

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A DEMOCRACIA COMO UM DESAFIO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS NO CENÁRIO AMAZÔNICO

Almerinda de Souza Matos¹
Cátia de Lemos²

RESUMO: O artigo surgiu com o objetivo de propor uma reflexão acerca das políticas públicas e como a educação desperta olhares quando analisada sob o viés das escolas públicas em um contexto de carências e adversidades. A temática busca agregar ao debate o desafio da gestão democrática em uma perspectiva participativa, emancipatória e inclusiva para as escolas públicas no cenário amazônico. A fim de atingir o objetivo utilizou-se a pesquisa bibliográfica com uma análise documental na Legislação Brasileira e local, fortalecendo o aporte teórico com o auxílio do conhecimento de autores como Mészáros (2005); Gadotti (2006), Matos (2014); entre outros. Contudo que este estudo possa contribuir para o engajamento de novos pesquisadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Gestão Democrática.

Public policies of inclusion: democracy as a challenge for public schools in the amazonian scenario

ABSTRACT: The objective of this article came up proposing a reflection on public policies and on how Education awakens people's visions when analyzed through the bias of public schools in a context of needs and adversities. The theme seeks adding to the debate the challenge on democratic management in a participatory, emancipatory and inclusive perspective for public schools in the Amazonian scenario. In order to reach the objective, bibliographical research was applied through documental analysis on Brazilian and local legislation, strengthening the theoretical contribution counting with the help of known authors such as Mészáros (2005); Gadotti (2006); Matos (2014); among others. However, this study may contribute for the engagement of new researchers.

Keywords: Public Policies; Education; Democratic Management.

¹ Universidade Federal do Amazonas (profalmerinda@hotmail.com)

² Universidade Federal do Amazonas (catia_lemos77@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

As transformações vivenciadas na sociedade contemporânea exigem um debate entre educandos, educadores, dirigentes escolares e pesquisadores comprometidos com as mudanças sociais no que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras.

Neste cenário de debates e disputas históricas entre o poder econômico que influencia diretamente as decisões educacionais no Brasil e a resistência combativa de educadores, pesquisadores e estudantes pela efetivação de políticas públicas educacionais mais justas e solidárias, uma questão central se apresenta: Quais mudanças seriam necessárias nas políticas públicas impulsionando a educação no processo de socialização dos conhecimentos rumo a uma gestão mais democrática, inclusiva e emancipatória nas escolas públicas?

Para discorrer acerca desta inquietação, o artigo é resultado parcial da Pesquisa de Doutorado intitulada: A Implementação das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão nos Planos Municipais de Educação dos 62 Municípios do Amazonas - sob o parecer consubstanciado do CEP: 3.016.627 - CAAE - 2229018.1.0000.5020.

O estudo divide a temática em três aspectos, sendo: O primeiro, um breve passeio pelas políticas públicas educacionais brasileiras sofrendo uma forte influência da conjuntura mundial padronizada e padronizante.

O segundo aspecto busca discutir alguns pontos sobre a educação inclusiva no contexto amazônico assumindo um caráter crítico-analítico preliminar no que se refere aos passos e descompassos presentes em trechos da LDBEN 9394/96, Decreto 7611/11 e do Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2015/2025) e Plano Municipal de Educação de Manaus - PME/Manaus (2015/2025) frente aos desafios dessa região tão diversa e adversa.

E, finalmente, o terceiro aspecto visa abordar algumas reflexões sobre uma gestão democrática que possa atender às especificidades amazônicas em uma perspectiva participativa, emancipatória e inclusiva.

Espera-se que o artigo venha suscitar novos olhares sobre as políticas públicas educacionais e, longe de tentar desenhar um quadro único, possa

fortalecer o debate sobre os rumos percorridos pela educação brasileira, regional e local para a construção de uma escola pública que oportunize a todos se tornarem protagonistas das próprias histórias.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PONTO DE PARTIDA OU ROTA DE CHEGADA?

Sabe-se que os processos educacionais oferecem possibilidades de mudanças importantes nos contextos políticos, educacionais, econômicos e sociais. Neste sentido, discorda Mészáros (2005) quando afirma que a educação por si só não pode transformar a sociedade rumo à emancipação social, enquanto não forem pensadas nas reformas educacionais e na universalização do trabalho como dimensão indissociável da educação.

Indiscutivelmente, pensar em universalizar o trabalho em um país que segundo dados do IBGE (2015) finalizou o ano com 1,8 milhões de desempregados e ainda conforme o mesmo instituto (2018), o número aumentou para 12,2 milhões de pessoas sem emprego, requer de todos os educadores uma reflexão crítica sobre as veladas intenções dos discursos reformistas escamoteados na legislação educacional brasileira, que ao negar uma educação de qualidade, discutida aqui como um processo sócio-histórico, nega também às populações excluídas a oportunidade de acesso ao mundo do trabalho.

