

## **A EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E INDIVIDUAÇÃO NA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH<sup>1</sup>**

Matheus de Oliveira Guimarães<sup>2</sup>

Aline Nunes Viana<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho visa problematizar a Educação como pressuposto para o exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEE) a partir da contextualização das políticas públicas que versam sobre o tema. Entende-se que, em resposta ao conteúdo normativo que fundamenta a inclusão das PNEE no ambiente escolar, estas têm sido inseridas nesse ambiente de maneira tronca. Propõe-se, pois, a análise desse método de inclusão/inserção, sob o prisma da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, apontando-se para a inclusão do indivíduo a partir de dois processos distintos e articulados: a individuação e a inclusão (no termo em si). Desenvolvem-se algumas considerações sobre as condições práticas das escolas implementarem a legislação posta de maneira a se efetivar a referida ação de inclusão, identificando-se os atores responsáveis por essa incumbência. Para a ilustração da discussão proposta, recorre-se à pesquisa de campo através da realização de entrevistas semiestruturadas e da aplicação de questionários junto a gestores escolares e professores (das redes pública e privada) no Município de Ouro Preto – Minas Gerais. As conclusões, por fim, corroboram o juízo de que a responsabilidade pela efetiva garantia dos direitos previstos nas normas que versam sobre o assunto cabe, solidariamente, ao Estado e à coletividade.

**Palavras-chave:** Axel Honneth. Direito à Educação. Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Políticas Públicas. Reconhecimento.

---

<sup>1</sup> Pesquisa concebida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Discussão apresentada, em sua versão inicial, no IV Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão, realizado em junho de 2015, na Universidade Federal Fluminense (UFF); e submetida ao III Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação, realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – em janeiro de 2017.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto. Licenciado em Filosofia pelo ICSH e em Pedagogia pela FGD. Professor e coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pará de Minas. Contato: <matheusguimaraes@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Contato: <alinelianabr@gmail.com >.

## ABSTRACT

This work intends to discuss Education as a presupposition to the exercise of citizenship of people with special needs based on the contextualization of public policies which deal with this issue. It is understood that, in response to the normative content which fundamentals the inclusion of people with special needs in the school environment, they have been inserted in this atmosphere in an awkward way. Thus, it is proposed here to analyze this inclusion/insertion method based on Axel Honneth's theory of recognition, in which it is pointed to the inclusion of the individual regarding two different articulated processes: the individuation and the inclusion. To illustrate the proposed discussion, field search is considered through carrying out semi-structured interviews and applying questionnaires to school coordinators and teachers (both from private and public schools) in the city of Ouro Preto in the state of Minas Gerais. At last, the conclusions show that the responsibility for the effective guarantee of the rights listed in the norms, which deal with these subjects, belongs to both the State and the collectivity.

**Keywords:** Axel Honneth. People With Special Needs. Public Policies. Recognition. Right to Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Inserida no tema da Educação Especial (na perspectiva da Educação Inclusiva) e discutindo as relações entre educação e cidadania e entre *inclusão* e *individuação*, a pesquisa ora proposta pauta-se na discussão sobre as ações do Estado em formular, implementar e gerir políticas públicas educacionais com perspectivas inclusivas e sobre sua relação com o exercício da cidadania e com a formação e emancipação humana das pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEE) postas no recorte proposto.

É sabido que as políticas públicas que visam à inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas vêm se expandindo de forma significativa (sobretudo desde a segunda metade do Século XX, sob forte influência das declarações internacionais em defesa dos direitos do homem à educação). Como consequência direta desse movimento, a inclusão passou a ocupar espaços mais significativos na legislação pátria.

Ainda que as políticas sociais, econômicas e educacionais na sociedade neoliberal tenham contribuído de forma significativa para a acentuação da exclusão social, órgãos internacionais (tais como a UNESCO, o UNICEF e o próprio Banco Mundial) intensificaram suas orientações no sentido de que se promovessem encontros, conferências e documentos com vistas à inclusão social das pessoas com necessidades educacionais específicas. Como elenca Moreira (2014), algumas

dessas foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (1994), dentre outras.

No contexto nacional, especificamente, há inúmeros diplomas legais que garantem o atendimento institucionalizado às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Consoante Moreira, citando Jannuzzi (2014, p.3), uma das primeiras iniciativas de organização de serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência no Brasil surgiu ainda em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (transformado no Instituto Benjamim Constant através do Decreto n. 1.320/1891). Após, foram sendo fundadas instituições privadas e ONGs para o atendimento educacional às PNEE (como a APAE em 1954 e a FENASP em 1970).

