



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**  
Nome: Régis Henrique dos Reis Silva  
E-mail: regishsilva@gmail.com  
Instituição: Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Submetido: 20/06/2019  
Aprovado: 18/11/2019  
Publicado: 13/12/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8655755](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8655755)  
e-Location: e019058  
ISSN: 1676-2584





Distribuído  
Sobre



## GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

  Régis Henrique dos Reis Silva<sup>1</sup>

  Robson Machado<sup>2</sup>

  Ribamar Nogueira da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo visa discutir o desenvolvimento e alguns desdobramentos do Golpe de 2016 que, ao pôr fim a 6ª República brasileira, inaugurou no cenário nacional uma nova etapa do avanço das forças do capital sobre o trabalho. Toma como objeto de análise a educação e, de modo particular, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No primeiro momento, discute os aspectos históricos da democracia, especialmente da democracia liberal representativa apontando seus limites e possibilidades, o que permite tratar o fenômeno da ruptura no Estado democrático de direito ao refletir sobre os conceitos de Golpe e Impeachment. Oferece, ainda, uma sumária explicação sobre o Golpe empresarial-parlamentar que destituiu Rousseff da presidência. No segundo momento busca indicar as consequências do Golpe para educação e evidencia o interesse financeiro da burguesia autóctone e estrangeira sobre o ensino básico e superior no Brasil. Expõe a aliança dos setores neoliberais e neoconservadores no aparelho estatal, e acusa as consequências dos respectivos projetos para a educação pública a partir de duas frentes de ataque: a mercantilização e a moralização. No terceiro momento, delinea um panorama da política de educação especial no Brasil a partir da década de 1970 e indica os avanços e limites da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por fim, problematiza os cortes de investimento na educação especial e as ações autoritárias que se desencadearam com o advento do golpe que, além de contingenciamentos, ameaçam a proposta de educação inclusiva representando um retrocesso inominável.

**PALAVRAS-CHAVE** Golpe de Estado. Neoliberalismo. Reforma educacional.



## 2016 COUP AND THE BRAZILIAN EDUCATION: IMPLICATIONS ON SPECIAL EDUCATION POLITICS IN AN INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE

### Abstract

This article seeks to discuss the development and some unfolding of the 2016 Coup that, putting an end to the 6th Brazilian Republic, inaugurated in the national scenario a new stage in the advance of the capital forces over work. Takes as object of analysis the education and in a particular way, the Especial Education in the Inclusive Education perspective. In a first moment, it discusses historical aspects of democracy, especially from the representative liberal democracy pointing its limits and possibilities, which allows discussing the rupture phenomenon in the democratic Estate of right while thinking over the concepts of Coup and Impeachment. It also offers a brief explanation about the business-parliamentary Coup that dismissed Rousseff of presidency. In a second moment, it seeks to indicate the consequences of the Coup to education and shows the native and foreign bourgeoisie financial interests about the basic and superior education in Brazil. It exposes the alliance of neoliberal and neoconservative sectors in the state apparatus, and accuses the consequences of the respective projects for public education as of two attack fronts: the mercantilization and the moralization. In a third moment, it delineates a panorama about the special education policy in Brazil starting in the seventies and indicates the advances and limits of the special education national policy from the optics of the Inclusive Education. In the end, it questions the investment cuts on special education and the authoritarian actions that got unfolded with the coup advent which, besides the contingency, threaten the proposition of inclusive education, which represents an unnamable regression.

**Keywords:** State Coup. Neoliberalism. Educational reform.

## GOLPE DE 2016 Y LA EDUCACIÓN EN BRASIL: IMPLICACIONES EN LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION INCLUSIVA

### Resumen

El presente artículo visa discutir el desarrollo y algunos despliegue del golpe de 2016 que, al poner fin a 6° República brasileña, inauguró en el escenario nacional una nueva etapa del progreso de las fuerzas del capital sobre el trabajo. Toma como objeto de análisis la educación y, particularmente la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. En el primer momento discute los aspectos históricos de la democracia liberal representativa destacando sus límites y posibilidades, lo que permite tratar el fenómeno de la ruptura en el Estado democrático de derecho al reflejar sobre los conceptos de Golpe e *Impeachment*. Ofrece, aún, una sumaria explicación sobre el Golpe empresarial parlamentar que destruyó Rousseff de la presidencia. En el segundo momento busca indicar las consecuencias del Golpe para la educación y evidencia el interés financiero de la burguesía autóctona y extranjera sobre la enseñanza básica y superior en Brasil. Expone la alianza de los sectores neoliberales y neoconservadores en el aparato estatal, y acusa las consecuencias de los respectivos proyectos para la educación pública a partir de dos frentes de ataque: la mercantilización y la moralización. En el tercer momento esboza un panorama de la política de la educación especial en el Brasil a partir de la década de 1970 e indica los avances y límites de la Política Nacional de la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Por fin, problematiza las reducciones de inversión en la educación especial y las acciones autoritarias que se desencadenaron con el advenimiento del golpe que, además de contingenciamientos, amenazan la propuesta de la educación inclusiva representando un retroceso innumerable.

**Palabras clave:** Golpe de Estado. Neoliberalismo. Reforma educacional.



## INTRODUÇÃO

Lamentavelmente, a história brasileira é marcada por golpes de Estado. Nesse sentido, é possível recuperar na historiografia nacional pelo menos três golpes nos últimos oitenta anos, quais sejam: 1937, 1964 e 2016. (LOMBARDI; LIMA, 2017).

Nesse texto, procuramos analisar as implicações nas políticas de Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva (EI) após o Golpe de 2016. Isto, porque podemos afirmar que, desde 2016, vivemos no Brasil uma ambiência de retrocessos na implementação de direitos constitucionais, restrições à liberdade de expressão e da autonomia universitária, bem como um processo de inflexão neoliberal conservadora com a adesão de uma parte significativa da população a propostas obscurantistas, tais como: Escola Sem Partido, reforma do Ensino Médio com a diminuição da obrigatoriedade das disciplinas de humanidades, revisão da Base Nacional Curricular Comum, etc.

Assim, cabe a análise desse momento da história nacional sob a perspectiva daqueles que historicamente tiveram o seu direito à educação negados, como as pessoas em situação de deficiência<sup>4</sup>.

Para tanto, organizamos o texto em três partes além da introdução e das considerações finais, a saber: 1) Democracia e golpe no Brasil de 2016; 2) Golpe de 2016 e a Educação no Brasil; e 3) As implicações do Golpe de 2016 nas políticas de EE na perspectiva da EI.

## DEMOCRACIA E GOLPE NO BRASIL DE 2016

Segundo o Oxford English Dictionary, a palavra do ano de 2016 foi “pós-verdade”<sup>5</sup> (*post-truth*), um substantivo que expressa circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos importância do que crenças pessoais. Coincidentemente, no mesmo ano, o Brasil vivia um processo histórico, em meio aos acontecimentos que destituíram Dilma Rousseff antes da metade do segundo mandato, em que pairava a dúvida sobre qual termo expressaria melhor a realidade: impeachment ou golpe?

