

O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência

Reginaldo Célio Sobrinho¹
Maria das Graças Silva Carvalho de Sá¹
Edson Pantaleão¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. Discute a *força relativa* das instituições especializadas em Educação Especial no *jogo social* de concretização dos direitos sociais das pessoas com deficiência. Segue as orientações teórico-metodológicas da pesquisa do tipo etnográfico e assume o *modelo de jogo*, elaborado por Elias (2005), como principal fundamento. Observamos que a centralidade dessas instituições especializadas no contexto das políticas de educação inclusiva fundamenta-se em dois *dispositivos* interdependentes: 1) a produção e a disseminação do conhecimento sobre os modos de intervenção com as pessoas em situação de deficiência, numa perspectiva médico-clínica, e 2) a face assistencialista do liberalismo econômico e político que orientou a consolidação do Estado Moderno.

Palavras-chave: **Educação Especial. Modelo de Jogo. Instituições Especializadas.**

ABSTRACT – The Game of Warranties of Disabled People Social Rights. The article discusses the *relative strength* of special needs education institutions in a *social game* for the achievement of disabled people social rights. It is an ethnographic research and has the *game model*, developed by Elias (2005) as its main foundation. The centrality of special needs education institutions in the context of inclusive education policies is based on two interdependent *devices*: 1) the production and dissemination of knowledge on the intervention methods with people living with disabilities, under a medical-clinical perspective, and 2) the assistentialist side of economic and political liberalism.

Keywords: **Special Needs Education. Game Model. Special Needs Education Institutions.**

Introdução

Em nossos estudos recentes temos buscado compreender a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum, ofertado em escolas públicas estatais, em nível de Educação Básica e/ou na Educação Superior. Nesses estudos, atuamos junto à administração pública, tematizando algumas questões que dizem respeito às interfaces: educação especial e saúde, educação especial e educação de jovens e adultos, bem como às políticas de financiamento da educação especial que garantem acesso dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento aos diferentes níveis e etapas da Educação escolar.

Observamos as obras de Elias e, particularmente, o *modelo de jogo* (Elias, 2005), como uma interessante abordagem teórica que pode contribuir para o avanço dos modos como as questões relacionadas ao campo de atuação da Educação Especial em território brasileiro veem sendo estudadas. Esse nosso interesse teórico sustenta-se, fundamentalmente, nas indicações de Marchi Júnior (2003), quando afirma que estudar a processualidade das inter-relações humanas nos termos ou sob a lógica do *jogo*, conforme apresentado por Elias (2005), pode nos ajudar a compreender melhor os mecanismos sociais de concorrência mais complexos ou invisíveis nas sociedades recentes. Afinal, em Elias (2005), assim como na sociedade, no *jogo*, os jogadores estão em um movimento contínuo, orientados por níveis de interdependência, multipolaridade de tensões e relações de poder (Marchi Júnior, 2003).

Assumindo o *modelo de jogo* como um modo peculiar de compreender as tensões vividas na processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum, alguns aspectos e pressupostos elisianos precisam ser considerados. Entre esses aspectos, as noções de *regras*, de *interdependências funcionais*, bem como a *relação ordem e desordem*, assumem significativa relevância. Vejamos.

Elias (2005) considera que, assim como no jogo, as relações humanas – inclusive as tensões e os conflitos que nela emergem – são orientadas por regras. Contudo, o movimento ambivalente das/nas inter-relações humanas implica considerar que essas regras não são propriedades invariáveis; elas se constituem e são constituídas no curso do jogo. Em outros termos, as regras são (re) construídas e/ou ressignificadas no fluxo das tensões que, no curso das interdependências, podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo com o qual mantém relação.

Articulado a essa noção das regras e/ou normas do jogo, Elias (2005) nos fala da relação (ou do *contínuo*) ordem e desordem. Na perspectiva do autor, da mesma forma que, para falar de conflitos e tensões nas inter-relações humanas, precisamos identificar aspectos das normas e regras que os fundamentam, também precisamos considerar que esses conflitos e essas tensões apresentam uma *estrutura* e uma *regu-*

laridade, e, nesse sentido, a desordem e o caos devem ser referidos, tão somente, como manifestação de uma ordem específica.

Para o autor, um trabalho investigativo que pretende compreender (e explicar) aspectos da cena social a partir do modelo de *jogo* precisa considerar a desordem como manifestação de aspectos da ordem, e não tomar a ordem e a desordem como um par contraditório ou irreconciliável. Mais exatamente, Elias (2005, p. 82) nos fala de ordem, compreendendo-a na processualidade das inter-relações humanas. Assim, nos termos do autor, “[...] a decadência e a destruição têm o seu lugar como processos estruturados lado a lado com o crescimento e a morte e a desintegração, lado a lado, com o nascimento e a integração [...]”.