Especificamente no que se refere às leis (propriamente ditas), conforme afirma Moreira (2014) foi nomeadamente em 1961, com a promulgação da LDB (Lei n. 4.024/1961) que a educação das PNEE ganhou realce no Brasil. Dez anos depois surgiu, através da Lei n. 5.692/1971, a discussão sobre o atendimento especial às PNEE na rede regular de ensino (MOREIRA, 2014, p.4). Na década de 1980, com a abertura do processo democrático do país, destacam-se como relevantes para o campo da Educação Especial as reformas educacionais da Educação Básica (o que resultou no reforço à ampliação do acesso à educação por parte das PNEE) e a mobilização em torno do processo da constituinte – até a aprovação da Constituição Federal de 1988 – através da qual “ganham maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos (...) cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (MOREIRA, 2014, p.5).

Posteriormente à Carta Magna de 1988, um corpulento conjunto de normas foi promulgado no país, através do qual se estabelecem os direitos educacionais das minorias sociais – dentre as quais as PNEE (FERREIRA, 2007). De acordo com Mazzotta (2005, p.103), nesse conjunto destaca-se a Lei da Integração (promulgada em 1989 – Lei n. 7.853), a qual considera crime a recusa, a suspensão, a procrastinação, o cancelamento ou a cessão, sem justa causa, da matrícula de aluno em estabelecimento de ensino em função de suas deficiências<sup>4</sup>. Some-se ainda que, no ano seguinte à promulgação da Lei da Integração, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) que, no inciso III de seu artigo 54, reforça ser dever do Estado assegurar à

---

<sup>4</sup> Vide a Lei da Integração, Lei n. 7.853/1989.

criança e ao adolescente com necessidades educacionais específicas o “atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A partir daí, como preleciona Moreira (2014), constata-se que a Educação Especial passa a ganhar maior evidência no cenário nacional – sobretudo a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) que trata, em seu Capítulo V, das diretrizes específicas para a Educação Especial, “devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996).

Sublinhe-se que, em junho de 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), que, baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Partindo-se da premissa de que há um arcabouço legal que resguarda a educação inclusiva e que, por conseguinte, a conduta por ele disposta é exigível, aponta-se para o fato de que a matrícula de pessoas com necessidades educacionais específicas nas escolas provoca profunda mudança social, produzindo efeitos diretos no cenário escolar desse público (efeitos estes potencialmente interessantes, mas, também, por vezes, indesejáveis).

Apresenta-se aí, outrossim, a necessidade premente de se analisar o que efetivamente acontece no ambiente escolar em virtude da obrigatoriedade da aceitação dessas matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares regulares.

Nesse sentido, consoante afirmam Braga e Schumacher (2013, p. 376), para se refletir sobre os impactos da legislação sobre a realidade social e, também, sobre os rumos que esse processo pode tomar, é apropriado que se adote enfoque proveniente das ciências sociais (haja vista que esse campo oferece diversos matizes teóricos passíveis de definirem o que seja inclusão – que, por seu turno, independentemente da teoria, carece de modificações sociais).

Propõe-se, pois, por meio da discussão sobre educação – bem como cidadania –, a análise do processo de *inclusão* das PNEE no espaço escolar a partir da materialização das normas vigentes que versam sobre esse conteúdo à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth.

Considerando que as políticas públicas de inclusão educacional são garantias formais estabelecidas pelo Estado, elaborou-se a premissa de que a responsabilidade pela efetivação dos direitos previstos nas normas que se ocupam da garantia do acesso das PNEE às instituições regulares de ensino cabe, solidariamente, ao Estado e à coletividade (ou seja, além do próprio Poder Público, seriam também responsáveis pela efetivação desses direitos os diretores escolares, os

professores e os agentes escolares; as próprias pessoas com necessidades educacionais específicas e/ou seus responsáveis/representantes).

A partir de estudo bibliográfico e da análise acurada das políticas públicas de inclusão educacional e de sua efetiva aplicação dentro dos recortes indicados, o objetivo geral deste trabalho consiste em discutir a educação como pressuposto para o exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais específicas através da contextualização das políticas públicas que versam sobre o assunto, bem como tratar da apreciação dos termos *inclusão* e *indivíduo* a partir da teoria honnethiana sobre reconhecimento. Ademais, utilizando-se dos conceitos de *inclusão* e de reconhecimento para a compreensão do processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, este trabalho ilustra a discussão teórica apresentada com a análise da situação de gestores e professores de três escolas sitas no Município de Ouro Preto, Minas Gerais.