Grosso modo, e pós-verdade à parte, ambos conceitos expressam processos de “ruptura” em uma forma de governo específica: a democracia. Com efeito, não há como tratar da polêmica questão de disputa entre os discursos dos defensores das teses do impeachment e do golpe, sem, inicialmente, compreender o que caracteriza uma democracia.

Democracia (do grego, *demos*: povo e *kratos*: poder), simplificando o sentido corrente, seria o regime político no qual o poder é exercido pelo povo, isto é, uma forma de governo em que a soberania do Estado pertence ao conjunto dos cidadãos, sendo exercida pelo sufrágio universal.

As democracias ocidentais constituem regimes políticos que, pautados na separação de poderes (legislativo, executivo e judiciário), visam garantir e professar os direitos fundamentais



da pessoa humana, sobretudo com referência à liberdade política dos cidadãos. (JAPIASSÚ, 1990).

No “governo do povo”, recuperando a origem grega, uma forma democrática estaria em contraposição às monarquias e às aristocracias, pois implicaria um Estado em que existiria alguma forma de igualdade política entre o “povo”. Contudo, o próprio modelo democrático clássico ateniense relativizava essa igualdade, na medida em que, da maioria, eram excluídos indivíduos que não eram considerados cidadãos, como mulheres e escravos. Em certo sentido, a Democracia Clássica já nasce restringindo o significado de “povo”. (HELD, 1987). Mas saber quem seria o “povo” é um problema menor diante de questões que envolvem tanto a esfera de ação de tal governo, ou da definição de regras do “povo” que devem ser obedecidas.

Nesse sentido, inaugurando aquilo se tornaria a chamada democracia liberal, Montesquieu (1689-1755), ao conceber a república como um conjunto entre democracia e aristocracia, pautada na virtude cívica e no espírito público do “povo”, vê na constituição algo capaz de equacionar esfera de atuação e definição de regras, de maneira que ninguém seja obrigado a cumprir as ações às quais a lei não o obrigue, nem deixar de cumprir as que lei exige. (ABBAGNANO, 2007). Esse entendimento, contudo, gestava-se a partir do século XVI, quando o modelo de Democracia Protetora (HELD, 1987), desenvolvido sob influência católica desde a Antiguidade tardia até a transição da Idade Média para a Moderna, não traduzia as relações necessárias ao Estado que surgia nas transformações que levariam ao modo de produção capitalista.

Consequentemente, em constituições de inspiração liberal, sempre contrárias à interferência do poder soberano na autonomia privada, a igualdade formal garantida na lei apenas se efetivaria se o cidadão tivesse o direito de participar da organização política do poder soberano, distinguindo, assim, Estado e governo, isto é, o poder soberano da sua forma transitória de organização. (NOBRE, 2004).

Nas experiências democráticas contemporâneas, fundamentadas no sufrágio universal como forma de escolha do governo, o modelo da Democracia Liberal representativa (HELD, 1987) pressupõe que “oficiais” eleitos assumam a tarefa de “representar” os interesses e/ou pontos de vista dos cidadãos dentro do quadro de referência “legal”. Porém, em nenhum dos regimes, atualmente, considerados democráticos, o “povo” realmente governa, pois, uma minoria toma as decisões políticas. Minoria, essa, mais rica e instruída do que os cidadãos comuns, e com tendência à hereditariedade, pois não raramente diversas famílias têm sucessivas gerações ocupando cargos políticos no Brasil, face à influência política e econômica que elas praticam no exercício do poder. Com efeito, o “povo” seria passivo, exercendo a “soberania” esporadicamente no momento da eleição, quando escolhe entre as opções que lhe são apresentadas por grupos organizados.

Diferentemente da busca do “bem comum” na doutrina democrática clássica, os representantes eleitos por votação supostamente se moveriam pela “vontade da maioria”. No entanto, as pessoas que compõem o “povo” não sabem determinar o que é melhor para elas em



questões públicas, pois o indivíduo médio, principal elemento dos grupos organizados/partidos, mostra-se menos racional quando entra no campo da política, de modo que cuidar bem de negócios pessoais não se traduz no mesmo trato em assuntos públicos. (MIGUEL, 2002).

Definindo esse limite das democracias liberais participativas, Schumpeter (1961) teoriza sobre a chamada Democracia Competitivo Elitista (HELD, 1987), modelo em que os únicos participantes de fato são membros das elites políticas, seja em partidos ou cargos públicos. Assim, o papel do cidadão comum, além de grandemente diminuído, também é frequentemente descrito como uma indesejável violação do processo de decisão “pública” regular. (NOBRE, 2004). Ou seja, “[...] a democracia representativa não encontra eleitores como seu modelo ideal esperaria. Os cidadãos não sabem decidir, não estão dispostos a se informar e não se preocupam em avaliar as consequências de seus atos.” (MIGUEL, 2002, p. 500).

No sentido Schumpeteriano, a democracia elitista seria apenas entre lideranças políticas de partidos eventualmente rivais, disputando o direito de governar.

Trata-se, portanto, de um modelo em que a democracia passa a ser um arranjo institucional capaz de produzir decisões necessárias à reprodução social e econômica nas condições de uma sociedade pós-tradicional, em que não há um mesmo conjunto de valores últimos partilhados por todos os membros do corpo político. Nesse sentido, **os arranjos institucionais garantidos pela democracia podem servir a diversos fins, estando inscrito na sua lógica de funcionamento qualquer fim intrínseco.** (NOBRE, 2004, p. 31, grifo nosso).

Pois bem, aparentemente, um processo de impedimento (impeachment) faria parte dos tais arranjos institucionais garantidos pela democracia contemporânea que serviria para “acelerar” a transição/alternância de grupos políticos no governo mediante a comprovação de ato que ameace a legalidade constitucional. Nesse sentido, favorecendo os defensores dessa tese, o impedimento de um presidente não seria um “golpe de Estado”, na acepção consagrada do termo.

Embora o conceito de golpe de Estado (*coup d'Etat*) tenha surgido em meados do século XVII, na obra *Considerations politiques sur les coups d'Etat*, de Gabriel Naudé, denotando a situação em que um governante, em defesa do interesse público, viola leis e regras estabelecidas; o sentido moderno que se consolida designa o processo histórico de tomada de poder por vias excepcionais, seja pela via da força – militar, paramilitar ou de forças de segurança (NOGUEIRA PINTO, 1985), ou, mais recentemente, pela via do enfraquecimento das instituições democráticas responsáveis pelo sistema de freios e contrapesos, definidos constitucionalmente, e que regulam uma democracia. (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016).

Independente da via, um golpe de Estado não é necessariamente o rompimento com uma forma de governo democrático em questão. Apesar disso, na maioria das vezes, o grupo golpista tende a tomar posturas autoritárias e antidemocráticas ao assumir o poder.

