

# Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil

Maria de Lourdes Pinto de Almeida\*  
Sidney Reinaldo da Silva\*\*

## Resumo

Este texto analisa o significado do conceito de diversidade nas políticas públicas brasileiras, correlacionando-o com a questão do reconhecimento como exigência normativa. Destacam-se, inicialmente, as características das políticas de diversidade do Ministério da Educação (MEC), mostrando sua desarticulação e falta de unidade e, posteriormente, é apresentado o sentido da diversidade no Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) de 2008. A análise é feita a partir de estudos de Fischerbach, Honneth e Moehlecke (2009) e Gomes (2011). Mostra-se que entre o reconhecimento e a diversidade encontra-se o termo diferença como princípio que questiona a neutralidade e a efetividade da política de igual tratamento ou igual dignidade. A inclusão se insere nessa discussão. No caso da luta pelo reconhecimento, as minorias buscam superar sua condição de inferioridade e tornarem-se também modelos, deixando de ser um grupo com o qual ninguém quer se identificar, mesmo os seus próprios membros. Posteriormente, mostra-se de que no governo Lula ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade como base para se discutir a inclusão. Aparentam-se como diferentes expressões da

diversidade passaram a ser valorizadas, o surgimento de políticas públicas, programas e ações inovadoras na área e os limites de tais iniciativas frente à amplitude da discriminação de diversos grupos sociais historicamente oprimidos no Brasil. Indica-se, finalmente, o significado da diversidade no governo Lula e a forma como foi correlacionada com a educação no Documento Final da Coneb, documento que fala de reconhecimento, correlacionando-o a um conflito de interesses em torno da diversidade e de seu direito. Nas considerações finais, questiona-se o significado da diversidade nas políticas públicas da Era Lula e os riscos delas se reduzirem em ideologia ou falso reconhecimento.

*Palavras-chave:* Coneb. Diversidade. Políticas educacionais.

\* Docente, pesquisadora e coordenadora do PPGE da Uniplac - SC. E-mail: malu04@gmail.com

\*\* Professor Adjunto do PPG-ED, mestrado e doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: sreinald@uol.com.br

Recebido: 25/07/2012 – Aprovado: 13/08/2012

## Introdução

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2001b, p. 11).

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

Abordar a inclusão, a luta pelo direito à diversidade, as políticas de ação afirmativa como políticas públicas educacionais exige compreender uma forma de democracia que recentemente tem se estabelecido em nome do princípio do pluralismo. Cabe lembrar que se trata muitas vezes de um esforço para se radicalizar a democracia como valor universal, contu-

do, isso tem sido feito sem levar em conta os limites da democracia nos marcos do capitalismo e segundo a crença de que este pode ser equitativo.

A inclusão tornou-se uma referência para a educação especial, mas foi se estendendo para outras formas de política educacional associando-se a outras faces da diferença. Mas à medida que foi se estendendo, não conseguiu mais dar conta de justificar e pautar as políticas públicas. Nesse sentido, novas categorias tornaram-se mais adequadas, tais como participação, redistribuição e reconhecimento. A partir de Honneth (2003), poder-se-ia afirmar que a luta pelo reconhecimento albergaria muito mais dimensões normativas. É nesse sentido que este texto privilegia o foco no reconhecimento como uma forma de pensar a inclusão, identificar suas necessidades e avaliar seus impactos sociais e educacionais.

A diversidade tornou-se uma categoria central para as políticas públicas de inclusão. Contudo, tanto o termo diversidade quanto o termo inclusão são polêmicos. Este texto analisa a correlação entre diversidade e inclusão no Documento Final da CONEB de 2008, com o objetivo de apontar novas formas de se pensar a qualidade social da educação. A inclusão tem sido marcada por ser uma estratégia política calcada na quantificação, mas isso se mostrou contraditório, pois as políticas desenhadas em seu nome não deixam de fabricar classificando tipos humanos de modo que “cada distinção de desvio é uma normatização e divisão que deixa um ‘tipo de classe humana’ fora das regras e normas que são estabelecidas para resolver problemas de inclusão e exclu-

são” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 130-131). O texto mostra também o significado do reconhecimento e como poderia contribuir para se aferir a qualidade social da educação. Por fim, abordam-se políticas educacionais da Era Lula, no sentido de definir o que se fez em relação à inclusão e situar, no âmbito do governo, o Documento Final da Coneb. Contudo, outros documentos anteriores foram consultados para se situar a definição de inclusão e diversidade da Coneb, especialmente as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) e Educação profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial (BRASIL, 2003).