Vale considerar que, na perspectiva elisiana, afirmar a existência de certa *estrutura e regularidades* nas relações dos grupos não significa conceber tais *relações* como uma substância que transcende os indivíduos e que poderia ser pensada como algo supraindividual ou, ainda, conceber que, por outro lado, a regularidade e a estrutura das relações possam ser buscadas na *natureza* ou na *consciência* dos indivíduos *em si*, antes de qualquer relação. No sentido elisiano, as regularidades e a estrutura das *relações humanas* seriam o que nos possibilita compreender, por exemplo, como e por quê, mesmo quando uma pessoa está afastada dos demais numa ilha deserta, os gestos que executa bem como sua forma de compreender e lidar com essa situação específica estão vinculados às relações que teve com outras pessoas anteriormente.

Essa perspectiva fundamenta um terceiro aspecto que precisa ser considerado quando aplicamos o *modelo de jogo* ao estudo das inter-relações humanas. Trata-se das *funções recíprocas* vividas pelos indivíduos e grupos interdependentes.

Na perspectiva de Elias, numa figuração social, assim como no *jogo*, é impossível compreender e/ou explicar as atitudes e as ações de um grupo a partir de si mesmo, desconsiderando os planos e os objetivos do outro grupo. Afinal, “[...] os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro grupo e vice-versa [...]” (Elias, 2005, p. 83).

Nesse sentido, em *jogo*, os adversários tornam-se cada vez mais interdependentes, desempenhando uma função recíproca. Ou seja, o antagonismo vivido nas inter-relações deve ser compreendido como uma interdependência funcional, como uma vinculação estabelecida entre indivíduos e grupos em jogo. Essa vinculação que emerge vai constituindo sentido e significado para o próprio jogo, impactando as escolhas pessoais, desenhando as possibilidades de jogadas, estabelecendo um processo contínuo de distribuição de chances de poder entre parceiros e, também, entre os adversários. Assim, para Elias (2005, p. 83), em *jogo* “[...] a interdependência de seres humanos devido à sua hostilidade não constitui menos uma relação funcional do que a que é devida à sua posição como amigos, aliados e especialistas [...]”. Considerando que, para Elias, o conceito de função se contrapõe às abordagens estruturalista-funcionalistas, que, em síntese, omitem o caráter processual, recíproco, bipolar e multipolar das funções sociais, no

estudo das inter-relações humanas a partir do *modelo de jogo*, o termo interpenetração parece extremamente conveniente, pois indica, imediatamente, a processualidade das relações recíprocas funcionais estabelecidas entre indivíduos e grupos em figuração.

Conforme expusemos inicialmente, temos buscado nessas indicações teóricas, alguns elementos que nos ajudem a compreender as tensões vividas na processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum implementadas nas sociedades recentes. A esse respeito, vale considerar que os estudos e debates desenvolvidos em território brasileiro, entre os anos de 2010 e 2013, em decorrência da elaboração e aprovação do novo Plano Nacional de Educação¹, buscam problematizar a pertinência social das instituições especializadas em Educação Especial na oferta de escolarização às pessoas com deficiências. Na tentativa de contribuir nessa problematização, reunimos, neste texto, dados de uma pesquisa que concluímos recentemente, objetivando discutir sobre alguns aspectos da *força relativa*² das instituições especializadas em Educação Especial num *jogo social* cujas *regras e estrutura* acenam para a concretização dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Em nossas reflexões, argumentamos que a centralidade das instituições especializadas em Educação Especial no contexto das políticas de educação inclusiva nas sociedades recentes deve-se a dois *dispositivos* interdependentes que constituem o jogo social desse processo: 1) a produção e a disseminação do conhecimento sobre os modos de intervenção com as pessoas em situação de deficiência, numa perspectiva médico-clínica, e 2) a face assistencialista do liberalismo econômico e político que orientou a consolidação do Estado Moderno. Na nossa compreensão, ambos os dispositivos estão apoiados na dicotomia indivíduo e sociedade e, portanto, perspectivam que o indivíduo – um *homo clausus*³, que existe antes e independentemente das inter-relações – deva ser atendido na sua particularidade.

Assim, pela via da interdependência desses dispositivos, reitera-se a compreensão de que a fome, a doença, a pobreza e a deficiência constituem situações ou condições acidentais no curso do desenvolvimento das sociedades liberais. Finalmente, normalidade e anormalidade, inclusão e exclusão constituem polos opostos que, caracterizando momentos específicos da vida em sociedade, somente podem ser resolvidos por meio da democracia gerada/elaborada nas instituições sociais, próprias do Estado Moderno.

Num curso histórico específico, essas formulações se constituíram em referência para a elaboração das políticas públicas, que, atendendo pontualmente às demandas sociais, conservaram os preceitos da individualização, da competitividade e da formação para a produtividade – valores primordiais na sustentação do Estado Moderno. Todavia, trabalhamos na perspectiva de que, efetivamente, o que vivenciamos são processos contraditórios e conciliadores que configuram as *regras do jogo* em sociedades fundadas nos pressupostos liberais de Estado. Em outros termos, na nossa compreensão, a exclusão e a anormalidade

são categorias geradas e legitimadas num processo mais amplo de inclusão e de normalidade. Constituem, portanto, aspectos conjunturais, e não acidentais. Nos próximos itens, discutimos melhor essas questões, imergindo no fluxo dos dados decorrentes da pesquisa empreendida.