Tencionando a polêmica impeachment/golpe, entendemos que duas características de um golpe de Estado precisam ser destacadas. Primeiro, um golpe é “de Estado” porque se utiliza



de esferas institucionais do próprio Estado para derrubar o governo. Quando, pela via da força, por exemplo, todo aparato repressivo jurídico-policial será usado para suspender o Poder Legislativo; instaurar regime de exceção, permitindo prender e exilar opositores e suspender direitos civis, etc. Quando pela via do enfraquecimento das instituições democráticas, por sua vez, observam-se a judicialização da política e a mediação do Judiciário produzindo decisões que afrontam o texto constitucional em nome de políticas ditas emergenciais e de situações inéditas, mas que visam passar um verniz de legalidade em posturas monocráticas e arbitrárias. (KORYBKO, 2018).

Segundo, embora um golpe de Estado usualmente seja levado a cabo por grupos políticos incapazes de chegar ao poder pela via institucional (representativa) – daí a necessidade da ruptura democrática –, a derrubada de um governo pode dispensar a via da força. Enfraquecidas as instituições democráticas em determinado regime, um “grande acordo nacional” entre golpistas que ocupem posições privilegiadas nos diversos escalões dos Poderes, por exemplo, é suficiente para desestabilizar um governo, o implodindo em curto intervalo de tempo. Para tanto, basta que *arranjos institucionais* sejam voltados para essa finalidade.

Parece-nos, pois, que um processo de impedimento, em um contexto de enfraquecimento das instituições democráticas, pode ser utilizado como artifício para destituir um presidente à margem da legalidade, ainda que sua conduta esteja na legalidade constitucional. De outro modo, em condições propícias de suspensão dos freios e contrapesos constitucionais, um golpe de Estado pode ocorrer através de um processo de impedimento.

Voltando para o Brasil de 2016, uma análise daquele momento histórico se inicia nas considerações de Schumpeter (1961, p. 296-297, grifo do autor):

A democracia é um **método** político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo, sem relação com as decisões que produzirá em determinadas condições históricas.

No Brasil, o mais recente marco desse arranjo institucional, desde o final do século XX, foi a Constituição Federal de 1988 (CF88). Depois de um longo período de regime ditatorial de caráter civil-militar (1964-1985), a chamada Nova República iniciou o processo de democratização política que instituiu no país um Estado Democrático de Direito e uma república presidencialista. Transcorridas três décadas, a Carta Magna vigente já recebeu mais de setenta emendas, mas ainda representa uma tentativa negociada de se construir um Estado de bem-estar social no hemisfério sul, sendo o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema de Seguridade Social políticas públicas capazes de minorar a terrível desigualdade social brasileira, caso contassem com dotação orçamentária devida. (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016).

O modelo de democracia liberal representativa (ou elitista competitiva), vigente desde a CF88, garantiu que chegássemos até o ano de 2016 com as instituições democráticas em funcionamento. Desde então, ocorreram oito processos eleitorais, cinco presidentes empossados, e um processo de impedimento.



A situação começou a mudar em 2015, logo após a posse de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). Na esteira de um movimento dos grupos políticos derrotados na eleição do ano anterior, liberados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e os Democratas (DEM), o segundo mandato do governo petista começou sob intenso ataque midiático. As manifestações populares contrárias ao governo Dilma eram conclamadas pelas redes sociais, e organizadas por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua – cuja origem, financiamento e intenções, ainda nos dias atuais, parecem obscuras –, recebiam ampla cobertura em todos veículos dos principais grupos de comunicação, com flashes ao vivo na TV e plantão na grade de programação.

No plano político, na tentativa de superar uma crise econômica instalada e que se aprofundava rapidamente, Dilma Rousseff adotou medidas que foram de encontro às promessas de campanha. Tanto o caráter simbólico, quanto o pragmático dessa guinada do governo permitiram a criação da ideia de “estelionato eleitoral”, também utilizada pelos adversários políticos para criticar a condução do país naquele momento.

Ao ambiente de contestação do governo Dilma, some-se a pressão exercida pelas investigações sobre corrupção, cada vez mais próximas de políticos aliados do governo, em especial aos grupos que orbitavam em torno do Vice-Presidente Michel Temer e do Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Nesse contexto, é possível afirmar que o golpe propriamente dito teve início no dia 29 de outubro de 2015, data de lançamento do plano “Uma ponte para o futuro” pelo PMDB, seguido, cronologicamente, pela abertura do processo de impeachment contra a presidente em 2 de dezembro de 2015, por iniciativa de Eduardo Cunha, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa (“pedaladas fiscais”); pela saída do PMDB do governo em 29 de março de 2016; pela aprovação do relatório favorável ao impedimento em 17 de abril de 2016; pela abertura do processo no Senado e consequente afastamento do cargo em 12 de maio de 2016; e, finalmente, pelo julgamento e perda do mandato em 31 de agosto de 2016.

Golpe, pois o próprio motivo central que fundamentava o pedido de impeachment, as tais “pedaladas fiscais”, eram prática rotineira nas esferas do Poder Executivo, sem que isso tivesse, em momento algum, fomentado qualquer iniciativa de abertura de processo de impedimento. No final, por essa razão, se as “pedaladas” não eram fato suficiente para justificar a usurpação da presidência pela via institucional de uma democracia enfraquecida, em última instância surgiu o argumento de que se fez justiça “pelo conjunto da obra”. Em outros termos, a motivação pelo impedimento poderia ter um argumento fraco, mas o desempenho da economia, a crise política que havia sido instalada no Congresso Nacional e o clima de insatisfação social produzido contra o PT eram justificativas suficientes para que o governo Dilma chegasse ao fim.



Em suma, retomando a questão inicial, entendemos que a pergunta em jogo não seria qual dos termos – impeachment ou golpe – explicaria o processo histórico produzido na política do Brasil em 2016, mas como os arranjos institucionais do modelo democrático brasileiro permitiram, naquela experiência, utilizar um processo de impeachment para legitimar um golpe de Estado. E, assim, ir além, pois também é preciso compreender até que ponto tais arranjos resultaram em mudanças institucionais no momento posterior ao golpe, e dele em diante até os dias atuais.

## GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

[...] Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.  
[...] Tese 9: As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política. [...] Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação. (SAVIANI, 2012, p. 88-89).

O já esgrimido golpe de Estado - jurídico, parlamentar, empresarial e midiático -, pôs fim à coalizão governista que se formou com a instituição da Nova República (1988-2016) e segue seu curso no (des) governo do Capitão reformado do Exército, Jair Messias Bolsonaro. Consequentemente, as forças que se mostraram operantes durante a manobra que destituiu, por implosão, a autoridade administrativa social-democrata do PT, se mantêm no poder<sup>6</sup>.

Tais forças se apresentam como uma nova coalizão política e partidária que, como sugere Freitas (2018b), reúnem elementos que se caracterizam pela simbiose, ainda que temporária, do neoliberalismo e do neoconservadorismo revestidos de uma carapaça autoritária.

As ações do governo ilegítimo de Michel Temer referendaram o restabelecimento do neoliberalismo reivindicado pelo mercado financeiro internacional e por frações da burguesia nacional que, anteriormente (a partir de 2003), havia firmado um pacto desenvolvimentista com o PT, mas que diante do avanço da crise geral e estrutural do capitalismo, que coloca sob risco o lucro e a acumulação, retoma a articulação, até então inerte, com os entusiastas neoliberais.