Foram contatadas, ao todo, oito instituições de ensino no referido município. Delas, foram efetivamente entrevistados três diretores cujos relatos e experiências mostraram-se relevantes, do ponto de vista científico, para a pesquisa. Dessas três instituições de ensino, foram entrevistados, além de seus diretores, quatro professores com experiência (anterior e/ou atual) com a temática abordada na pesquisa.

## 2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A cidadania é, de acordo com Michelangelo Bovero (2002), um conceito predominantemente jurídico.

O núcleo da teoria contemporânea da cidadania coincide com o problema da definição do *status* do cidadão. Portanto, a definição do conteúdo da cidadania é problemática e controversa: quais seriam os direitos que conotam, hodiernamente, o *status* de cidadão? Teriam as pessoas com deficiência exatamente os mesmos direitos de qualquer outro cidadão?

Para Marshall (1967), a cidadania é um *status* conferido àqueles que são membros a pleno direito de uma comunidade. Para Dahrendorf (2002), a cidadania descreve os direitos e as obrigações associadas à pertença a uma unidade social. Para Habermas (1997), a expressão *cidadania* é usada não apenas para indicar a adesão associativa à organização nacional, mas, também, o *status* que resulta definido (no que se refere ao conteúdo) pelos direitos e deveres do cidadão.

Mas, então, o que é o *ser cidadão* para a pessoa com deficiência? E o que seria, enfim, *cidadania* para esse indivíduo? Caberia a esse sujeito o *ser-cidadão* – efetivamente? E como se daria esse processo de construção da cidadania?

Ao tentar responder a esses (e a outros) questionamentos, investiga-se a relevância da Educação para os conceitos tratados e, dentro dessa análise, questiona-se sobre as garantias do exercício da cidadania supostamente oferecidas por parte do Estado às pessoas com deficiência, através das leis.

Para Aristóteles (*apud* BOVERO, 2002), ser cidadão consiste em ser titular de um poder público não limitado (permanente). Assim, segundo ele, cidadão é aquele que participa de modo estável do poder de decisão coletiva: a qualificação de cidadão cabe (ou deveria caber) àquele que é capaz de sê-lo. De forma mais complexa, ainda segundo Aristóteles, todo homem livre, dotado de plenitude do *logos* (aqui entendido como Educação), que seja submetido à *arché* (poder político) aprende a exercê-lo – tornando-se, assim, capaz de participar de decisões sobre a sociedade (e, por conseguinte, sobre si mesmo).

Assim, não há razão válida para se excluir um homem livre da classe de cidadão (privando-o do direito à educação) independentemente de suas condições – físicas ou mentais (observando-se e respeitando-se, claro, seus próprios limites e potencialidades).

De tal modo, tem-se que a instrução se torna pública como função do Estado e, mais explicitamente, como *dever* do Estado a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres (com ou sem deficiências, mas, sim, próprias de educação).

Ora: sem educação, um indivíduo não se enxerga como tal e, por conseguinte, ao não desenvolver suas potencialidades, não atinge sua emancipação. É exatamente desse raciocínio que deriva a educação obrigatória (como um direito).

Centrando-se no tema da Educação Especial (na perspectiva da Educação Inclusiva), deve-se considerar que há, em nosso país, como supramencionado, uma infinidade de normas que regulam e garantem o acesso das pessoas com necessidades educacionais específicas às instituições de ensino. E, ao se analisar a Constituição da República de 1988, nossa Carta Magna, encontra-se facilmente garantias bastantes (ao menos no plano teórico).

Na Constituição Federal, em seu artigo 205, está garantido o direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017).

Imediatamente, no inciso primeiro do artigo 206 desse mesmo Diploma, está garantida a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2017, art. 208, inc. III). No parágrafo segundo desse mesmo artigo, reza o Texto Constitucional que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 2017, art. 208, §2º).

Dando curso às garantias fixadas pela Constituição Brasileira, tem-se no artigo 211 a garantia dos investimentos da União na educação, garantindo-se aos municípios condições para atuar, com qualidade, prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (asseverando-se a universalização do ensino obrigatório).

Há que se analisar, conquanto, a efetividade dessas e das inúmeras outras normas que regulam o assunto e que supostamente garantiriam às pessoas com necessidades educacionais específicas o direito à educação (através da garantia de acesso às instituições de ensino) e ao (consequente) exercício de sua cidadania. E é a isso que o texto ora apresentado se propõe.

## **2.1. Esferas do Reconhecimento: Os movimentos sociais e o sujeito**

Ao se referir às esferas de reconhecimento, Honneth (2003, 2006) coloca o reconhecimento como algo plural, compartilhando a noção de identidade atrelada à ideia de reconhecimento intersubjetivo. Nesse sentido, nos termos de Braga e Schumacher, “a formação da identidade resulta da combinação de elementos de ordem coletiva e de natureza individual” (2013, p. 377).