Orientações Teórico-Metodológicas

Recentemente, concluímos, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, o estudo intitulado *Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum*. Esse estudo objetivou analisar a política educacional de atendimento praticado nas instituições especializadas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo.

Assumindo as orientações teórico-metodológicas da pesquisa do tipo etnográfico, buscamos promover um contato direto com o campo de investigação, utilizando-nos de dispositivos que ampliassem nosso olhar sobre os processos e as relações que ali se instituía. Focalizamos as conexões que narravam os processos sociais, desviamos-nos das perspectivas investigativas monodisciplinares, largamente difundidas pelas Ciências Modernas. De fato, a pesquisa do tipo etnográfico centra sua principal preocupação no significado que as ações e os acontecimentos possuem para as pessoas e os grupos estudados. É nesse sentido que para André (1995, p. 29), nessa abordagem, o “[...] pesquisador deve tentar aprender e retratar a visão pessoal do participante”.

Nessa tentativa, sob a orientação teórico-metodológica da pesquisa do tipo etnográfico, nossas análises consideraram o momento histórico e as distintas inter-relações ou figurações sociais nas quais emergia um conhecimento específico; pressupomos que os “[...] diferentes tipos de conhecimento estão correlacionados às diferenças específicas na situação das sociedades em que são produzidos e usados [...]” (Elias, 1998, p. 33). Ademais, em Elias, o conhecimento é o processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos compartilhados pelas pessoas num grupo específico. Por meio desses símbolos, as pessoas ligam-se umas às outras e significam a realidade realçando crenças, valores e atitudes que orientam suas emoções, afetos e impulsos. Assim, conforme Gutiérrez (2004, p. 155), em Elias, “[...] o conhecimento não é o resultado do trabalho de um ‘eu’ isolado que partiu do zero, mas um processo de aprendizagem de um ‘nós’, consolidado ao longo do tempo”. Em outros termos, o conhecimento não é, de maneira alguma, uma atividade atemporal e a-histórica; é um processo de longo prazo, que tem um caráter coletivo (Gutiérrez, 2004).

Outra característica dessa abordagem teórico-metodológica, estreitamente vinculada aos indicativos da Sociologia Processual, elaborada por Norbert Elias, diz respeito ao fato de que tal perspectiva investigativa pretende não só descrever e interpretar a realidade, mas também propor possíveis mudanças com base nas informações e nos dados que emergirem durante o estudo. Assim, pela via dessa (re)orientação teórico-metodológica, escapamos a uma perspectiva reducionista

do conhecimento que toma o sujeito num vácuo de *eu sem nós, você ou eles*. Transitamos, portanto, da imagem do *Homo clausus* para a imagem do *Homines aperti*, sustentando a compreensão de que “[...] o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes, e o conceito de sociedade a pessoas interdependentes no plural [...]” (Elias, 2005, p. 136).

Constituíram sujeitos dessa pesquisa: membros da equipe pedagógica das instituições especializadas (coordenador pedagógico, pedagogo, supervisor); docentes e profissionais da área clínica que atuam nas instituições especializadas; profissionais da área de gestão de recursos financeiros e/ou presidentes das instituições especializadas e familiares (pai, mãe ou responsável) das pessoas beneficiadas pelos serviços das instituições especializadas. Participaram do estudo, efetivamente, quarenta e seis instituições especializadas, sendo vinte e seis Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e vinte Pestalozzi's, localizadas nas diferentes regiões do Estado. Como forma de organização territorial, para a coleta de dados, assumimos a divisão regional, proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU), em onze Superintendências Regionais de Educação (SRE)⁴, nas quais agrupamos as instituições pesquisadas. Na dinâmica de coleta dos dados, foram utilizados como ferramenta grupos focais; questionários; visitas às instituições especializadas; entrevistas coletivas semiestruturadas e estudo de documentos.

Compartilhando Nossas Percepções...

Uma análise dos principais resultados do estudo empreendido, a partir do *modelo de jogo*, nos permitiu sistematizar algumas observações que fundamentam nossa percepção acerca da centralidade assumida pelas instituições especializadas em Educação Especial no contexto das políticas de educação inclusiva em território brasileiro. Uma primeira observação refere-se às implicações da produção e da disseminação de um conhecimento social específico que orienta os modos de intervenção com as pessoas com deficiência, fundamentado numa perspectiva médico-clínica. Isso se evidencia nas diferentes declarações dos participantes do estudo, sobretudo quando nos falavam sobre a importância dos serviços clínicos ofertados pelas instituições especializadas e reivindicavam, recorrentemente, a ampliação de carga horária destinada a esses atendimentos. Por exemplo, na entrevista coletiva realizada na APAE 10, uma psicóloga destacou: “[...] Só a fisioterapeuta trabalha aqui com um contrato de 20 horas. Eu, mesma, tenho um contrato de 12 horas semanais. Nesse tempo, faço reunião com a equipe, dou orientação aos professores e atendo os alunos, somente de 15 em 15 dias [...]”.