A esse estágio do neoliberalismo, excessivamente autoritário e aliado ao neoconservadorismo - que na Câmara dos Deputados se expressa pela bancada fundamentalista religiosa cristã, pelos ruralistas e por representantes da indústria armamentista - chamamos de **neoliberalismo tardio**. Este fenômeno, cabe registrar, não é exclusivamente brasileiro e, ao que tudo indica, apresenta-se como uma tendência mundial de recomposição das forças do capital. (WALLERSTEIN, 2002).

Em suma, os neoliberais e neoconservadores se aliam contra um inimigo comum: o projeto progressista de sociedade. Referimo-nos ao projeto progressista de modo generalizado, visto que consiste em tudo aquilo que se denomina genericamente de esquerda, isto é, desde a social-democracia, que mostrou, mais uma vez, o esgotamento de suas possibilidades<sup>7</sup>, aos partidos socialistas e comunistas. Por outro lado, a “nova direita” brasileira (CRUZ; KAYSEL;





CODAS, 2015) não se apresenta, obviamente, como antiprogressista, ou como ala reminescente do regencial Partido Regressista; mas, sim, como a honrada e gloriosa casta combatente do “esquerdismo” imoral.

Nessa perspectiva, contribui com nossa reflexão as constatações de Richard Moll (2015). Ao tratar da possível confluência entre os neoliberais e os neoconservadores na sociedade estadunidense nos anos de 1960 e 1970, o autor assevera:

[...] a desilusão com o liberalismo estadunidense e com o conservadorismo moderado somada à oposição ao comunismo promoveu uma nova geração de conservadores, que mesclavam os ideais do liberalismo clássico com uma perspectiva moral da sociedade. **Os neoconservadores e o neoconservadorismo partiam do mesmo princípio dos neoliberais, acreditando que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento, prejuízos à produtividade e, mais do que isso, desestimulavam o trabalho e a inovação.** Portanto afetavam a produtividade e enfraqueciam o país. Acima de tudo, **o Estado teria passado a perseguir um igualitarismo pervertido e abstrato e para isso usurpou o lugar da família, da igreja e da comunidade, enfraquecendo esses laços, supostamente, naturais.** (MOLL, 2015, grifo nosso).

A negação, por ambos os setores que formam a nova coalizão governista, da interferência do Estado na economia e da promoção de programas sociais que visam à melhoria das condições de vida da população marginalizada, bem como a defesa da prevalência dos direitos individuais - que entendem como liberdade pessoal de lucrar econômica e privadamente - sobre os direitos sociais (educação, saúde, moradia, trabalho, segurança, etc.) evidenciam a educação como um campo de acirrada disputa.

Afinal, se o projeto do **neoliberalismo tardio**, que consiste no aprofundamento das reformas liberais, implica, desde o golpe, na retirada de direito dos trabalhadores, no arrocho salarial, no corte de gastos públicos, nas privatizações de empresas e serviços estatais e na reforma na previdência; no limite, como nos lembra Sampaio Júnior (2018, p. 45, grifo nosso), deve “[...] reduzir a soberania do estado nacional e rebaixar o nível tradicional de vida dos trabalhadores, **adaptando-os à condição mais precária de uma economia primário exportadora.**”

Diante desse quadro, a educação há de cumprir um papel fundamental para os interesses capitalistas e conservadores, o de inculcar a lógica neoliberal nos homens e mulheres brasileiros, socializando-os e preparando-os para o trabalho de novo tipo. (ANTUNES, 2018).

Para que o capital possa realizar suas pretensões, terá de controlar o Estado, o convertendo em militante da causa rentista e privatista. O Estado brasileiro, gerenciado pelos neoliberais e neoconservadores, deverá intensificar o processo de criminalização das lutas sociais e políticas, e estabelecer novas diretrizes para a educação. (FREITAS, 2018a). Nesse sentido, a educação passa a ser subordinada aos interesses políticos e ideológicos das classes dirigentes, dado que cumpre sua dimensão política diante da ofensiva do capital sobre o trabalho no interior da sociedade de classes.



Isso posto, indicamos, ainda que sumariamente, duas frentes pelas quais a educação passa a ser golpeada a partir do governo Temer e continua sob vigoroso ataque no governo Bolsonaro:

- a) **A mercantilização da educação:** a atividade educativa é tida como um serviço não-exclusivo do Estado. O setor educativo é encarado como potencial de competitividade e lucratividade e, sob a anuência do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se constitui em área de livre iniciativa do empresariado mundial que deseja e pressiona a privatização da educação básica e ensino superior. O Estado militante cumpre seu papel ao sucatear a educação pública propositalmente para legitimar a transferência de verbas públicas à iniciativa privada que, supostamente, tem o *know-how* na área. O objetivo é fazer com que os empresários possam controlar totalmente a educação sem interferência do Estado, tornando-a fonte de lucro diante da crise. A reboque da mercantilização, para satisfação completa dos interesses das classes hegemônicas, objetiva-se produzir um ser humano dócil que se mantém aparentemente incólume diante de toda tragédia do capitalismo predatório; ser humano este, moldável, adaptável e resignado às vicissitudes do mercado. Tal educação serve à nova concepção de sociabilidade ligada à transformação do mundo do trabalho que exige competências perpetuamente renováveis e em circunstâncias amplamente flexíveis. (MORAES, 2004, p. 84).
- b) **A moralização conservadora:** em parceria com os interesses neoliberais, os neoconservadores legitimam a educação para o mercado e, concomitantemente, estabelecem a agenda da intolerância e do preconceito (xenofobia, homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, desrespeito aos movimentos sociais, etc.). À vista disso, ocorre enfrentamento acirrado com os preceitos da CF88.

As duas frentes de ação anteriormente explicitadas orientam uma gama de propostas que integram o projeto de reforma do **neoliberalismo tardio** para educação brasileira. A rigor, [as duas frentes] equivalem a objetivos não excludentes e que, na atual conjuntura, se completam guardando independência entre si. Ou seja, os interesses neoconservadores pela educação não necessariamente são dependentes da pauta neoliberal, e os interesses neoliberais não têm como imprescindíveis os pressupostos neoconservadores. Trata-se de aliança política, com conexão no autoritarismo, para recomposição de poder, o que abre margem para enfrentamento posterior entre as correntes.

O interesse do mercado sobre a educação brasileira não é atual e tal incursão há muito tem sido imposta ao povo brasileiro através das concessões e parcerias dos governos (FHC, Lula e Dilma, para dizer o mínimo) com o grande capital. Durante os governos do PT, a transferência de verbas públicas à iniciativa privada e o incentivo ao mercado educacional, mormente ao ensino superior, recorrentes nos governos de Fernando Henrique Cardoso, continuaram vigorosas.



É inegável o avanço na educação brasileira, ainda que mais quantitativa do que qualitativamente, durante os governos Lula e Dilma. Porém, contraditoriamente, esses avanços se deram em harmonia com o grande capital e sob sua concessão.