Seguindo na mesma direção, em um momento de profunda assimetria entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador da manutenção das relações capitalistas, legitimando e defendendo os interesses da ideologia dominante, como afirmam Hofling (2001); Guareschi (2003); Mészáros (2005); entre outros.

Vivencia-se um momento histórico mundial em que a educação é colocada à prova e onde a emergência por novos percursos políticos, econômicos, sociais, tecnológicos, científicos, ideológicos, culturais e ambientais vão interferir diretamente no desenho educacional brasileiro para as gerações vindouras. Neste cenário permeado por um lado, pelas complexidades da conjuntura mundial e, pelo outro, pelas diversas realidades regionais, há que se situar de que lugar pode-se refletir acerca das mudanças necessárias para que as políticas públicas educacionais se constituam em ações afirmativas.

Tais complexidades se revelam na contemporaneidade, por uma realidade constituída pela novidade das inovações tecnológicas na qual a comunicação com qualquer parte do mundo acontece em tempo real.

Nesta sociedade globalizada, o educador se torna responsável por difundir e socializar as informações, o conhecimento, a inovação e as novas tecnologias para aprender e ensinar. No entanto, chama a atenção Costa (2006) para que não se globalize também o poder do capital atropelando as especificidades locais, ao imprimir nos sujeitos uma padronização massificante.

Desse modo, explica ainda Costa (2006) que em um mercado de consumo global, cria-se um clima de competição e disputas acirradas, onde a regra do jogo é somente ganhar, sem se preocupar muito com as questões éticas e morais.

A este respeito, alguns estudos provocam uma séria reflexão quando afirmam que, mesmo a escola desempenhando um papel de aparelho ideológico do Estado, poderia ao menos educar para a socialização dos conhecimentos, oportunizando para que mais pessoas tivessem acesso às informações, à escola, ao trabalho, ao lazer, enfim, aos demais direitos sociais.

Observando por esse prisma, não é interessante para a lógica globalizante que as pessoas obtenham um senso crítico da realidade, uma vez que a educação, quando é reflexo do *status quo*, também se torna mercadoria a serviço do capital e forte aliada à livre iniciativa, ao individualismo e à concorrência privada, como recordam Guareschi (2003), Sousa Júnior (2010) e Frigotto (2010).

Nota-se que as mudanças são possíveis quando todos os setores da sociedade se organizam propiciando ações articuladas para minimizar as problemáticas vigentes, ressaltado pelo pensamento de Pimenta e Ghedin (2002), quando assinalam que, na escola, todos são agentes de transformação: educadores, educandos, famílias, demais profissionais no âmbito escolar, comunidade, entre outros, para que esse seja um espaço fecundo de novos saberes e as políticas se tornem parte do Estado e não se reduzam somente a programas de Governo, como complementam ainda Hoffling (2001); Mészáros (2005) e Edler Carvalho (2006); perdurando nas reflexões de autores que discutem outras questões como Ball e Mainardes (2011).

Uma possibilidade seria a organização social em um esforço coletivo entre os órgãos governamentais e a sociedade civil para esclarecer a quem interessar que a inclusão não é um privilégio, é um direito adquirido. Acima de tudo, que as inúmeras políticas, leis e decretos existentes sejam fiscalizados, monitorados, avaliados e finalmente, efetivados em todo o país.

Contudo, a intencionalidade do estudo é estimular pesquisas que venham minimizar o distanciamento entre o que arregimentam as políticas públicas de educação, as práticas educativas presentes nas escolas públicas, bem como nos demais cenários políticos, econômicos e sociais em que as pessoas com deficiência se encontram inseridas e a concretização destas políticas públicas na vida prática dos cidadãos.

Nessa visão, pensa-se na concepção de uma sociedade onde o fenômeno social do Direito à Educação não seja privilégio somente para alguns, mas, seja fruto das lutas advindas da vontade popular pela constituição de relações mais democráticas, solidárias, éticas, críticas e políticas para o povo brasileiro.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PASSOS E DESCOMPASSOS NA FLORESTA

Ao defrontar-se com as inquietações, nota-se multiplicar a preocupação com as massas excluídas da sociedade, que, nesse debate, será representada pelo segmento das pessoas com deficiência.