Durante o grupo focal realizado na Pestalozzi 5, uma fisioterapeuta nos falou sobre a dinâmica dos atendimentos que realiza:

[...] o presidente da Pestalozzi procurou a prefeitura e fizeram um acordo. Cederiam o meu serviço para cá e todo o equipamento seria da Instituição, com verbas que eles conseguissem. [...] A prefeitura concordou. Aqui

eu atenderia tanto a Instituição como a comunidade. Eu precisaria estar 2, 3 vezes por semana com os alunos, mas, na verdade, devido às demandas, eu deveria estar atendendo só a Instituição (Entrevista realizada com uma Fisioterapeuta da Pestalozzi 5, 2011).

Na mesma direção, uma professora especialista em Educação Especial que atua na Pestalozzi 5 comentou:

[...] O atendimento é precário. A demanda é muito grande. A Pestalozzi montou toda a clínica, conseguiu os equipamentos. A prefeitura contratou o profissional para atender, primeiro, os alunos da Pestalozzi. Mas agora a prioridade é para o município e depois para os alunos da Pestalozzi (Entrevista realizada com uma Professora da Pestalozzi 5, 2011).

Em termos de estrutura e de condições de trabalho, os participantes desta pesquisa se ressentiam da falta de materiais, de tempo e de espaços mais adequados para o atendimento às demandas educativas das pessoas com deficiência. Durante a entrevista coletiva, a coordenadora pedagógica da Pestalozzi 9 destacou: *esse é nosso maior problema hoje, pois precisamos de um profissional só para a instituição. Mas o atendimento que precisa ser de mais de uma vez na semana, fazemos apenas uma vez.*

Considerando a dinâmica do trabalho que realiza, uma fonoaudióloga que atua na APAE 15 (2011) fez a seguinte observação:

[...] Eu tenho alunos que não terão nenhum ganho com os atendimentos [...] eu tenho que peneirar, privilegiar o atendimento para aqueles que vão ter ganhos. Para aqueles que realmente precisam de atendimento. Hoje atendo aos alunos em uma manhã. No resto da semana, tenho as demandas do município.

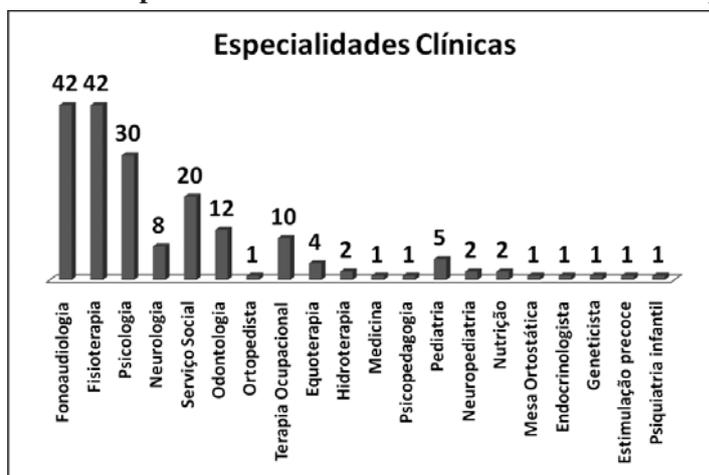
No conjunto dos dados, observamos que, na percepção dos diferentes participantes desta pesquisa, a atuação médica deveria assumir protagonismo no processo de decisão sobre a *vida escolar* dos sujeitos, público alvo da Educação Especial. Em muitas situações, o laudo médico é o instrumento de decisão e de identificação sobre o público elegível para a Educação Especial. Na APAE 3, uma assistente social (2011) nos deu esclarecimentos a esse respeito nos seguintes termos:

[...] Tem que ter o laudo médico. Aí a gente pede preferencialmente um laudo de um neuro. [...] às vezes a escola tem essa consciência também de estar encaminhando direto para um médico. A partir do laudo do médico, ele já vem para cá e pode ser atendido e acompanhado.

Considerando essas percepções, parece importante observar o conjunto de serviços de natureza clínica ofertados nas instituições especializadas em Educação Especial, participantes da nossa investigação. Sistematizamos essas informações no Gráfico 1, abaixo. Ao analisá-lo, percebemos que 91,3% das instituições oferecem o atendimento de fonoaudiologia e fisioterapia, sendo essas as especificidades mais citadas. Em seguida, observamos que 65,2% possuem o atendimento psicológico; 43,4% oferecem o atendimento do serviço social; a especialidade odontológica é oferecida por 26% das instituições; 21,7% pos-

suem o atendimento de terapia ocupacional; 17,3% oferecem a especialidade de neurologia; 10,8% possuem atendimento pediátrico; 8,6% têm a especialidade de equoterapia; 4,3% é o percentual das instituições em que essas especialidades clínicas são ofertadas: hidroterapia, nutrição e neuropsiquiatria; enfim, com 2,1% encontram-se as seguintes especialidades e serviços: ortopedista, medicina, psicopedagogia, mesa ortostática, endocrinologista, geneticista, estimulação precoce e psiquiatria infantil.