## O reconhecimento e direitos segundo Honneth

A concepção de reconhecimento, de certo modo, aparece nos documentos sobre as políticas públicas no Brasil. Contudo, o reconhecimento não é um conceito central, mas aparece de forma subsidiária, sem ser ostensivamente definido, pois este não é bem a categoria com a qual se opera, uma vez que há uma primazia da inclusão. Nesse sentido, a concepção de luta pelo reconhecimento de Honneth permite compreender as políticas de inclusão sob uma nova ótica, sobretudo, no sentido de mostrar que a inclusão pode ser apenas parte do caminho e muitas vezes um descaminho, conforme a pobreza social de seus efeitos.

Honneth (2003) estabelece os seguintes padrões de relação de reconhecimento

em sua diferenciação histórica dadas pelas seguintes etapas: amor, direito e solidariedade. O amor constitui-se na esfera primária do reconhecimento dado pelo sentimento de afeição mútua. A família e o casamento são instituições caracterizadas por esse padrão afetivo que diz respeito “às relações primárias, na medida em elas consistam em ligações emotivas fortes entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filho” (HONNETH, 2003, p. 159). No amor, os seres humanos se identificam como carentes e dependentes uns dos outros, ao confirmarem-se como necessitando de atenção e cuidado como manifestação de sentimentos de estima especial entre si. Nessa relação interativa em que se manifesta um “equilíbrio precário entre autonomia e ligação” o conceito de amizade expressa o amor como uma forma de “ser-si-mesmo-em-outro”, marca da natureza intersubjetiva do eu. Uma experiência bem sucedida de reconhecimento no âmbito do amor é decisiva para a formação da autoconfiança individual, considerada uma “base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 178).

Na esfera do direito, o reconhecimento mútuo propicia o sentimento de ser uma pessoa com pretensões jurídicas asseguradas socialmente, de modo que pode reclamá-las quando sentir necessidade disso, da mesma forma que reconhece aos outros semelhante prerrogativa. Isso pode ser verificado já nas relações pré-modernas de *status* de um indivíduo como participante de uma corporação de ofício, na qual ele se sente na qualidade de um membro social segundo sua po-

sição definida pela divisão do trabalho (HONNETH, 2003, p. 181). Na modernidade, o sistema jurídico passa a expressar os interesses universalizáveis de todos os membros da coletividade. A interação social é pautada por regras que os parceiros assentiriam como pessoas livres e iguais, “reconhecendo a mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais” (HONNETH, 2003, p. 182). A tipologia de Marshall também é retomada para explicar a forma como a esfera jurídica do reconhecimento foi se estendendo do âmbito dos direitos liberais de liberdade para os direitos políticos e direitos sociais de bem-estar que constituíam diferentes manifestações dos direitos subjetivos (HONNETH, 2003, p. 189). O reconhecimento mútuo na esfera do direito exige que para um sujeito ser respeitado ele necessita encontrar “reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (HONNETH, 2003, p. 193). Nesse sentido, o Estado de bem-estar social, onde ele se efetivou, garantiu os direitos sociais sem os quais o cidadão não poderia gozar das outras pretensões jurídicas conquistadas (HONNETH, 2003, p. 192).

O respeito de si decorre do reconhecimento jurídico assim como a confiança em si advém do reconhecimento afetivo (HONNETH, 2003, p. 195). Por seu lado, a estima de si liga-se à esfera da solidariedade ou da estima social. Se, na esfera do direito, destaca-se a consideração do indivíduo com um fim em si mesmo, sem

distinção baseada em mérito, desempenho ou distinção pessoal específica, na esfera da solidariedade, destaca-se o respeito social como uma forma de salientar o valor de um indivíduo conforme critérios de relevância social a partir de suas realizações pessoais reconhecidas socialmente como dignas de estima. A estima social “permite a um indivíduo referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas” (HONNETH, 2003, p. 198). Contudo, isso depende de uma comunidade de valores ou horizonte avaliativo (eticidade).

Honneth mostra que tanto no caso do reconhecimento jurídico como da estima social (reinterpretada posteriormente como solidariedade) “um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam diferentemente de outras pessoas” (HONNETH, 2003, p. 187). Na esfera da estima social está em questão “como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o ‘valor’ das propriedades características” (HONNETH, 2003, p. 187), que fazem a diferença de cada um.

A estima social é definida pela autocompreensão cultural de um povo que define os critérios segundo os quais as capacidades e realizações serão avaliadas intersubjetivamente. Honneth mostra que quanto mais aberta à diversidade de valores e menos sujeita a uma hierarquização, mais a estima social ganharia características individualizantes e afirmaria relações simétricas (HONNETH, 2003, p. 200). Em

sociedades estamentais marcadas pelo princípio da honra, o valor do indivíduo é medido pela sua adequação a um determinado *status* social. Já em sociedades modernas, as concepções de reputação ou prestígio social voltam-se para a individualização de quem contribui para as realizações das finalidades éticas da comunidade (HONNETH, 2003, p. 205), ocorrendo uma abertura dos valores que definem as formas de autorrealização. A estima social, nas sociedades burguesas, passa a se referir à realização dos indivíduos na estrutura da divisão do trabalho industrialmente organizado, tendo como referência a ideia de cidadão produtivo num contexto de meritocracia (HONNETH, 2003a, p. 141).