Pesquisadores como Saviani (2011), Tavares e Souza (In: Meletti e Bueno, 2013) e Matos (2014), estabelecem uma análise profunda das demandas advindas do PNE (2014/2024), pois, percebem a educação especial não como filantropia ou assistencialismo, mas, como um direito adquirido, que precisa ser concebido, assegurado e respeitado na integralidade.

É notório que a vasta Legislação nacional e internacional assegura o reconhecimento do direito para as pessoas com deficiência, no entanto, compreende-se que tal reconhecimento vai além dos direitos civis e políticos. Nessa perspectiva, reconhecer que estes sujeitos possuem o direito de aprender, com autonomia, independência e potencialidades valorizadas, lhes asseguram também os direitos econômicos e sociais.

Na vida prática como se referem Vieira (2001) e Cury (2002), as transformações sociais não se fizeram e não se fazem se não houver uma mobilização popular por parte dos trabalhadores e demais atores sociais.

A este respeito, afirma Batista (2015) que as iniciativas de proteger os direitos que as pessoas com deficiência conquistaram, começaram a assumir um novo caráter no Brasil a partir dos anos 60 com o surgimento de movimentos em prol dos direitos deste segmento até então excluído e apartado das oportunidades de ser respeitado. No Estado do Amazonas, esses movimentos, surgidos na década de 80, reunindo-se em associações, conselhos municipais, uma secretaria estadual e demais fóruns, continuam a se fortalecer nos setores da Educação, Trabalho, Saúde, Seguridade Social, Acessibilidade, Lazer, Moradia, entre outros, monitorando e avaliando o cumprimento das políticas públicas existentes. Pagliuca et al (2015, p.499) relembra que:

Embora o Brasil tenha sido um dos países mais inclusivos das Américas por coordenar medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas, o movimento social das PcD³ demanda ações práticas de implementação dessas políticas, a fim de atingir a totalidade desse segmento, pois os avanços não são possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada.

Com essa perspectiva, faz-se necessária a implementação efetiva de ações inclusivas nas diversas esferas sociais, engajando comunidades, famílias e escolas para potencializar as iniciativas pela educação integral das pessoas com deficiência.

Segundo dados do PME/Manaus (2015/2025, p. 67), “[...] o município de Manaus possui 82,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, logo necessita incluir os 17,9% restantes que não estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE”. Analisando esse dado, é inegável o avanço das políticas afirmativas que objetivam promover a educação em uma perspectiva inclusiva no município de Manaus, mas, subentende-se que 17,9% dos estudantes com deficiência ainda não tiveram acesso nem à matrícula no sistema educacional nem aos atendimentos que a

³ PcD é uma abreviatura para pessoas com deficiência.

Legislação assegura, fato que o PME/Manaus (2015/2025, p. 67) exemplifica com “o Atendimento Educacional Especializado – AEE”, cabendo ressaltar que a Educação Inclusiva não se reduz somente a este serviço.

Com esse caráter, o PEE/AM (2015/2025) afirma na estratégia 4.3 que para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) dever-se-á:

Implantar e implementar, na vigência deste PEE, Salas de Recursos Multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando Escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, garantindo a formação específica aos professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com essa estratégia, a educação do Amazonas apresenta grandes desafios não apenas na formação, informação e transformação da concepção dos educadores a respeito da inclusão educacional, mas, principalmente na construção da identidade cultural de cada educador a partir das diversas realidades em que estará inserido.

Um segundo desafio observado é o enfrentamento das dificuldades de acesso a maior parte dos municípios do Estado. Trata-se aqui de municípios que apresentam transportes por via fluvial demorando, em alguns casos, dias de viagem, além das dificuldades de acesso às escolas do campo e áreas ribeirinhas mais afastadas.

Outro fator preponderante a ser levado em consideração são os calendários escolares específicos que, muitas vezes, permitem que os educandos frequentem 6 meses de aulas dependendo da época das cheias ou vazantes dos rios. Tal realidade muda de acordo com as variações climáticas que ocorrem ano após ano.

Outro ponto a ser debatido é que uma grande parte das escolas, apesar dos discursos falaciosos e midiáticos do poder público, não reúnem condições estruturais para receber os equipamentos destinados às salas de recursos multifuncionais, enviados pelo Ministério da Educação – MEC.

Ainda de acordo com o PNE (2014/2024), mesmo que os Estados e Municípios criem os próprios Planos de Educação, é um dos compromissos assumidos no, Art. 8º, item III que “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional

inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades [...]”. Neste quesito, o PME/Manaus (2015/2025, p. 67)

[...] aponta que a rede municipal possui em sua estrutura atualmente: 01 Escola Especial, 25 Classes Especiais, 27 Salas de Recursos Comuns⁴, 45 Salas de Recursos Multifuncional⁵ e 17 Salas de EJA inclusivo, atendendo 816 alunos público alvo da Educação Especial na Rede de Ensino no ano de 2014.