Gráfico 1 – Especialidades Clínicas Oferecidas Nas Instituições



Fonte: Dados sistematizados pelos autores.

Historicamente, não sem razão, a perspectiva médico-clínica alcançou legitimidade no atendimento às demandas das pessoas com deficiência, e, ao observarmos os debates e reivindicações dos participantes da pesquisa, percebemos argumentos que sustentam a crença de que os profissionais da área clínica são os mais capacitados em identificar os serviços e acompanhamentos do que, de fato, as pessoas com deficiência necessitam para garantir seu desenvolvimento e para sua participação social. Essas questões podem nos ajudar a compreender melhor a expectativa compartilhada entre os participantes da pesquisa e que atuam em instituições especializadas de Educação Especial, constituindo uma figuração muito específica no fluxo das interdependências que narram o processo de legitimação dessas instituições no atendimento às demandas das pessoas com deficiência. Para eles, a carga horária destinada aos atendimentos clínicos na Instituição Especializada precisa ser ampliada, inclusive para garantir o atendimento às demandas da comunidade local. É o que revela, por exemplo, a seguinte declaração: *O atendimento é precário. A demanda é muito grande [...]* (Fisioterapeuta, Pestalozzi 5, 2011); *[...] precisamos de um profissional, só para a instituição* (Fonoaudióloga, APAE 15, 2011).

Consideramos extremamente importante garantir serviços de saúde à população, o que não nos habilita a defender a ideia de que es-

ses serviços sejam ofertados por instituições privadas filantrópicas. Na nossa compreensão, essa perspectiva evidencia a face assistencialista do liberalismo econômico e político que orientou a consolidação do Estado Moderno, arregimentando elementos que naturalizam o fato de que os serviços de saúde disponibilizados às pessoas com deficiência estejam restritos à atuação de fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos, conforme podemos observar no Gráfico 1 acima. E mais, dadas as condições de trabalho desses especialistas nas instituições filantrópicas, também naturalizamos a seleção daquelas pessoas que podem ser atendidas, ou seja, daquelas que, de fato, terão ganhos com esses atendimentos. Por outro lado, ao nos reportarmos mais uma vez ao Gráfico 1, vamos notar que, paradoxalmente, muitos outros profissionais do campo da saúde saem de cena, quando, por exemplo, no atendimento àqueles sujeitos severamente comprometidos, precisaríamos de seu protagonismo.

Nas declarações dos participantes deste estudo, também observamos que o conhecimento que orienta as intervenções realizadas pelos profissionais que atuam nessas instituições legitimam as baixas expectativas quanto à educabilidade das pessoas com deficiência. Na entrevista realizada na Pestalozzi 7, uma participante destacou: *Com o trabalho deles (da Pestalozzi), ela (a filha) melhorou bastante. Foi gratificante. [...] Minha filha vai para a escola, mais pela inclusão, porque ela não tem capacidade de aprendizado [...]* (Mãe, Pestalozzi 7, 2011). Em outro momento, registramos a seguinte observação de um dos familiares, participantes do nosso estudo: *[...] precisa perguntar aos pais como seus filhos são. Capacitar o professor. Fazer um estudo dos alunos. Começar de 6 a 7 anos, pois com mais idade não adianta ir para a escola* (Mãe, APAE 15, 2011).

Afirma outra familiar:

[...] meu filho teve uma regressão enorme ao ir à escola normal. Por que os professores não estavam preparados para receber esses alunos. [...] são os professores daqui (referindo-se à instituição especializada) que são capacitados para receberem os alunos. Que tem mais carinho, mais atenção [...] (Mãe, APAE 8, 2011).

Partindo dessa crença é que os familiares, participantes desta pesquisa, defendiam o *lócus* da instituição especializada como a única possibilidade de formação do/a filho/a. Um dos participantes da entrevista coletiva realizada na Pestalozzi 3 (2011), afirmou: *Eu atribuo o desenvolvimento de meu filho à professora que já trabalhou na APAE e está atuando na escola comum.*

Uma terceira observação pertinente à discussão que desenvolvemos neste texto diz respeito à atuação estatal na garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência. A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, observamos que, num jogo social, em locais onde essas instituições se revelam como espaço (exclusivo) de acolhimento e de atendimento àqueles sujeitos cuja condição demanda apoios mais específicos e sistemáticos, as instituições especializadas encontram na subvenção pública a sua sobrevivência financeira.