Honneth afirma que a constituição dos indivíduos como pessoas se dá porque, da perspectiva dos outros que alentam, “aprendem a se referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades” (2003, p. 272). Na teoria honnethiana, esse processo envolve três planos distintos: o afetivo (na esfera do amor, ligada às relações íntimas), o jurídico (na própria esfera do reconhecimento jurídico, ligada às relações jurídicas em si) e aquele da solidariedade social (na esfera da estima social, ligada, por seu turno, às relações sociais flexíveis).

Assim, com a diferenciação das três esferas supramencionadas, consoante Honneth, são estabelecidas três formas distintas de relação social através das quais os membros da sociedade podem contar com reconhecimento recíproco. De acordo com Braga e Schumacher (2013, p. 378), tratando desse ponto da teoria do reconhecimento, os sujeitos aprendem a referir-se a si mesmos em três atitudes diferentes: nas relações íntimas; nas relações jurídicas; e nas relações sociais flexíveis.

Essa descrição nos permite identificar “as limitações morais subjacentes à integração social” (HONNETH, 2006, p. 185) – que seriam falhas na integração social da modernidade. E, dessas limitações, decorre a forma de compreender os motivos das lutas empreendidas pelos movimentos sociais – sobretudo, para a discussão em tela, daqueles que peleiam pelo direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Para Honneth (2003, p. 257), os conflitos sociais configuram-se como lutas por reconhecimento, decorrendo a lógica dos movimentos sociais de experiências de desrespeito, humilhação e restrição de direitos sofridos por grupos sociais.

Consoante Honneth (2003, p. 258), Braga e Schumacher (2013, p. 379) explicitam que uma luta só pode ser considerada social quando seus respectivos objetivos deixam de generalizar para além das intenções individuais (BRAGA, SCHUMACHER, 2013, p. 378).

Nesse sentido, afirma-se que o conjunto de pessoas denominadas pessoas com deficiência (ou PNEE) pode ser concebido como uma categoria de análise, sendo que, frise-se, o que as faz pertencer a um grupo não seria propriamente o fato de possuírem uma diferença em relação às pessoas ditas normais, mas, sim, a experiência comum de humilhação, desrespeito e privações que as mesmas compartilham.

E é justamente essa mudança de enfoque apresentada pela teoria de Honneth que permite que se reúna esse conjunto de pessoas numa coletividade<sup>5</sup>.

De acordo com Honneth (2003), o reconhecimento se conforma em padrões de proteção intersubjetiva que asseguram as condições de liberdade (tanto objetiva, quanto subjetiva). Dentro da teoria do reconhecimento, liberdade não significa apenas a inexistência de coerção, mas, ao mesmo tempo, a ausência de bloqueios internos (tais como inibições e angústias) (BRAGA; SCHUMACHER, 2013, p. 381).

O reconhecimento, a partir do pensamento honnethiano, representa condições que oferecem aos sujeitos formas de autorrealização positiva, diretamente ligadas a autoconfiança, autorrespeito, autoestima – que, segundo Braga e Schumacher (2013, p. 382), constituem-se em pressupostos para a percepção do sentimento interno de autonomia que o próprio agente desenvolve e vivencia.

## **2.2. Teoria do reconhecimento, inclusão e individuação**

A concepção do reconhecimento na teoria honnethiana relaciona-se como os conceitos de eticidade e de justiça social, ligando-se ao processo de socialização moral do sujeito e à integração moral da sociedade. E, exatamente da noção complexa de justiça social extraída da ideia de reconhecimento, depreende-se o sentido de inclusão.

Se Honneth concebe um ideal de sujeito autônomo à luz da teoria do sujeito, a partir da ótica da sociedade a questão direciona-se para a garantia de condições para relações confiáveis de reconhecimento mútuo em distintos níveis (BRAGA; SCHUMACHER, 2013, p. 382).

Para Honneth, uma sociedade justa seria aquela na qual todos os seus membros teriam condições de alcançarem o que consideram uma vida boa (o que se daria a partir da institucionalização dos princípios de reconhecimento).

Nesse sentido, a inclusão seria “um dos pontos finais hipotéticos do ideal de sociedade [de Honneth] porque, dessa forma, a sociedade se configuraria mediante processo de inclusão e individuação” (BRAGA; SCHUMACHER, 2013, p. 382). Para Honneth (2006, p. 144), o progresso moral se dá a partir da capacidade que têm os membros das sociedades de atingirem (independentemente de suas condições específicas em relação ao grupo) grau superior de individualidade.

