Disponível em: <
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ww65LVtMxy4J:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BRASIL, *Decreto-lei 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
Acesso em: 11 out. 2014.

DEBRUM, M. *Gramsci: filosofia, política e bom senso*. Campinas-SP, Editora da Unicamp; Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

FREITAS, S. N. O direito à educação para pessoas com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228

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.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 4^a ed. 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos de cárcere*. Vol. 3. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, L. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

HELENE, Ot. *Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento*. Campinas: Autores associados, 2013.

MAZZOTTA, M. J. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MELETTI, S.; BUENO, J. G. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *ANPAE*, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0260.pdf>. Acesso em: 30 abr 2015.

MARTINS, M. F. Sociedade civil e “terceiro setor”: apropriações indébitas do legado teórico-metodológico de Gramsci. *Revista de Filosofia Aurora*. PUC-PR, v. 20, n^o 26, Paraná, Champagnat, jan/jun de 2008, p. 75-100. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=1993&dd99=view> Acessado em: 09/03/2015.

PADILHA, A. C.; SÁ, M. A. Estigma e deficiência: histórias de superação. In: CAIADO, K. R. (Org). *Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência*. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 143-164.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 30/11/2015