De acordo com uma profissional que atua na APAE 13 (2011), as instituições especializadas vêm assumindo o papel que deveria ser dos Poderes Públicos Municipal, Estadual e Federal.

Porque quem tem que cuidar não somos nós, na realidade isso é questão do governo Municipal, Federal, Estadual, a gente sabe disso. Mas como a gente ainda acredita na solidariedade, na fraternidade, a gente vê que precisa mesmo – de verba e terreno para construir.

No conjunto de dados coletados, observamos que, via de regra, a administração pública implementa políticas de inclusão social das pessoas com deficiência, estabelecendo convênios, contratos e/ou parcerias com as instituições especializadas em Educação Especial. No grupo focal, uma profissional que atua na APAE 12 (2011) ressaltou que a instituição tem parceria com a Secretaria Municipal de Saúde: *A fonoaudióloga e o fisioterapeuta são da secretaria de saúde, a psicóloga e a assistente social são da APAE.*

No que se refere às parcerias e convênios com o poder público, uma profissional da APAE 19 (2011) pontuou: *Temos dois convênios com a secretaria de assistência social que é para o pagamento de profissionais da área clínica e também do oficinheiro.* Outro perfil anunciado refere-se à parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS).

No caso, a APAE 21 é um pouco diferenciado das outras APAEs, porque nós temos um credenciamento com o SUS. Então, tanto o teste do pezinho como também para Portaria 365 para atendimentos SUS. Então, tem o credenciamento com o SUS que é o que sustenta a instituição. [...]. Há cinco anos começamos a fazer o investimento na instituição e então construímos a clínica nova, o laboratório novo [...] (Fonoaudióloga, APAE 21, 2011).

Essa participante destacou que a parceria garante a oferta de serviços gratuitos à população, afinal, se [...] *a Secretaria de Saúde não dá conta, eles precisam da gente [...].* A prática dos repasses de recursos públicos às instituições especializadas de caráter privado, para o atendimento às demandas das pessoas com deficiência, é fortalecida por um *movimento* em que o Estado redimensiona sua atuação nesse processo, legitimando a competição pelos recursos públicos entre diferentes setores da sociedade civil. Os dados sistematizados revelam que os acordos, os contratos e os convênios estabelecidos entre a administração pública e as Instituições Especializadas ainda se encontram tecidos em um contexto onde, recorrentemente, se confundem as responsabilidades, o que concorre para o afastamento gradativo do Estado de seu papel no âmbito da assistência e da saúde, delegando às instituições privadas filantrópicas e a determinados setores da sociedade civil essa função (Kassar, 1998).

A Centralidade das Instituições Especializadas no Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência

A tentativa de compreender a força relativa das instituições especializadas em Educação Especial, num *jogo* em que se tem em vista a

concretização dos direitos sociais das pessoas com deficiência, supõe considerar que, historicamente, a produção de um espaço específico dedicado ao acolhimento e à formação das pessoas com deficiência emergiu, paulatinamente, em decorrência de uma grande efervescência do Conhecimento no campo das ciências médicas e psicológicas, concomitante a um processo específico de tensões e conflitos que marcavam a distribuição de chances de poder entre governantes e governados. Não por acaso, em nome de princípios relativamente impessoais e em nome de ideais que se referiam ao melhoramento das condições de vida da população, a face *assistencialista* do Estado emergia como fundamento justificador da constituição e da consolidação do Estado Moderno (Eduardo; Egry, 2010).

No caso estudado por nós, parece-nos que o *processamento do jogo* foi assumindo uma relativa autonomia perante os planos e as ações daqueles que, em interdependência, mantinham e criavam o jogo. Num curso histórico não planejado, as ações e ideias dos pais e dos profissionais da área clínica ou educacional foram se revestindo de sentidos específicos que, em grande parte das vezes, não sem conflitos, seguiam a *ordem* do jogo social desenvolvido. Vale considerar, aqui, que alguns aspectos do liberalismo econômico assumiam sentido e força cada vez mais evidentes, dando precedência e centralidade à lógica do modo de produção capitalista no *jogo social* das *escolhas individuais*. Essa dinâmica delineava, significativamente, a interdependência das pessoas e instituições sociais.

Assim, em muitas situações, o curso do *jogo* saía do controle de quaisquer dos jogadores implicados, fundamentalmente daqueles mais interessados nos resultados dos conflitos e embates empreendidos em torno da produção de um lugar para o desenvolvimento de atividades formativo-educativas de pessoas com deficiência.

Por outro lado, considerando que, num curso de longa duração histórica, da relação (ou do contínuo) ordem e desordem emerge uma estrutura e uma regularidade, observamos que, no âmbito dos diferentes estados-nação, foram gestados e consolidados os novos modos de a sociedade civil responder às demandas dessa população, particularmente organizando a oferta de espaços e de serviços educativo-formativos, sob o viés da filantropia.