---

<sup>5</sup> Entende-se que, em consonância com Braga e Schumacher (2013), quando as pessoas com deficiência são agrupadas pela diferença física, a abordagem torna-se inviável pelo fato de o próprio termo ‘deficiência’ não reunir pessoas com ‘um’ tipo de diferença, mas pessoas com diferenças diversas que, em última análise, não as aproximariam, mas, ao contrário, as rediferenciariam.

Assim, o processo de inclusão constitui-se na expansão da inclusão de sujeitos no circuito de membros plenos da sociedade (HONNETH, 2006, p. 144). “Ocorre inclusão quando um maior número de pessoas for considerado participante da vida social” (BRAGA; SCHUMACHER, 2013, p. 383).

Portanto, nos termos de Honneth, citado por Braga e Schumacher, inclusão seria apenas um dos critérios de progresso moral social; havendo, além dela, a necessidade premente de incorporação do processo de individuação, que seria o aumento de oportunidades de se articular, de maneira legítima, as partes da personalidade própria – que se processa em tensão com a própria inclusão. (BRAGA; SCHUMACHER, 2013, p. 383).

### **2.3. O direito à educação das pessoas com necessidades educacionais específicas: a influência da legislação sobre as relações sociais na escola**

Tomando como base o supra exposto, poder-se-ia recorrer à teoria honnethiana para a justificação da legislação que garante a inserção da pessoa com deficiência no espaço escolar regular, tomando essa legislação como um instrumento de reconhecimento jurídico da pessoa com necessidades educacionais especiais: alguém que dispõe de direitos iguais de participação na escola pode adquirir autorrespeito através do sufrágio da lei.

Encontra-se nesse momento o ponto-chave do trabalho em epígrafe: a relação entre a legislação inclusiva<sup>6</sup> aplicável no país e a teoria do reconhecimento de Axel Honneth: os objetivos daquela encontram-se consignados a esta, visando não apenas a inclusão de fato, mas, também, a individuação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A legislação, ao menos no plano do discurso, garante à pessoa com deficiência não apenas o acesso à escola, mas sua permanência nesse espaço, respeitando-se suas peculiaridades.

Consoante afirmam Braga e Schumacher, “[em] diversas leis esparsas, são garantidos direitos que, em sendo implementados, permitem às pessoas com deficiência permanecerem e participarem da vida escolar (...) como todas as outras” (2013, p. 386). Nesse sentido, contudo, ainda que o Estado brasileiro, como um Estado Democrático de Direito, contenha em si todos os princípios necessários à garantia da inclusão e que o direito das pessoas com deficiência à inclusão na escola esteja amplamente garantido no ordenamento jurídico pátrio, afirmar que a inclusão seja um direito não significa, como bem afirmam Braga e Schumacher (2013, p.386), sustentar a autoaplicabilidade das leis. Isso nem tampouco significa que a simples existência dessas normas

---

<sup>6</sup> Legislação Inclusiva/Individualizadora.

resolva quaisquer problemas ou que baste a presença e a manifestação da coerção para que elas sejam efetivas.

Segundo as teorizações de Honneth (2003, 2006), seria esperado que transformações positivas na esfera jurídica evidenciassem ampliações nas relações de reconhecimento no âmbito jurídico (ganhos em autorrespeito e respeito). A obrigatoriedade faz com que as escolas matriculem crianças com deficiência. Porém, conforme preconizam Braga e Schumacher (2013, p.386-387), duas modificações simultâneas seriam imprescindíveis para o fomento em autorrespeito: uma mudança na compreensão dos destinatários das normas; e um reforço na concepção do caráter racional do Direito.

É exatamente nesse sentido que diretores, professores e agentes escolares devem programar a inclusão em consonância com a legislação; assim como as pessoas com deficiência, seus responsáveis e representantes devem zelar pelo fiel cumprimento das normas.

### **3. PESQUISA DE CAMPO**

Com o fito de se aplicar a discussão teórica em epígrafe a uma realidade prática, com vistas a depreender a coisa de fato num contexto específico, entrevistaram-se três gestores escolares de três diferentes instituições de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais, bem como quatro professores dessas mesmas escolas (estes com experiência relevante para a pesquisa em tela).

A pesquisa se deu através de entrevistas semiestruturadas, através das quais objetivou-se, sobretudo, a identificação da percepção desses gestores e professores sobre os principais responsáveis pela garantia do conteúdo expresso nas normas sobre o direito à educação assegurado às pessoas com necessidades educacionais específicas.