Ao refletir sobre esses dados, pondera-se que as iniciativas de inclusão das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência nos ambientes educacionais são louváveis, mas, é preciso ter a clareza de que ainda há muitas pessoas excluídas precisando ser resgatadas e trazidas de volta à vida, como recorda o pensar de Lemos (2008).

Tal resgate segundo estudos de Lemos (2008) se refere ao fato de ainda existirem no Amazonas inúmeras pessoas com deficiência fora das escolas, à margem das oportunidades e da participação das políticas públicas. Desse modo, trazer estes cidadãos de volta à vida significaria chamar à responsabilidade as escolas, os governos e a sociedade civil para, por meio da aquisição dos direitos, proporcionar a cada ser humano se tornar um partícipe, autônomo, atuante no tecido social vigente e, como consequência, construtor da própria história.

Um dado digno de reflexão é o fato da cidade de Manaus possuir 27 salas de recursos organizadas pela secretaria de educação de Manaus, o que revela que o quantitativo de salas de recursos multifuncionais ainda é insuficiente para atender mais de 500 escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, conforme dados coletados em 2016 na gerência da educação especial da

⁴ Salas de Recursos consideradas comuns, no município de Manaus-AM são espaços organizados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED-AM, com recursos financeiros próprios e materiais didáticos adaptados pela própria professora da sala de recursos com o objetivo de atender crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, até enquanto não forem implantadas as salas de recursos multifuncionais ofertadas pelo MEC.

⁵ Salas de Recursos Multifuncionais são espaços específicos cedidos pela escola para implantação de serviços, instrumentos, mobiliários e produtos com finalidades educacionais para o atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ofertadas e implementadas pelo MEC, conforme dados do Decreto (6571/08).

SEMED/Manaus, são criadas essas salas de recursos consideradas comuns para tentar amenizar as necessidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados.

Entretanto, percebe-se tal fato como uma incongruência da Legislação, uma vez que exige a implantação e implementação de salas de recursos multifuncionais desde a aprovação do Decreto 6571/2008, Decreto 7.611/11, nos Planos de Educação atuais e todas as leis subsequentes.

Na perspectiva da aquisição de conhecimentos sobre a inclusão do educando com deficiência no ensino fundamental, o art. 32 da LDBEN (9394/96), atualizada em (2013), por meio da Lei nº (12.796/13) assegura que o ensino fundamental apresenta

[...] como objetivo primordial a formação básica do indivíduo, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, obtendo o domínio da leitura, escrita e cálculo, para que possa avançar nos estudos além da compreensão do ambiente que o cerca e de habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade.

Nessa mesma direção, as diretrizes do Decreto (7611/11) e o dizer de Vinent e Matos (2014, p 286) só pedem certa cautela, pois,

[...] a Lei nº 12.796/2013 ainda insere na LDB o termo “preferencialmente”, abrindo precedentes para as instituições filantrópicas, confessionais e privadas atuem e sejam financiadas com dinheiro público, o que de certo modo pode prejudicar a implementação desse serviço nas escolas públicas.

Este é um cuidado para não retroceder em todas as iniciativas para promover o atendimento educacional especializado - AEE em escolas públicas que têm uma concepção inclusiva. Outro dado que essa lei traz é a manutenção e, até certo fortalecimento das instituições público-privadas, financiadas pelo Poder Público.

Aqui, não se faz uma crítica à existência destas instituições, que, em muitos municípios do Estado do Amazonas, são o único espaço a que as crianças com deficiência podem recorrer, mas, a equivocada ideia de humanitarismo, assistencialismo e políticas caritativo-compensatórias que podem mais afastar, segregar ou alijar do que incluir.

Essa preocupação faz observar a presença do termo preferencialmente no PNE, PEE/AM e PME/Manaus vigentes no país e é algo a ser debatido, porque a inclusão não deve ser vista como uma ação caritativa, mas, como um direito obrigatório, fundamental e garantido em toda a legislação de que o Brasil é signatário. Com o avanço das políticas de inclusão, todos precisam ter acesso à escola e à Universidade, de preferência, pública e gratuita.

A inclusão educacional pressupõe o reconhecimento e atendimento às diferenças individuais dos educandos, evitando que as mesmas se transformem em desigualdades e barreiras para o aprendizado, como ratifica Ropoli (2010, p. 09): “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

É inadmissível pensar na tessitura de uma sociedade inclusiva sem uma formação epistemológica e teórico-científica, mas, acima de tudo humanística para os educadores, podendo construir uma escola acessível onde todas as pessoas terão o seu lugar e onde todos possam participar, sem exceções ou exclusões.