Conforme viemos destacando, reiteramos que um aspecto importante nesse processo refere-se à produção e à disseminação do conhecimento sobre as possibilidades educativas das pessoas com deficiência. No caso brasileiro, ganharam repercussão mais evidente aqueles conhecimentos produzidos com base em uma abordagem clínica e psicológica que, de maneira bastante peculiar, apoiada/articulada ao *contínuo público e privado*, arregimentou elementos que deram centralidade, sem precedência, à perspectiva solidária e caritativa no *tratamento* dos excluídos sociais.

Nesse debate, parece importante considerar que, em território brasileiro, a consolidação da filantropia na educação de pessoas em si-

tuação de deficiência se deu mais explicitamente no curso do século XX, quando o Estado protetor seguia na tentativa de prover as condições básicas de vida à população (Jannuzzi, 2004). Naquele contexto, entre outras questões, o baixo investimento estatal em recursos e em estruturas facilitadoras dos processos inclusivos de pessoas com deficiência contribuiu significativamente para que a sociedade civil se convencesse de que o trabalho educativo junto a esse grupo de pessoas devia configurar-se como benevolência estatal e civil ou, na melhor das hipóteses, como uma política assistencialista. Na nossa compreensão, as *escolhas individuais* ganhavam um delineamento e uma direção muito específica, e, gradativamente, as instituições especializadas foram assumindo centralidade e absoluta pertinência social nesse processo.

Todavia, no curso do século XX, diferentes grupos de indivíduos tiveram acesso aos centros de poderes estabelecidos, e, nos anos recentes, a ressignificação do conhecimento sobre a deficiência vem produzindo expectativas mais positivas em relação à educabilidade das pessoas nessa condição. Recorrentemente, essas tensões vêm balizando a pertinência dos debates sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência no contexto da escola comum.

Se, por um lado, esse movimento vem contribuindo para a afirmação das instituições especializadas em Educação Especial como instância que busca promover a participação social das pessoas com deficiência, por outro lado, ele também vem contribuindo para o robustecimento de análises que permitam às pessoas com deficiência, aos seus familiares, bem como aos profissionais de diferentes áreas de conhecimento, inclusive aqueles que atuam nessas instituições, apresentarem questionamentos sobre a natureza dos serviços ofertados, os pressupostos de *desenvolvimento humano* que delineiam seu trabalho educativo e, mesmo, *o lugar* que essas instituições ocupam no processo de legitimação de um modelo de Estado, por excelência, regulador e contratual na sociedade industrial.

Considerando a perspectiva de que, no curso do *jogo social*, as regras são (re) construídas e/ou ressignificadas no fluxo das tensões vividas, acreditamos que, de uma forma ou de outra, as inter-relações estabelecidas entre pais, profissionais da área clínica e da área educacional vêm contribuindo para o redimensionamento da força relativa das instituições especializadas nas sociedades recentes a partir de referentes/regras que se produzem no fluxo desse processo. Não sem razão, conforme observamos em nossa pesquisa, as práticas discursivas presentes nas instituições especializadas reiteram as fragilidades nas políticas de inclusão escolar, como forma de justificar sua pertinência social na atualidade.

Pensar a Educação Especial no Jogo Social: considerações finais

Assumindo riscos, dilemas e desafios decorrentes de um trabalho investigativo que compreende o conhecimento como um processo his-

tórico e social do qual participamos, seja na manutenção e na continuidade de uma determinada perspectiva, seja na transformação, ruptura e/ou resignificação de seus sentidos, buscamos, por meio do estudo focalizado neste texto, participar da história que construímos com *os outros*. Nesse sentido, vale reiterar, nos termos elisianos, que “[...] cada ser humano, enquanto sujeito do conhecimento, para tornar-se humano, deve ser capaz de dizer ‘nós’ tanto quanto ‘eu’ [...]” (Elias, 1998, p. 34).

As reflexões decorrentes do estudo que realizamos junto às instituições especializadas no Estado do Espírito Santo, Brasil, nos possibilitaram observar a sobreposição do atendimento clínico em relação ao educacional, legitimado pelo compartilhamento de um conhecimento social específico que compreende a deficiência a partir de si mesma, ou a partir do próprio indivíduo que a porta, um *Homo clausus*, que existe antes e independentemente das inter-relações humanas. No decorrer do estudo, observamos um permanente e crescente redimensionamento das responsabilidades estatais no âmbito da garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência no campo da escolarização. Destaca-se aqui, o apoio financeiro da administração pública às essas instituições privadas, especializadas em Educação Especial que, em tese, atuam onde o Estado não *pode* chegar, ampliando a oferta de serviços educativos aos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Assim é que, nesse jogo, sustentada nos pressupostos do direito às *escolhas individuais* e corroborando os preceitos mais perversos do liberalismo econômico, entre outros aspectos importantes, a face assistencialista do Estado Moderno responsabiliza a sociedade civil pela garantia desses direitos sociais. Inclui-se, nesse processo, o financiamento público das instituições filantrópicas e/ou do terceiro setor cujas atividades estejam voltadas ao atendimento das demandas dos *excluídos e/ou vitimizados sociais*, no caso em tela, as pessoas com deficiência.