#### **3.1 O desenho do estudo**

A pesquisa de campo, estruturada a partir da teoria que alimenta o estudo em tela, nasceu do contato inicial estabelecido com oito instituições de ensino sitas no Município de Ouro Preto.

Destas, após análise inicial que levou em conta a relevância das experiências e situações para a pesquisa em tela, reduziu-se o universo de estudo para três instituições de ensino, das quais foram entrevistados os gestores e, a partir da sondagem e da aplicação de questionários aos

professores, foram entrevistados quatro docentes com experiência relevante para a pesquisa.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, partindo-se de certos questionamentos básicos apoiados na teoria que sustenta este trabalho e na hipótese levantada.

Os gestores, bem como os professores entrevistados, foram questionados:

- sobre o fato de as leis terem, por si sós, força suficiente para fazerem valer o direito à educação inclusiva;

- sobre as garantias ofertadas às pessoas com deficiência: se as normas estabelecidas garantiriam o acesso desses indivíduos ao ambiente escolar; se assegurariam, também, a permanência; ou se, de fato, não garantiriam nem uma nem outra coisa;

- sobre a participação das instituições de ensino nas quais trabalham (e/ou de professores das mesmas) em programas e/ou projetos de promoção da educação inclusiva;

- sobre o que poderia ser, efetivamente, feito para que se garantisse o direito à educação às PNEE;

- sobre quais seriam os agentes responsáveis pelo processo de inclusão escolar das PNEE.

### **3.2. Critérios de inclusão e exclusão no estudo**

Definiu-se, inicialmente, que, para que se pudesse atender às necessidades da pesquisa, sem que se restringisse o universo de estudo, promovendo-se o recorte necessário para a viabilidade da pesquisa, seriam analisadas todas as escolas públicas municipais inseridas na sede do Município que trabalham com crianças do primeiro ao nono anos do ensino fundamental<sup>7</sup>.

Contudo, em razão das limitações e redirecionamentos anteriormente mencionados, optou-se pela introdução de duas instituições privadas de ensino (pela relevância dos relatos de seus diretores e professores) e pela exclusão de escolas inicialmente arroladas (pelas restrições aduzidas).

Assim, primou-se pelo conteúdo apresentado pelas instituições pesquisadas – independentemente de seu caráter público ou privado (já que esta diferenciação não foi abordada pela pesquisa).

### **3.3. Coleta e análise dos dados**

---

<sup>7</sup> Assim sendo, foram inicialmente selecionadas as seguintes escolas: Escola Municipal Alfredo Baeta, que atua da Educação infantil ao 9º ano no Bairro Cabeças; Escola Municipal Izaura Mendes, que atua do 1º ao 9º ano no Bairro Piedade; Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, que atua da Educação infantil ao 9º ano na Barra; Escola Municipal Padre Carmélio Augusto Teixeira, que atua da Educação infantil ao 9º ano no Bairro São Cristóvão; Escola Municipal Professora Juventina Drummond, que atua do 1º ao 9º ano no Morro Santana; e Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, que atua da Educação infantil ao 9º ano no Bairro Saramenha.

A coleta de dados do presente estudo foi realizada entre 2014 e 2015. Os dados foram colhidos a partir de entrevistas semiestruturadas direcionadas, inicialmente, aos diretores pedagógicos das três instituições de ensino tomadas para análise e, em seguida, aos professores dessas instituições que apresentaram perfil adequado para os questionamentos propostos (identificados a partir da aplicação de questionários para este fim).

A análise dos dados deu-se de forma qualitativa e agregada. Conforme definido no Termo de Consentimento e na Apresentação da Pesquisa, foram resguardados os nomes, bem como os dados, das escolas, dos gestores e dos professores participantes da entrevista.

Para fins de identificação dos entrevistados, definiu-se que à primeira instituição de ensino seria atribuída a identificação E1 – e, ao seu gestor entrevistado (diretor pedagógico), deu-se o nome de G1; e, ao professor entrevistado, o nome de P1. À segunda instituição de ensino, atribuiu-se o seguinte nome: E2 – e, ao seu gestor, G2. À terceira escola, deu-se o título de E3, conferindo-se ao seu gestor o título de G3 e, aos seus professores entrevistados, atribuiu-se os seguintes codinomes: P3A, P3B e P3C.

Dessa forma, para a análise e descrição dos dados coletados, ficou assim definido:

**Tabela 1: Identificação dos entrevistados.**

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO ANALISADAS</b>	<b>GESTORES ENTREVISTADOS</b>	<b>PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>		
E1	G1	P1	-	-
E2	G2	-	-	-
E3	G3	P3A	P3B	P3C

Fonte: elaboração do autor.