O PT instituiu a isenção tributária às corporações educacionais com fins lucrativos através do Programa Universidade para Todos (ProUni) que, somente em 2013, ofertou 252 mil bolsas, das quais, 65% integrais. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) converteu-se na principal indução estatal ao setor mercantil e, em 2015, um ano antes da efetivação do Golpe, custou ao Estado R\$13,8 bilhões. (LEHER, 2018, p. 27). Isso, a rigor, contribuiu com o fortalecimento de grandes corporações e com o surgimento de dezenas de instituições de ensino privado. Este é o caso da Kroton que, ao adquirir a Estácio, alcançou 1,5 milhões de matrículas, o que significa que possui mais alunos do que toda a rede federal de ensino superior. (LEHER, 2018, p. 27).

Essa parceria com o grande capital dava-se, conjuntamente, com avanços que atendiam a classe trabalhadora dentro de possibilidades bastante restritas, típicas de um governo de conciliação de classes. Se por um lado tinha-se o repasse de verbas públicas para setores empresariais e promovia-se o incentivo às finanças por fundos de investimento, por outro, aumentava-se o número de brasileiros matriculados nos ensinos superior, técnico e tecnológico. A despeito de que esses cursos sejam de qualidade duvidosa e que lancem mão de teorias formativas de interesse da ordem vigente, as oportunidades se apresentavam melhores que no transcurso da década de 1990.

Avanços expressivos que caracterizam maior democratização na educação remontam a era petista, como a inserção de discussões referentes à opressão de gênero, à sexualidade, à etnia e raça, à diversidade cultural e aos direitos humanos, decorrentes, em grande medida, da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta no dia 2 de janeiro de 2019 pelo governo Bolsonaro. Vale lembrar, ainda, que a Lei de cotas (12.711/2012), tão combatida pela direita fundamentalista, foi aprovada durante a governança do PT e possibilitou o acesso de negros, pardos, indígenas e de jovens de baixa renda ao ensino superior. Antes das cotas, apenas 2,2% dos pardos e 1,8% dos negros haviam concluído o ensino superior no Brasil. Os números subiram para 11% e 8,8%, respectivamente, até 2016. (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2016).

Contudo, toda luta pelo deferimento das discussões concernentes à diversidade foi travada e temporariamente vencida na presença de representantes do grande capital que compunham organizações para pensar, gerir e disputar a educação nacional. O que intriga, portanto, é que um núcleo de liberais aceitou o que hoje, aparentemente, rechaçam. Fato que corrobora que os liberais não são conservadores e que, para eles, interessa a alta nas taxas de lucro.

Não por acaso, grupos como o Todos Pela Educação chegaram a ditar os termos do Plano Nacional de Educação (PNE Lei 13.005/14) e estiveram presentes durante boa parte das proposições educacionais do governo do PT. (LEHER, 2018, p. 23).



Mas se o capital já tinha influência sob a educação brasileira a ponto de intervir incisivamente nas políticas públicas, controlar o tipo de formação da juventude e inculcar nela a ideologia dominante; e se capitaneava grande parte dos recursos públicos destinados à educação, que ameaças e ações pôde apresentar desde o Golpe?

Com o instaurar da crise econômica capitalista, o governo democraticamente eleito passou a ser ameaçado e, com a intensificação da crise, o capital acionou todos seus recursos políticos e econômicos para salvar e manter os lucros. Para isso, precisou romper o pacto que até então vigorava e acirrar a luta de classes oprimindo ainda mais os trabalhadores. Os direitos trabalhistas, a assistência social estudantil, os investimentos em instituições públicas de educação, o sistema de partilha do petróleo que garantiam recursos à educação, a Constituição que preconizava repasses de verbas para educação, saúde e habitação, etc., tudo isso passava a contrariar a acumulação da riqueza e precisava ser desmantelado. A educação, agora não só a superior, mas a básica (fundamental e médio), é posta na mira do mercado.

De início, o “Ponte para o futuro” do governo Temer, ao defender a desvinculação de verbas constitucionais que garantiam o repasse de 18% da arrecadação dos impostos para a educação, tencionava medidas de privatização, parcerias público-privada e terceirização. (PIOLLI, 2018, p. 101). Foi o que ocorreu com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95/2016 que alterou o artigo 212 da Constituição Federal, inviabilizando a concretização das metas do PNE (2014-2024). A falta de recursos para se cumprir as metas previamente estabelecidas acaba por validar o discurso dos que afirmam ser o Estado incompetente para promover educação de qualidade e legitimam a privatização e terceirização da educação básica que, de acordo com o censo escolar (BRASIL, 2018a, p. 9), teve 48,6 milhões de matrículas no ano de 2017, revelando um mercado em potencial para o grande capital. Diante desses dados, nos é possível constatar que os lucros obtidos com a educação superior nos anos anteriores parecem insignificantes diante do que representa o mercado da educação básica.

Esse mercado não é figurado apenas pelo controle direto de instituições escolares, mas por uma ampla oferta de serviços que envolvem produção e venda de materiais didáticos, plataformas de Educação a Distância, consultorias educacionais, participação em fundos de investimento de capital aberto e em corporações que exploram o trabalho docente. (PIOLLI, 2018, p. 105).

O que se impõe, portanto, é o que Freitas (2018a) chama de “reforma empresarial da educação”. Não se trata apenas de atestar a incompetência do Estado e retirá-lo da administração da educação inserindo-a num mercado dirigido por empresas privadas, entidades religiosas e organizações sociais; não se trata apenas de instaurar o sistema de *vouchers* e escolas *charters*, mas de transformar a própria escola em uma empresa com alunos e professores competindo entre si em busca da maior produtividade e resultados. (FREITAS, 2018b, p. 921).

A escola empresarial forma para sociabilidade capitalista e não cede espaço para contradições sociais e contestações da ordem. Numa ode ao empreendedorismo, transforma



cada um em “vendedor de si mesmo”. (CHAUI, 2017; 2018 *apud* FREITAS, 2018b, p. 917) e converte a cidadania em mérito conquistado pela participação no mercado, pela posse de propriedade e acumulação de capital. A escola empresarial converte os direitos coletivos em dislate e permite o individualismo radical.

Insera-se, nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular que, além de uma grande oportunidade para os negócios, age contra a socialização do conhecimento em sua forma mais elaborada com os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o acesso aos clássicos e oferecendo-lhes uma educação que atenda os interesses do mercado.

A Reforma do Ensino Médio, à guisa do exemplo, foi instituída por decreto presidencial através da medida provisória n. 746/2016 e transformada em lei (n. 13.415/2017) em fevereiro de 2017 sem debate e aprovação popular. A razão do autoritarismo que impôs a medida, conforme Arelaro (2017, p. 11), “[...] seria que esse grupo do governo atual sabe que não conseguiria enfrentar uma discussão minimamente legítima e consistente com as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos.”

Tal reforma, que tem o empreendedorismo como um de seus eixos estruturantes, apresenta-se como uma porta de entrada para o capital na educação básica brasileira. Institui uma escola dual, de conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado para os filhos dos ricos, e um conhecimento fragmentado, inconsistente e insuficiente para os pobres. (FRIGOTTO, 2016). Sob o discurso de que o jovem teria liberdade para escolha da área do conhecimento, nega à maioria da população a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, condicionando-a a ordem vigente.