Apesar de todos os dilemas e movimentos contrários à implementação de uma sociedade de fato Inclusiva, pensa-se que aprender para os educadores ou educandos com ou sem deficiência ainda é uma arma de ruptura e de resistência, de luta pela garantia dos direitos de todos e um grande sim à vida com coragem, ousadia e liberdade, como assegura Gadotti (2006, p. 170) quando afirma que vive-se em um momento : “[...] no qual a *contradição entre o capital e o trabalho* manifesta-se, na educação, pela dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o aprender e ensinar”.

Acredita-se que aprender e ensinar precisa ser uma escolha oportunizada e garantida a todos, não assistencialista, mas, como fruto das lutas constantes pela emancipação humana de homens e mulheres que, por meio da educação descobriram que é possível tornarem-se sujeitos da própria história quando se permitem viver com dignidade na superação de barreiras, sejam impostas por outros ou por si mesmos.

UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARA A DIVERSIDADE AMAZÔNICA

Historicamente, presencia-se um contexto marcado por passos e descompassos de todas as ordens. Neste turbilhão de acontecimentos, a educação surge no cenário da escola como um contraponto e um desafio que interpela educadores e educandos com algumas questões: Será possível construir uma gestão democrática para a escola amazônica com o atual modelo econômico que está posto? Como a escola pode educar na prática educandos e educadores críticos e cidadãos éticos?

Questões como estas incentivam a busca inquietante por respostas concretas que possam dar vazão aos apelos populares de resistência e justiça social sustentados por inúmeros educadores amazonenses, pois, como afirma Bobbio (apud MAZZOTTA, 1996): “A atitude do bom democrático é não se iludir com o melhor e não se resignar com o pior”. Segundo afirma o autor, não se pode contentar com as situações injustas como estão postas, devendo sim, lutar por uma educação emancipatória.

Ao mesmo tempo em que o movimento iluminista do século XVIII inspirou a criatividade e a livre expressão cultural, também originou um homem que, influenciado pelo espírito narcisista grego, consagrou-se pelo culto ao acúmulo de bens e propriedades.

Diferenças consagradas e legitimadas que excluem e silenciam as iniciativas solidárias, alimentando uma superestrutura que segundo Guareschi (2003, p. 111) apenas: “[...] prepara os elementos para a produção”, formando os cidadãos de acordo com as necessidades mercadológicas do sistema.

Omote (In MARQUEZINE *et al*, 2001) defende a ideia de que a visão inclusiva requer valores construídos e assumidos pelo educador que se contrapõem aos hábitos negligenciadores das necessidades de sujeitos considerados subprodutos ou mera massa de manobra.

Em certa medida, discorda Lopes *et al* (2010, p. 17) quando alerta ser importante compreender que: “[...] as políticas sociais não podem mais ser vistas como ações neutras que pretendem apenas ajudar os mais pobres, retirando-os de situações desfavoráveis e contribuindo para a sua inclusão [...]”.

Segundo o pensamento de Lopes *et al* (2010, p.170) para alavancar o jogo econômico neoliberal, tais políticas pretendem conhecer primeiro para depois governar todas as camadas da população brasileira, pois, ao incluí-las nas redes globais de consumo, garantem espaços de participação no mercado, onde possam contribuir de maneira eficaz, seja economicamente ou com a força de trabalho produtiva.

Assim, a educação na Amazônia também passa por uma crise na inversão dos valores e, no cotidiano escolar, surgem as imagens fragilizadas do educando e do educador, atingidos pelos rumos desastrosos que a educação atual tomou.

São observados fatos que impedem o cumprimento das leis, tais como: barreiras estruturais de acesso, permanência e sucesso dos educandos com deficiência nas escolas, sejam barreiras físicas, de comunicação, na aquisição de materiais adaptados ou atitudinais, como a falta de aceitação, por vezes velada ou não, deste educando nas salas de aula. Tais fatores revelam a urgência de maiores investimentos na formação inicial e continuada dos educadores e demais profissionais sobre as práticas inclusivas e pedagógicas que possam atender a todos os educandos em um sistema educacional justo, equiparado e solidário.