### **3.4. Resultados**

Os resultados colhidos através das entrevistas direcionam-se no sentido de corroborar a ideia posta sobre a existência de regulamentos que, no plano teórico, garantem às PNEE o acesso às instituições de ensino sem, contudo, garantirem a adequada permanência desse público nas escolas. Ademais, notou-se, a partir das entrevistas realizadas, a clara convicção do público entrevistado (tantos os três gestores, quanto os quatro professores) sobre a incumbência mútua de todos os

membros da sociedade, de forma geral, no sentido de fazer valer, efetivamente, o que está previsto nos ordenamentos legais.

Sobre a primeira questão do roteiro da entrevista realizada<sup>8</sup>, os sete entrevistados (G1, G2, G3, P1, P3A, P3B e P3C) foram enfáticos ao afirmarem que não acreditam que as leis façam valer o direito à educação supostamente garantido pelo Estado sem que cobranças sejam promovidas.

Quanto à segunda questão do roteiro da entrevista<sup>9</sup>, cinco dos entrevistados afirmaram que a legislação, por si só, não garantiria nem o acesso, nem tampouco a permanência das PNEE nas instituições de ensino. Contudo, dois dos entrevistados (G3 e P3C) afirmaram que, embora a legislação garantisse o acesso, não garantia a permanência. G3 acrescentou que, para ele, a legislação não criava condições fáticas para que as PNEE buscassem as instituições por não acreditarem que, de fato, estas pudessem atender esse público de forma adequada. Nesse sentido, G3 acrescentou que, embora a instituição possua relativo preparo (tanto na estrutura física, quanto na capacitação profissional), raramente recebe alguma demanda de PNEE e que, quando isso acontece, o interessado acaba por estranhar (ainda que positivamente) a existência de condições que viabilizem, de forma relativamente satisfatória, a inserção da PNEE na instituição.

Quando questionados sobre a terceira questão da entrevista<sup>10</sup>, os gestores afirmaram que suas respectivas instituições não participaram de ações e/ou programas/projetos que visasse a promoção da educação inclusiva no ambiente escolar.

Sobre a quarta questão proposta<sup>11</sup>, direcionada inicialmente aos gestores, identificou-se que o G1, assim como o G3, já haviam participado de cursos de formação em educação inclusiva – o primeiro em disciplinas de curso de pós-graduação (*lato sensu* e em sede de mestrado) e o segundo em disciplinas de pós-graduação (*lato sensu*). Ademais, sobre a formação dos professores, constatou-se que quatro deles já haviam participado de cursos de formação e/ou capacitação em educação inclusiva: P3A, P3B e P3C (cursos de atualização oferecidos pela própria escola) e P1 (curso de pós-graduação concluída em Libras, com experiência didática lecionando esta disciplina para cursos de graduação).

---

<sup>8</sup> “O/A Sr[(t)a]. acredita que as leis, por si sós, tenham força suficiente para fazerem valer o direito à educação inclusiva?”

<sup>9</sup> “O/A Sr[(t)a]. entende que a legislação concernente à educação inclusiva: garante às pessoas com deficiência exclusivamente o seu acesso na instituição, sem garantir sua permanência de forma satisfatória como alunos; garante tanto o seu acesso quanto sua permanência satisfatória na instituição; não garante nem o acesso, nem a permanência dessas pessoas na instituição”

<sup>10</sup> “A(s) escola(s) na(s) qual (quais) trabalha participou (participaram) de alguma ação e/ou programa/projeto que tratasse da promoção da educação inclusiva no ambiente escolar? Se sim: qual(is)? Quando?”

<sup>11</sup> “Algum(a) professor(a) dessa(s) escola(s) participou de algum curso de formação/capacitação em educação inclusiva?”

Ao ser apresentada a quinta questão do roteiro da entrevista<sup>12</sup>, questionando-se sobre o que poderia ser feito pelo Estado para que se garantisse efetivamente o direito à educação das PNEE, houve, de maneira geral, uma quebra na fruição do diálogo em cada uma das entrevistas. Percebeu-se que, de uma forma geral, a impressão primeira de cada um dos entrevistados era a de que o Estado, de uma certa forma, já garantisse esse direito. P3A, além da manifestação geral de que o Estado deveria investir mais em capacitação profissional e aparelhagem das instituições públicas e cobrar de forma mais efetiva o cumprimento do estabelecido através de instrumentos de fiscalização, acrescentou: “Se eu soubesse a resposta, te diria. Mas parece que tudo conspira *pra* uma certa segregação dos *deficientes*. Eu acho que nem as famílias querem muito que eles façam as coisas... estudem...”. O retorno obtido por meio das respostas dadas a esse questionamento, em específico, direciona-nos, de forma contundente, às proposições aventadas ao longo da discussão teórica da pesquisa no sentido de que, para muito além da necessidade de regulação sobre o tema das garantias das PNEE à educação na perspectiva inclusiva, há que se conscientizar a coletividade, de forma geral, sobre seu papel no processo de cobrança da efetiva implementação do que garante a Lei.