Cabe ressaltar que somente em 2017, 7,9 milhões de matrículas foram realizadas no ensino médio brasileiro, das quais 87,8% no ensino público. (BRASIL, 2018a, p. 14). Boa parte desses jovens, diante da ameaça da crise e do desemprego, fará a escolha pelo ensino técnico e engrossarão as fileiras da mão de obra barata sem condições de avançarem para o ensino superior.

A desqualificação do ensino e não obrigatoriedade de disciplinas imprescindíveis para formação do ser humano contemporâneo - para que se torne sabedor de suas responsabilidades históricas para com a humanidade da qual é integrante - é parte do projeto obscurantista dos neoliberais e neoconservadores para educação brasileira.

Não desejam que o povo saiba, que conheça a realidade objetiva, por isso negam o direito à educação e à universalização da cultura. Temem a verdade, porque, já diziam Lênin e Gramsci, “a verdade é sempre revolucionária”. Assim, a reforma do Ensino Médio anda *pari passu* com projetos neoconservadores como o Escola Sem Partido.

Sobre a relação do poder com a política e da educação com a verdade no contexto da luta de classes, Saviani (2012, p. 87, grifo nosso) assevera:



A Prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no **poder da verdade**. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. **Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a engajar-se na luta de libertação.**

Posto isso, reforçamos nosso argumento ao tratar das ameaças do **neoliberalismo tardio**, instaurado desde o Golpe de 2016, para educação brasileira. Trata-se de intensificar a subordinação da prática educativa aos interesses políticos do capital em tempos de crise. O capital não quer permitir a razão de ser da educação, isto é, desejam inviabilizar ao máximo que cumpra seu papel na socialização do conhecimento em sua forma mais desenvolvida. Com as reformas, as classes dirigentes desejam proibir que a educação reproduza “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Destarte, para a classe trabalhadora, não interessa instituir o partido A ou B dentro das escolas, interessa a socialização da verdade. (SAVIANI, 2018). Não interessa discutir se houve ou não escravidão, se houve ou não ditadura civil-militar no Brasil, isso é um fato e não está posto para contestação.

O que querem os movimentos neoliberais e neoconservadores é amordaçar o professor, censurar a verdade e torná-lo inimigo das famílias e dos alunos. Desejam inviabilizar a ciência e a pesquisa. Querem parar o tempo (quando não, retroagi-lo) porque têm medo da liberdade das mulheres, do amor gay, da dignidade do negro, do sorriso do pobre e do povo indígena. Têm medo da emancipação da maioria oprimida e estigmatizada e por isso impõem a verdade do poder.

As classes dirigentes negam as conquistas dos últimos anos para melhor explorar o povo, usando das diferenças para impor a desigualdade. A democracia liberal e os princípios liberais para educação, que dizem respeito à escola laica, pública, universal, solidária e fraterna ficaram para trás, o que propõem é o “[...] egoísmo impiedoso, mascarado por carolices e misticismo.” (WALLERSTEIN, 2002, p. 15).

Sob esse prisma, buscam suspender os direitos conquistados e usam o neoconservadorismo a favor do capital. Afinal, sem os direitos sociais poderão explorar mais intensamente as mulheres, negros, gays, imigrantes, pessoas em situação de deficiência e todos aqueles que julgam inferiores.

Nesse contexto, voltados às políticas inclusivas, nosso interesse recai sobre os desdobramentos desse projeto político e partidário de caráter neoliberal e conservador na área da Educação Especial (EE).



## AS IMPLICAÇÕES DO GOLPE DE 2016 NAS POLÍTICAS DE EE NA PERSPECTIVA DA EI

Como discutimos nos parágrafos anteriores, o Golpe 2016 teve implicações em vários setores da sociedade (sociais, políticos, econômicos e culturais), os quais só o tempo e a historiografia serão capazes de sintetizá-las e explicá-las suficientemente.

Em que pese os limites de uma análise conjuntural, não podemos nos omitir diante do fato que as políticas de EE também estão sofrendo com esse projeto mercantilista e conservador da/na educação. Não obstante, trata-se de um processo que pelo seu histórico e especificidades vem ocorrendo sob outras mediações.

Historicamente, a EE desenvolveu-se como uma área paralela à educação regular, até fins dos anos 1970 e início dos anos 1980 era comum a compreensão de que as pessoas em situação de deficiência deveriam estudar nas escolas especiais, as quais funcionavam no âmbito das instituições especializadas.

Foi a partir dos anos 1980 e principalmente dos anos 1990 que começou um debate sobre a necessidade das pessoas em situação de deficiência frequentarem as escolas regulares, em um primeiro momento via classes especiais e, depois das declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994), via classes comuns.

Obviamente, esse debate ocorre em um período de Reforma do Estado e da Educação no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002), no qual destaca-se a constituição de um projeto educacional de viés mercantilista, e nesse sentido, havia, por parte do Governo, o interesse em diminuir os recursos da área de educação destinados às instituições especializadas em EE. (KASSAR, 2011).

Em síntese, o ideário inclusivo e, particularmente, o discurso da Educação Inclusiva passam a ser de interesse dos governantes não só pelas vantagens educacionais e formativas que ela apresentava às pessoas em situação de deficiência, mas também pelo fato de que elas representavam a possibilidade real de diminuição do uso dos recursos públicos na área.

Nesse sentido, o ideário inclusivo começou a fazer parte da agenda política dos gestores municipais, estaduais e federal. De modo que, a partir dos anos 1990, muitos municípios e estados revisaram suas políticas e iniciaram um processo de transferência dos estudantes em situação de deficiência para as escolas regulares.

Mas, sem dúvida, foi a partir dos anos 2003 que a política de educação inclusiva passou a ser assumida como política do governo federal e, pela estrutura do repasse de recursos deste para os governos municipais e estaduais, iniciou-se um processo de indução da política de “inclusão escolar” no país. (GARCIA, 2013).

De tal modo, em 2008, após a constituição de um Grupo de Trabalho, o MEC anunciou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL,



2008b). Esta política, posteriormente, foi complementada nas suas diretrizes com pelos decretos 6.571 de 2008 e 7.611 de 2011. (BRASIL, 2008a, 2011).

Importante observar que nesse período há ampliação dos recursos destinados à educação e que o decreto 7.611 de 2011 regulamentou a segunda matrícula de estudantes em situação de deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, passados 10 anos da divulgação da política que estabeleceu, entre outras coisas, que a EE ocorreria fundamentalmente via AEE e que não poderia ter caráter substitutivo à educação regular, viu-se que ainda há muito por fazer para que se garanta não só o acesso da pessoa em situação de deficiência à escola regular, mas também que se garanta o seu aprendizado nesse espaço.

Nesse sentido, vários pesquisadores da área, professores e profissionais que trabalham com esse público vêm chamando a atenção para a constituição do fenômeno da inclusão-excludente (KUENZER, 2005) e apontando a necessidade de fortalecimento da escola pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, inclusive para a população alvo da educação especial. O que sem dúvida demanda políticas de fortalecimento da escola pública mediada pela valorização dos professores e profissionais da educação. Entre os educadores progressistas é consenso a necessidade de mais recursos públicos para escola pública e destinados exclusivamente para elas.