Conforme destacamos, na perspectiva elisiana, em *jogo*, os indivíduos (parceiros ou adversários) tornam-se cada vez mais interdependentes, desempenhando funções recíprocas. Nesse sentido, compreendemos que, diferentemente do que poderíamos supor, o financiamento público das instituições filantrópicas e/ou do terceiro setor evidencia inúmeros aspectos de interdependência funcional entre o público e o privado⁵, num *jogo* em que o viés caritativo e solidário, associado às perspectivas do modelo médico-clínico, se constitui em justificador da pertinência do trabalho das instituições especializadas em Educação Especial em nossas sociedades recentes, fato que nos distancia radicalmente do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito.

Todavia, os dados também nos permitem reiterar que a ampliação das cadeias de interdependências, associada à crescente resignificação do conhecimento social relativo à educabilidade das pessoas com deficiência, vem produzindo outros referentes de poder nas figurações sociais, possibilitando a uns e a outros questionarem situações reconhecidas como excludentes e construir mecanismos para a superação dessas

situações. Assim, acreditamos que, no *jogo* marcado por ambivalências e por um equilíbrio instável de poder, cujas *regras e estrutura* acenam para a concretização dos direitos sociais no campo da escolarização de pessoas em situação de deficiências em escolas comuns, a ressignificação de aspectos do conhecimento social pode fazer emergir tensões específicas nas interdependências estabelecidas entre pais, profissionais, gestores públicos e instituições especializadas em Educação Especial no contexto das lutas e dos debates empreendidos recentes. Essas tensões podem reconfigurar a força relativa dessas instituições se, de forma associada ao movimento de ressignificação do conhecimento social relativo à educabilidade da pessoa em situação de deficiência, os responsáveis pela administração pública, para além de anunciar direitos, investirem mais significativamente no atendimento às demandas desses jovens, adultos ou idosos com deficiência, reconhecendo a desigualdade de acesso aos bens e serviços a que estão submetidos.

Recebido em 25 de abril de 2016
Aprovado em 08 de maio de 2017

Notas

- 1 Trata-se de um documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. Apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país (Brasil, 2010).
- 2 Registramos em *itálico* as noções elisianas que compõem o objetivo deste texto. Vale destacar que, para Elias, no uso do modelo de jogo, o conceito de *relação de poder* pode ser substituído por *força relativa dos jogadores*. Trata-se de uma expressão que permite evidenciar, de saída, que “[...] a ‘força’ do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário [...]” (Elias, 2005, p. 81).
- 3 Elias (2005) considera que o termo *homo clausus*, alinhado ao escopo do contratualismo e do racionalismo, fundamenta os argumentos daqueles que estudam a sociedade entendendo-a como a reunião de indivíduos. Nessa acepção, indivíduo e sociedade são estudados como entes separados e em dicotomia. Em sua abordagem sociológica, Elias indica a necessidade de superar essa ideia de indivíduo solitário, fechado em si mesmo e separado das inter-relações (o *homo clausus*), propondo, em substituição, o uso da noção de *homines aperti*, sustentando a compreensão de que “[...] o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes, e o conceito de sociedade a pessoas interdependentes no plural [...]” (Elias, 2005, p. 136). Nesse sentido, indivíduo e sociedade não se dicotomizam, mas constituem diferentes facetas de um mesmo processo.
- 4 No Estado do Espírito Santo, a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) agrupa os municípios em onze regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências Regionais de Educação (SRE).
- 5 A esse respeito, Saviani (2010, p. 1-2) destaca que “[...] público e privado são categorias originárias e específicas da época moderna [...]” e nesse sentido, “[...] a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados [...]” (Saviani, 2010, p. 16). Trata-se de uma questão que pretendemos aprofundar em nossos próximos trabalhos.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- EDUARDO, Lara de Paula; EGRY, Emiko Yoshikawa. Estatuto da Criança e do Adolescente: a visão dos trabalhadores sobre sua prática. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, p. 18-24, 2010.
- ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GUTIÉRREZ, Alberto Valencia. Norbert Elías y la Teoría del Símbolo. **Revista Sociedad y Economía**, Cali, n. 7, p. 135-157, out. 2004. Disponível em: <<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/SyE>>. Acesso em: 30 maio 2012.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação Especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas/ES, n. 46, p. 16-28, 1998.
- MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O 'Grande Jogo' da Sociedade ou a 'Sociedade do Jogo'? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 2003, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: 2003. P. 1-7.
- SAVIANI, Dermeval. A Cumplicidade entre o Público e o Privado na História da Política Educacional Brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. **Anais...** São Luís: 2010. P. 1-17.

Reginaldo Célio Sobrinho é doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com

Maria das Graças Silva Carvalho de Sá é doutora em Educação. Professora do Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: mgracasilvasa@gmail.com

Edson Pantaleão é doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: edpantaleao@hotmail.com