Gentili (1996, p. 247), discute que: “[...] a Educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito”. Para que se garanta este e outros direitos sociais, urge organização e planejamento nas ações articuladas, como assegura Gadotti e Romão (2004), quando explicam que todas as pessoas não terão acesso a uma educação de qualidade enquanto todos, sejam trabalhadores ou não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil não se interessarem por ela verdadeiramente. A educação para todos supõe todos agindo em prol da educação, numa ação engajada, planejada e concretizada, não somente pela escola, mas por todos que dela fazem parte.

Compartilha deste pensamento Edler Carvalho (2006, p. 114), quando aponta que: “[...] todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre em sala de aula”.

Com este viés, educar em uma visão democrática, participativa e emancipatória abrange um amplo significado quando o educador deixa de

observar o educando não somente pelo que o limita, mas, pelo que pode aprender e desenvolver por meio das próprias potencialidades.

Ao construir as primeiras relações sociais no seio de uma sociedade excludente, individualista, preconceituosa e classista, na qual as relações de poder se estabelecem a partir da exploração da mão-de-obra alheia, visando somente o aumento da produtividade para obtenção de lucro, como nos relembra Marx (1984), é provável que a escola também reproduza tais reflexos à luz das diversas ideologias que represente.

Contra-pondo-se a esse pensamento, se é uma parte da verdade que as grandes mudanças emergem das bases sociais, como ressaltam Marx (1984) e Freire (1996), procede também a ideia de que a escola pode e deve mudar os paradigmas excludentes perpetuados ao longo dos tempos, como alerta ainda Freire (2001, p.98):

O grande problema do educador não é saber se a educação pode ou não pode, mas, é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.

Considerando as palavras do autor, percebe-se que o trabalho docente ultrapassa a sala de aula, saindo de si para ir ao encontro do lado social da realidade dos educandos com todas as vantagens e desvantagens, limitações e potencialidades.

Segundo Meksenas (1998), autores como Durkeim percebiam uma vinculação entre estado e educação, no qual o primeiro era responsável por manter e supervisionar a segunda e seria por meio da escola que o estado conseguiria exercer um controle efetivo sobre os indivíduos, pois, acrescenta ainda Meksenas (1998, p. 40): “A Escola, através de suas normas e conteúdos, inculca nos indivíduos valores sociais desta dada sociedade. A supervisão sobre essas normas e conteúdos é encargo do Estado, que atinge a Escola através do Ministério e das Secretarias de Educação”.

É possível pensar na pressão sofrida pelas instituições de ensino que decidem rebelar-se e lutam contra a coerção social de um modelo positivista e que prega a neutralidade da educação, tentando introjetar nos estudantes, por meio da escola, a ideologia defendida pelo estado.

No entanto, educadores que não se curvam a este estado de coisas, questionam e se insurgem à ordem estabelecida e arquitetam a própria identidade, optando por uma gestão democrática, participativa e emancipatória, por desejarem um novo projeto educacional e porque não pensar, de sociedade. Discussões de Souza (2016, p. 14) apontam que o “[...] Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social” de acordo com os interesses e normas exigidas pelo capital.

Como pensar em uma escola de fato democrática e acessível se muitos educadores ainda segregam, alijam, separam e julgam como incapazes muitos educandos? Se os próprios educadores ainda seguem um currículo conteudista, padronizante e padronizador que pouco ou quase nada se relaciona com a realidade e conhecimentos prévios dos educandos?

A este respeito Freire (1996, p.33) indaga: “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. A interdisciplinaridade, diz o autor, no contexto curricular e ideológico em que as escolas estão pautadas ainda é um projeto utópico, pois, considera que precisam dar um significado real àquilo que ensinam para que os educandos sintam que estão aprendendo algo que será útil futuramente. Nesse processo, há situações em que um educando não corresponde ao tempo e ritmo de aprendizagem estipulado pelo educador, por isso, é rotulado como apático ou desinteressado.

Desse modo, não há como esquecer de que ninguém aprende do mesmo modo e nem ao mesmo tempo, tornando-se imprescindível neste inegável processo de humanização que se reconheça e respeite a singularidade dos sujeitos, como nos relembra Libâneo (2006), Benetti (2007), Torres (2008), entre outros, porque quem forma para a cidadania, forma para o respeito às diferenças de cada pessoa.

Segundo o dizer de Costa (2006) não se pode discutir democracia sem debater primeiro a questão das desigualdades sociais, pois, acredita-se que não há um processo democrático concreto, como ressalta Lemos (2008) sem a participação ativa de todos que se encontram à margem de todo e qualquer processo de emancipação social.

Dessa maneira, em uma gestão que pretenda ser democrática, não há espaço para aqueles que simplesmente mandam e aqueles que obedecem

passivamente, existem parceiros de jornada que juntos pensam o papel do gestor.