A partir da noção de estima social, Honneth aborda a solidariedade como relações simétricas entre sujeitos autônomos e individualizados. Apresenta-se como considerações recíprocas segundo as quais as capacidades e as propriedades específicas do outro são reconhecidas como estimáveis para a coletividade em sua práxis comum. Nas relações simétricas, o sujeito conta com condições não hierarquizadas ou sem gradações coletivas (estamentos) para a sua autorrealização, no sentido de poder provar o seu próprio valor para si e para ou outros (HONNETH, 2003, p. 211).

Injustas ou indignas são as regras institucionais apontadas como violentadoras do reconhecimento. Isto está na base do conflito social normativamente motivado: “Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com meios da

força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida” (HONNETH, 2003, p. 207). Destacam-se, num primeiro plano, as exigências de reconhecimento que melhoram a situação de membros individuais de um grupo via acesso a direitos básicos universais ou aquelas baseadas em igualdade de consideração jurídica, que, contudo, acabam por exigir uma “abstração das diferenças culturais” (HONNETH, 2003a, p. 164). Mas são diferentes as exigências com dimensão comunitárias que visam proteger ou melhorar a vida comum enquanto grupo determinado. Há ainda movimentos sociais em torno de exigências que garantam a “coesão da comunidade”, reivindicando, por exemplo, apoio econômico para a instrução na língua nativa, bem como uma adequada imagem na mídia. O mesmo ocorre frente às desvantagens passadas e presentes que exigem medidas que eliminem obstáculos que injustamente provocaram tais desvantagens, de modo que tais demandas deixam de ter sentido quando essas injustiças são corrigidas.

Um terceiro tipo de conflito expressa com maior força o sentido identitário da luta pelo reconhecimento. Trata-se de exigências em torno do bem-estar comum de um grupo enquanto tal, que promovam um reconhecimento de seus objetivos ou valores “como tal”. Não se trata apenas de exigências em torno de iguais direitos políticos, “mas também de oportunidades de receber atenção pública para a própria convicção de valores específicos de grupo” (HONNETH, 2003a, p. 167). Reconhece-se então que determinada

cultura constitui um bem a ser apreciado pela sociedade. A estima não se relaciona com algum mérito ou desempenho, segundo uma escala liberal capitalista, mas como “algo que é socialmente valiosa em si mesma - como um bem social” (HONNETH, 2003a, p. 167).

Honneth refere-se a abordagens dos sofrimentos cotidianos, ou pré-políticos, de humilhação e desrespeito (2003a, p. 120), experiências que não afloram na arena política e não ganham o espaço público da democracia oficial. Os movimentos sociais das minorias expressam a luta pelo reconhecimento da integridade pessoal ancorada nas exigências ligadas à identidade que dificilmente são assumidos na agenda das políticas públicas. Diante disso é que se analisam as políticas das diversidades no Brasil.

## Diversidade e políticas de inclusão no Brasil

Com o governo FHC, políticas de diversidade promovidas pelo MEC começaram a aparecer no Brasil, embora seus programas tenham sido fragmentados e voltados para grupos específicos, sem apresentar ações articuladas, o que passou a ser intensificado no governo Lula, sem mudar muito em relação à unidade e articulação das políticas nessa área (MOEHLECKE, 2009, p. 465). São destacáveis, inicialmente, as seguintes políticas da diversidade: a incorporação da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a definição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9.394/96 de um capítulo espe-

cífico para tratar da educação especial; artigos voltados para a educação indígena e a definição do Dia da Consciência Negra, o 20 de novembro; capítulos especiais sobre a educação indígena foram inseridos também no Plano Nacional de Educação de 2001-2010. Destaque especial cabe à lei nº 11.645 de 2008 - alteração da lei nº 9.394 de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 2003 - que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Destaca-se também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), bem como o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial.

Não há como negar que no governo Lula ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade (GOMES, 2011). As diferentes expressões da diversidade passaram então a ser valorizadas, surgindo políticas públicas, programas e ações inovadoras na área. Gomes avalia, entretanto, que tais iniciativas foram lentas diante da grandeza da discriminação de diversos grupos sociais historicamente oprimidos no Brasil. Contudo, não se poderia duvidar do maior engajamento do Estado brasileiro em relação às políticas da diversidade (GOMES, 2011, p. 220).