Estudos recentes da área denunciam os limites e problemas da política em vigor<sup>8</sup>. Não obstante, essas pesquisas geralmente destacam a falta de compreensão dos professores, profissionais e gestores com relação ao ideário inclusivo, bem como as diretrizes das políticas, as quais diante do processo de precarização da educação e desvalorização dos educadores, não conseguem garantir o aprendizado das pessoas em situação de deficiência na sala comum da escola regular, mas o princípio da Educação Inclusiva comumente não é questionado. Há um relativo consenso de que as pessoas em situação de deficiência aprendem e desenvolvem-se melhor no ambiente escolar quando estão em salas comuns<sup>9</sup>.

Não obstante esse relativo consenso, há interpretações distintas sobre o modo em que esse processo pode ocorrer, o que nos parece razoável, pois não é possível mudar o curso da história “à canetada”, pois no caso das pessoas em situação de deficiência, em termos históricos, ainda é muito recente a atuação dos professores e profissionais das instituições especializadas junto a elas.

Mas isso, também, a nosso ver não pode servir de justificativa para que determinados setores (instituições especializadas e outras associações) aproveitem o momento de instabilidade política no país em um contexto de um golpe de Estado para recuperarem seu poder sob o argumento que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) precisa ser revista e/ou “atualizada”.

Em outros termos, o que temos visto com relação à educação especial e à educação inclusiva no Brasil é o fato de que as instituições especiais, para recomporem seu poder,





articularam seus interesses aos grupos neoconservadores e neoliberais que assumiram o MEC desde 2016.

Em que consiste esse projeto? Esse projeto foi sistematizado na minuta da Política Nacional de Educação Especial apresentada pelo MEC em setembro de 2018 (BRASIL, 2018b), mas sua gênese data do ano de 2016, quando é possível observar que os recursos destinados ao desenvolvimento da política de EE na perspectiva da EI são contingenciados (AMIGO, 2018) e passa-se a considerar que o AEE deva ser ofertado nas instituições especializadas, o que caracteriza a mudança de rumos da política por parte do MEC com a destinação de recursos públicos para as instituições especiais.

Assim, no ano de 2017, o MEC em parceria com a UNESCO e por meio de editais contratou uma equipe de assessores responsáveis para investigar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e a partir desse estudo elaborou uma proposta de atualização desta.

Desse modo, no início de 2018, o MEC em reuniões com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) inicia um processo de apresentação e discussão da nova política de EE. No entanto, essa proposta começa a ser debatida com alguns setores da sociedade, mas não com todas as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos, pelo contrário, excluíram vários setores importantes que historicamente contribuiriam com a luta pela educação das pessoas em situação de deficiência.

Com isso, entre os meses de abril e setembro, várias instituições e associações manifestaram seu descontentamento com a forma autoritária e antidemocrática com que o MEC apresentava e encaminhava a atualização da política<sup>10</sup>.

Assim, após muita pressão dos diferentes setores da sociedade, o MEC, em setembro de 2018, apresentou a minuta da Política (BRASIL, 2018b) e na sequência participou de duas reuniões públicas para discutir a proposta e também disponibilizou um site para consulta pública do documento<sup>11</sup>.

Desse modo, a discussão do mérito do documento acabou ficando em segundo plano diante do caráter autoritário e antidemocrático do MEC no processo de formulação da política.

O que não é uma questão menor, principalmente quando nos debruçamos na análise do mérito do documento e observarmos que o mesmo traz a possibilidade da volta das escolas especiais, e com efeito o recebimento de recursos públicos para que tal oferta volte a ocorrer.

Em síntese, o que o projeto do MEC para a educação especial apresenta para as pessoas em situação de deficiência é a “volta ao passado”, o retorno da política de integração, o que dentro da história e especificidades da área está em acordo com o projeto de educação nacional de mercantilização e de moralismo conservador, pois ao transferir recursos públicos para as instituições especiais é como se o Governo “terceirizasse” sua responsabilidade a um custo menor, haja vista as formas de contratos que geralmente regem as relações de trabalho dos



educadores e profissionais da educação que atuam nas instituições especializadas. Quanto ao moralismo conservador, a articulação está no fato de que essas instituições, por não serem públicas, são regulamentadas por outras normas que possibilitam a interpretação do direito à educação não necessariamente como direito, mas como um serviço terceirizado ou mesmo solidário, voluntário, o que abre a possibilidade para projetos educacionais junto às pessoas em situação de deficiência na perspectiva do cuidado e/ou do acolhimento de viés caritativo e até mesmo religioso. (MELLO, 2019).

Enfim, não obstante a nova política procurar anunciar uma preocupação pedagógica, no caso a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas em situação de deficiência, o modo em que ela foi apresentada e debatida com a sociedade até esse momento, revela como foi formulada para atender aos interesses de determinados grupos que historicamente atuam na área e que desde a implementação da PNEE-EI perderam sua hegemonia e agora aproveitam a emergência de uma nova coalização político e partidária no Governo Federal para recompor seu poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante o modelo de democracia liberal representativa (ou elitista competitiva) vigente no Brasil desde a CF88, podemos afirmar que até 2016 as instituições democráticas vinham em um processo de fortalecimento e de algum modo estavam funcionando, mas a emergência do avanço da crise no sistema do Capital em escala mundial fez com os grupos políticos representantes do capital financeiro internacional e de parcela da burguesia nacional alinhassem a estratégia do **neoliberalismo tardio**, enfraquecendo as instituições democráticas responsáveis pelo sistema de freios e contrapesos, definidos constitucionalmente. (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016).

Nessa linha de enfraquecimento das instituições democráticas, observam-se a judicialização da política e a midiaticização do Judiciário, produzindo decisões que afrontam o texto constitucional em nome de políticas ditas emergenciais e de situações inéditas, mas que visam passar um verniz de legalidade em posturas monocráticas e arbitrárias.

É, nesse sentido, que afirmamos que no Brasil, apesar da continuidade da democracia liberal representativa (ou elitista competitiva), ocorreu um golpe de Estado, no qual houve um “grande acordo nacional”, isto é, uma coalização política e partidária que aglutinou temporariamente grupos neoliberais e neoconservadores dispostos a assumir posturas autoritárias e antidemocráticas no exercício do poder.

No tocante à educação, o projeto do neoliberalismo tardio visa o aprofundamento da mercantilização da educação, compreendendo que a atividade educativa é um serviço não-exclusivo do Estado e que, mesmo com o sucateamento da educação pública, recursos públicos podem ser transferidos à iniciativa privada que, supostamente, tem o *know-how* na área.



Ainda em relação ao projeto do neoliberalismo tardio para a educação, é importante observar que os neoliberais conciliam seus interesses com os conservadores ao legitimarem a educação para o mercado (lógica competitiva) e estabelecerem uma agenda de intolerância e preconceito (xenofobia, homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, desrespeito aos movimentos sociais, etc.), intensificando o processo de criminalização das lutas sociais e políticas e estabelecendo novas diretrizes para educação. (FREITAS, 2018b).