Nos estudos desenvolvidos por variados autores da educação, por exemplo, aponta-se que a gestão precisa ser escolhida pela comunidade escolar, legitimando a vontade popular, conforme Freire (1996), Gadotti (2006), Ropoli (2010), entre outros.

Todavia, outra vertente da reflexão em curso, mas, não menos imbricada, findam por surgir inquietações: Como educar cidadãos se não se aprendeu o conceito e o significado da cidadania? Como ensinarmos solidariedade, respeito, honestidade aos educandos se o retrato social e a mídia ditam modelos de moda e comportamentos?

A modernidade, sem dúvida, trouxe muitos benefícios, no entanto, o surgimento dos MSC (Meios de Comunicação Social) e a globalização da economia acarretaram também graves consequências para a educação dos filhos, principalmente daquelas famílias que, possivelmente devido ao trabalho, não encontram muito tempo, como chama a atenção Costa (2006) em um mundo *on-line*, a pressa é quem comanda todas as esferas sociais, quase não restando tempo disponível para acompanhar o crescimento das crianças. Estas, por sua vez, crescem com pouca ou nenhuma orientação, sendo obrigadas, muitas vezes, a aprenderem sozinhas as regras da vida.

Aos educadores (sejam pais, professores ou membros da comunidade), urge estarem atentos e sensíveis a todas as situações, pois, as elites dominantes se utilizam exatamente destas lacunas na educação para manipular, alienar e massificar os indivíduos que ainda não possuem uma personalidade formada, para que estes atendam mansamente aos apelos do consumismo e do capitalismo selvagem, de acordo com o dizer de Shor e Freire (2003).

Educar é bonito sim, mas, não é uma aventura, é trabalhoso e assustador. É comprometer-se com a vida de si e dos outros e, por vezes, até se resguardar para que os educandos, inquietos e curiosos com o que aprendem, possam constituir os próprios saberes.

Nesta visão, todas as pessoas são educadoras e educandas mutuamente, pois, a maior riqueza do ser humano é saber-se inconcluso e, por isso, incansavelmente aprendiz, como nos recorda Freire (1996).

Por esse viés, Ferreira (2007) compreende que uma gestão democrática só se tornará uma possibilidade se houver um grupo de profissionais que almejam com empenho e dedicação rumar aos objetivos, metas e sonhos propostos.

Com esta perspectiva, Gatti (apud FERREIRA, 2007, p. 159) acrescenta que os educadores têm uma indubitável “[...] importância social [...] no quadro de desenvolvimento social do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial”.

Assumindo para si o desafio de falar de uma maneira diferenciada de pensar a educação e construir novas metodologias de ensino-aprendizagem é, para cada um de nós, educadores ou não um árduo desafio, no entanto, é também um objetivo concreto, um sonho a ser realizado e uma meta a ser alcançada, pois, há muito o que fazer, como se refere Ferreira (2006a apud FERREIRA 2007, p.160)) quando a

[...] escola está inserida na chamada ‘sociedade global’, onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e de gestão da educação, ressignificando o valor da formação e do trabalho dos profissionais da educação.

De acordo com Ferreira (2007) é necessário pensar novas formas de viver e conviver no mundo, apesar dos sedutores convites da lógica neoliberal. Estas novas concepções poderão nos ensinar novos jeitos de olhar o mundo que nos cerca, mundo mais solidário, justo e com igualdade de direitos, construindo relações mais dignas para a humanidade.

Contudo, em uma última análise preliminar, urge aprofundar uma investigação que possa contribuir para o fortalecimento de uma rede de pesquisas articuladas que coloquem à disposição de estudantes, educadores, pesquisadores e interessados dados e informações relevantes sobre os avanços e resultados do estudo proposto revelando novas demandas de pesquisas.

CONCLUSÕES

Temos aprendido com os constantes estudos que mesmo que o poder público (donos dos meios de produção) se recuse a enxergar as necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estas não são invisíveis e, reunidas em movimentos sociais cada vez mais organizados, continuam lançando ao mundo o desafio de serem simplesmente diferentes.

Temos compreendido, por meio das inúmeras batalhas travadas que, as leis existem para serem fiscalizadas, monitoradas, avaliadas e implementadas, pois, somente assim, garantirão o direito de todos os cidadãos.

Temos aprendido, a exemplo da diversidade amazônica que toda a natureza global pode e necessita viver em harmonia, se quiser preservar as espécies, dentre elas a humana, quando existe o respeito a convivência saudável, apesar dos desafios e adversidades que se apresentam no cotidiano da floresta.