Por fim, quando apresentada a última questão da entrevista<sup>13</sup>, todos os entrevistados foram categóricos em afirmar que a responsabilidade pelo processo de inclusão escolar das PNEE cabe, conjuntamente, tanto ao Estado, quanto às instituições de ensino, quanto às próprias PNEE e seus respectivos responsáveis – o que esteia a hipótese do trabalho sustentada pela discussão apresentada.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões levantadas a partir da pesquisa teórica e ilustradas pela pesquisa de campo corroboram o juízo de que a responsabilidade pela efetiva salvaguarda dos direitos previstos nas normas que versam sobre a garantia do acesso (e da permanência) das pessoas com necessidades

---

<sup>12</sup> “O que você acredita que poderia/deveria ser feito pelo estado para se garantir, efetivamente, o direito à educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva?”

<sup>13</sup> “Para você, como gestor/professor de uma instituição de ensino, quais seriam os agentes responsáveis pelo processo de inclusão escolar desses alunos com deficiência: o estado; os pais/responsáveis; a escola; as próprias pessoas com deficiência?”

educacionais específicas cabe, solidariamente, ao Estado e à coletividade (aos diretores, professores e agentes escolares; às pessoas com necessidades educacionais específicas e seus responsáveis/representantes; e, sobretudo, à sociedade de forma geral). Entende-se que, de uma forma geral, há diplomas legais suficientes no sentido de resguardar às PNEE o direito à educação. Contudo, há que se cobrar, na prática, a implementação do disposto no ordenamento jurídico.

Nesse sentido, como apresentado por este trabalho, partindo-se da premissa de que a concepção do reconhecimento na teoria honnethiana relaciona-se com os conceitos de eticidade e de justiça social ligados ao processo de socialização moral do sujeito e à integração moral da sociedade, a ideia de inclusão (e do próprio exercício da cidadania) está diretamente ligada ao ideal de sujeito autônomo. Assim, a partir da ótica da sociedade (entendida como coletividade, de forma ampla), a questão da inclusão das PNEE nas instituições de ensino direciona-se para cobrança e supervisão, tanto por parte do Estado, como da coletividade, das garantias de condições para o reconhecimento mútuo.

Assim, nos termos de Honneth, uma sociedade justa seria exatamente aquela na qual todos os seus membros teriam condições de alcançarem o que consideram uma vida boa (para si, dentro de suas limitações – e não aquelas impostas), sendo a inclusão um dos pontos finais hipotéticos do ideal de sociedade (que se configuraria mediante processo de inclusão e individuação, a partir da capacidade de cada membro da sociedade – inclusive as PNEE – de atingirem – independentemente de suas condições específicas em relação ao grupo – grau superior de individualidade.

## REFERÊNCIAS

BOVERO, M. Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRAGA, M. M. S. E se a legislação fosse levada a sério? Uma análise da possibilidade de a legislação sobre a educação inclusiva provocar mudanças na sociedade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, Marília, 2004.

BRASIL, Casa Civil. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. IPEA. PNAD 2009 – primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. Comunicados do IPEA, n. 66, 2010.

CURY, C. R. J. Cidadania e Direitos Humanos. In: VEIGA, Cynthia Greive (org.) Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: VEIGA, Cynthia Greive (org.) Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org) Políticas e práticas de educação inclusiva. 3ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HONNETH, A. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. In: FRASER, N. & HONNETH, A., Redistribución o reconocimiento: un debate político-filosófico. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, R. A Teoria Crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013.

MOREIRA, C. J. M. As Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil: breve análise da legislação vigente. Reunião Regional da ANPED, 2014.

OURO PRETO. Prefeitura Municipal de Ouro Preto. [WEBSITE da Prefeitura Municipal de Ouro Preto, página: <http://www.ouopreto.mg.gov.br/veja/35/18/escolas-e-creches-municipais>, acesso em 30 de junho de 2014.]

SCHUMACHER, A. A.; BRAGA, M. M. S. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Revista Sociedade Estado – Vol. 28, n. 2, 2013.