Diretrizes para educação que, assim como a proposta de reformulação da PNEE-EI, não foi suficientemente debatida e analisada pela sociedade, evidenciando justamente o caráter autoritário e antidemocrático do projeto, e assim, colocando em dúvida quais são de fato os verdadeiros interesses das novas diretrizes.

Assim, cabe mais uma vez aos educadores o compromisso com a verdade e a socialização do conhecimento como forma de realização da função política da educação, a qual realiza-se enquanto atividade pedagógica (ato educativo), cujo objetivo é a produção “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Para tanto, faz-se necessário a luta dos educadores na constituição de uma escola pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, inclusive para as pessoas em situação de deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Diccionario de Filosofia**. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMIGO, I. Incluir para igualar. Apesar de avanços na última década, a educação inclusiva ainda está longe de ser uma realidade. **Especial/Labjor/Unicamp**, 04 de out. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/04/incluir-para-igualar>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011** que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018a.

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

BRASIL. **Minuta em discussão da Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília: MEC/SECADI, 2018b.

CRUZ, S. V.; KAYSEL, A.; CODAS, G. (org.). **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos, 324)

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 906-926, out./dez. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (dês) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Anped 40 anos**, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe**. Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KASSAR, M. de. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011. Edição Especial.

KORYBKO, A. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.;



SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LEHER, R. Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo. *In*: COUTINHO, L. C. S. *et al.* (org.). **História e historiografia da educação: debates e contribuições**. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 9-36.

LEITE, M. de M. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás, Goiânia, 2017.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Prefácio - O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-30. 1 v. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, A. G. de. **Disfarçado de ‘caridade’, discurso de Michelle prejudica pessoas com deficiência**. 2019. Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/2019/01/disfarcado-de-caridade-discurso-de-michelle-prejudica-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 31 jan. 2019

MIGUEL, L. F. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 483-511, 2002.

MOLL, R. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? **Semdiplomacia**, São Paulo, 23 jul. 2015. Disponível em: <http://unesp.br/semdiplomacia/opinioao/2015/43>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez. 2004.

NOBRE, M. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. *In*: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M (org.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora 34, 2004.

NOGUEIRA PINTO, J. Golpe de Estado. **Polis-Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado**, 1985. 3 v.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. **Word of the Year 2016 is...** Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PIOLLI, E. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C (org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 101-112.



PRAGMATISMO POLÍTICO. **Por que temos cotas sociais e raciais no Brasil.** 18 fev. 2016. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/02/por-que-temos-cotas-sociais-e-raciais-no-brasil.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAMPAIO JÚNIOR, P. S. A. Desfecho melancólico. *In:* COUTINHO, L. C. S. *et al.* (org.). **História e historiografia da educação:** debates e contribuições. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 37-48.

SANTOS, I. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.** 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O projeto “escola sem partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira. *In:* COUTINHO, L. C. S. *et al.* (org.). **História e historiografia da educação:** debates e contribuições. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 49-64.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SILVA JÚNIOR, J. dos. R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

WALLERSTEIN, I. **Após o Liberalismo.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar:** análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da Educação Especial. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Goiânia, 2016.

## Notas

<sup>1</sup> Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/UNICAMP). Contato: regishsilva@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: robson\_historia@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva (FAIT). Contato: ribamarnogueiradasilva@gmail.com.

<sup>4</sup> Neste texto, a deficiência é compreendida segundo o modelo social (DINIZ, 2007) cuja caracterização é mais complexa, pois reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime as pessoas que apresentam determinadas corporalidades, geralmente aquelas consideradas “fora do padrão, da norma”. Com efeito, neste texto optamos pela substituição do termo “pessoa com deficiência”, o qual é recorrente nas legislações e normas mais recentes, pelo termo “pessoa em situação de deficiência”, pois consideramos que este representa de



forma mais significativa o entendimento da deficiência como uma condição ou situação em que determinadas corporalidades humanas são colocadas socialmente.

<sup>5</sup>Ver Oxford University Press (2019).

<sup>6</sup>Atores políticos representantes dessas forças são, em resumo, porta-vozes do capital financeiro internacional e de parcela da burguesia nacional. Muitos dos quais, anteriormente aliados ao Partido dos Trabalhadores, compunham o governo da presidente Dilma Rousseff e faziam parte do projeto de conciliação de classes que se anunciava fracassado com o avanço da crise econômica. Tal condição é satirizada por Sampaio Júnior (2018, p. 40), crítico à esquerda dos governos petistas: “A altíssima coincidência de nomes chaves entre os próceres que compõem o ministério de Temer e os que fizeram parte das administrações petistas evidencia que o novo governo não é a negação do anterior, mas sua metástase”.

<sup>7</sup>Sobre os conchavos partidários, as limitações e o caráter antirrevolucionário da social democracia, tida como entrave político para as transformações estruturais necessárias à superação da sociabilidade capitalista, Marx adverte: “O caráter peculiar da social-democracia se resumia aos seguintes termos: **reivindicavam-se instituições republicanas democráticas, não como meio de suprimir dois extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas como meio de atenuar a sua contradição e transformá-la em harmonia.** Quaisquer que sejam as medidas propostas para alcançar esse propósito, por mais que ele seja ornado com concepções mais ou menos revolucionárias, o teor permanece o mesmo. Esse teor é a modificação da sociedade pela via democrática, desde que seja uma modificação dentro dos limites da pequena-burguesia” (MARX, 2013, p. 64, grifo nosso).

<sup>8</sup>Ver: Santos (2016), Witeze (2016), Leite (2017) e os relatórios de pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) – disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp> - Acesso em 13/02/2019.

<sup>9</sup> Na área, há autores que apontam não só os limites educacionais da constituição de uma escola e educação inclusiva, mas também os limites de uma sociedade organizada pela lógica do Capital desenvolver um sistema educacional de fato inclusivo, como dissemos anteriormente, uma sociedade em que o pedagógico não esteja subordinado ao político como ocorre nas sociedades capitalistas.

<sup>10</sup> Ver: **LEPED/FE/Unicamp** – Disponível em: <HTTPS://INCLUSAOJA.COM.BR/2018/09/03/NOTA-PUBLICA-DO-LEPED-FE-UNICAMP-SOBRE-O-DESMONTE-AUTORITARIO-DA-PNEEPEI-PELO-MEC/>- Acesso em 31/01/2019.

**Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** - Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-> Acesso em 31/01/2019.

**Rede Internacional de Educação Inclusiva** - Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/09/14/rede-internacional-se-manifesta-contr-retrocesso-na-politica-de-educacao-inclusiva-do-brasil/>- Acesso em 31/01/2019.

**Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal (MPF)** - Disponível em: <HTTPS://INCLUSAOJA.COM.BR/2018/07/03/RECOMENDACAO-DO-MPF-AO-MEC-QUER-EVITAR-DESMONTE-NA-PNEEPEI/>- Acesso em 31/01/2019.

<sup>11</sup>Nos dias 07 e 19 de novembro de 2018, o MEC participou respectivamente, de um Seminário na Câmara dos Deputados e uma Audiência Pública na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE), em ambos a discussão foi a atualização da Política Nacional de Educação Especial.