Pensamos, enfim, que educar é amar profundamente as gentes e quaisquer tipos de gentes são dignas de afeto e tolerância. Por isso, a luta pela dignidade e defesa dos direitos apenas se inicia quando entendemos que as políticas públicas devem atender a todos, principalmente àqueles que ainda não aprenderam que no mundo há lugar para todos independente da cor de pele, credo, crenças, raça, etnia, opções, escolhas ou condição física.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, C. P. **Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM**. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, AM: 2015.

BENETTI, Cláudia Cassiane. **Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem: Um olhar psicanalítico**. Disponível no site



http://www.educacaoonline.pro.br/direcionando_um_olhar.asp?f_id_artigo=371
- pesquisado em 26.12.2007

COSTA, Lúcia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG: São Paulo. Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil - **Direito á educação**: direito á igualdade, direito á diferença . Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, (2004), 4. ed. 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org); Anita Helena Schlesner...et al. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: Polêmicas, Fundamentos e Análises. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez,9a. Ed. 2010

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José F. (orgs). **Autonomia da Escola - Princípios e Propostas**. 6 ed.São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILLI, Pablo. **Adeus à escola pública**: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: Alternativas de mudança. 54. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, Nov./2001.

LEMOS, Cátia de. **Formação e Práxis do Professor Cego ou com Baixa Visão de Manaus.** – Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos (2006). **Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?** Disponível no site: http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/_JoseCarlosLibaneo.htm. Acessado em 5 de setembro de 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e Biopolítica.** Cadernos IHU ideias (Instituto Humanitas Unisinos) ano 8 · n° 144 · 2010 · ISSN 1679-0316

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FERNANDES, Florestan (Org.). K.Marx, F. Engels: **História.** Tradução de Florestan Fernandes et al. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.) **Educação e Política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia.** Ed Vitória. Manaus: 2014.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação – Introdução ao Estudo da Escola no processo de Transformação Social.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MÉSZARÓS, István. **Educação Para Além do Capital.** São Paulo: BoiTempo, 2005.

MELETTI, Sílvia M. F. BUENO, José G. S. (Orgs.) **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional – 1 ed.** – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**/Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Eliza Dicko Oshiro Tanaka (Orgs.); apresentação Sadao Omote. Londrina, São Paulo: UEL, 2001.

PAGLIUCA, L.M.F.; MARIANO, M.R.; OLIVEIRA, P.M.P; OLIVEIRA, M.G; FRANÇA, I.S.X; ALMEIDA, P.C. Políticas públicas: análise das pessoas

com deficiência, **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem** v. 19, n. 3 Jul-Set 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza - Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pesquisador, professor e educador**. Organização e introdução Diana Gonçalves Vidal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise progressivo-destrutiva do capital**. Aparecida - SP: Ideia & Letras, 2010.

SOUZA, Angelo Ricardo de, Andrea Barbosa Gouveia, Taís Moura Tavares (Organizadores). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. Curitiba: Appris, Organizadores. 3. Ed. Curitiba: Appris, 2016

TORRES, Carlos Alberto. Entrevista. **Nova Escola** n. 212, p. 26-30, maio de 2008.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**, cadernos CEDES, Nov. 2001, vol. 21, n. 55.

VINENTE, Samuel da Silva Junior e MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Retrospecto da Lei nº 9.394/1996 à Lei nº 12.796/2013: um estudo sobre as políticas e inclusão IN MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.) Educação e Política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia**. Ed Vitória. Manaus: 2014.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

AMAZONAS/SEDUC - **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Amazonas** -. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, Fórum Estadual de Educação do Amazonas - Governo do Estado do Amazonas. Abril, 2015

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - Orientações gerais e marcos legais. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em 14 1 16.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Atualizada em 1/12/2014.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.571**, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Nº 181, quinta-feira, 18 de setembro de 2008 - ISSN 1677-7042:

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611**, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, REVOGANDO o Decreto 6571/2008 e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em 14 1 16.



BRASIL. IBGE. 2015 - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** Empresas e outras organizações perdem 1,7 milhão de ocupados entre 2014 e 2015 <http://saladeimprensa.ibge.gov.br.comunica@ibge.gov.b>

BRASIL. IBGE. 2018 - 31 jan. 2019. A taxa de **desemprego no Brasil** ficou em 11,6% no trimestre encerrado. Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br.comunica@ibge.gov.b>. Acessado em 3 4 19

MANAUS/SEMED. **Plano Municipal de Educação** - Documento Base. 2015/2025 - Portaria N° 0713/2014 SEMED/GS; DOM 3465 - 05/07/2014.

Recebido em 15 de abril de 2019

Aprovado em 05 de agosto de 2019