Para Moehlecke (2009), no horizonte do governo Lula, a diversidade indica com clareza a variedade física, social, ecológica e, especificamente, no campo das ciências humanas, a heterogeneidade das culturas como característica das sociedades contemporâneas. Assim, no Brasil,

passou-se a falar em luta pelo direito à diferença. A identidade foi relacionada aos novos movimentos sociais e às exigências de políticas identitárias ou de diversidade. “Como direito à diferença, a diversidade articula-se com a exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como ‘minoritários’, ‘subalternos’, e por certas formas de feminismo” (MOEHLECKE, 2009, p. 463). Nas políticas públicas brasileiras, nos anos de 1980, os movimentos feministas e negros intensificaram suas demandas políticas, o que foi seguido também pelos movimentos indígenas e de pessoas com deficiências.

Em relação ao governo Lula, antes de se falar em luta pelo reconhecimento, fala-se da direito à diversidade. Entre o reconhecimento e a diversidade, encontra-se o termo diferença como princípio que questiona a neutralidade e a efetividade da política de igual tratamento ou igual dignidade. Trata-se de uma reação à cultura dominante perante a qual as minorias são obrigadas a se resignar e aceitar, mostrando desprestígio próprio. Nesse sentido, ser maioria significa ser modelo a ser seguido pela minoria. No caso da luta pelo reconhecimento, as minorias buscam superar sua condição de inferioridade e tornarem também modelos, deixando de ser um grupo com o qual ninguém quer se identificar, mesmo os seus próprios membros (FISCHERBACH, 1999).

As análises da relação entre reconhecimento e políticas da diversidade no Brasil têm sido abordadas a partir da filosofia de Taylor. Moehlecke (2009, p. 464) destaca que a exigência de reconhecimento, nessa perspectiva, não é uma

mera cortesia ou respeito que se deve ao outro, mas “uma necessidade humana vital”. A autora afirma ainda, em relação ao nexos entre política da diversidade e participação, “exige em termos de reconhecimento não [...] apenas que as diferenças culturais possam defender a si próprias e sobreviver, mas que, no limite, se atestem seu igual valor e seu direito de existir e de participar politicamente da sociedade como um grupo coletivo” (MOEHLECKE, 2009, p. 464). Nesse sentido pesquisas empíricas poderão dizer até que ponto as diferenças deixaram de significar ser minoria, quer dizer não estão mais associadas à violência, ao crime, ao desemprego e à desqualificação profissional.

O Documento Final da Coneb fala de reconhecimento, mas não o define. A luta por reconhecimento aí significa então um conflito de interesses em torno da diversidade e de seu direito. Fala-se que “para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não são opostas a luta para superar as desigualdades sociais” (BRASIL, 2008, p. 65). Contudo, há uma preocupação maior em associar as políticas de diversidade com a inclusão e não com a redistribuição.

No governo Lula houve uma variedade ou falta de unidade das concepções de diversidade (inclusão, como ação afirmativa e política de diferença) em razão do desacordo interno em relação à definição do sentido da diversidade e da maneira desarticulada dos programas e dos projetos destinados a diferentes públicos e temas das ações oficiais (MOEHLECKE, 2009, p. 483). Isso, contudo, não deixa de ser coerente, quando se levar em conta

que a preservação da diversidade exige a retomada da política e da democracia como uma forma de lidar com o dissenso.

Moehlecke (2009) destaca que as políticas da diversidade caracterizaram-se por uma demanda de igual reconhecimento de direitos das diversas culturas de se expressar e participar nas esferas públicas: “Aquilo que, depois da modernidade foi atribuído ao âmbito do privado, em termos do direito de cada indivíduo de escolher seus valores e sua forma de bem viver, a partir dos anos de 1970, é reivindicado como direito coletivo na vida pública” (MOEHLECKE, 2009, p. 481). Contudo, como sugere Moehlecke, houve descontinuidades e desmantelamento das ações do governo em relação à diversidade, pois esse é o preço que se pagou pela inexistência de uma concepção integradora da diversidade capaz de articular as diferentes instâncias governamentais diante das diversificadas exigências dos movimentos sociais também fragmentados.

Numa análise mais recente das políticas da diversidade no Brasil, Gomes (2011) caracteriza as gestões de Lula como uma verdadeira era da diversidade. Segundo a autora, depois de 2003, a diversidade começa a fazer parte de forma mais sistemática e decisiva tanto da “gramática” quanto dos programas e da política educacional no Brasil, o que desembocou na discussão realizada na Coneb e na Conae (GOMES, 2011, p. 220). Gomes investiga até onde os avanços e a força da diversidade, presentes nas lutas dos recentes movimentos sociais e, de certa forma, incorporados na Coneb e a Conae, serão retomados como eixos do Plano Nacional de Educação - PNE 2011/2020.

Segundo Gomes (2011, p. 258), é “importante romper com a concepção conservadora de que a diversidade na educação se restringe à ‘diversidade regional’ ou a simples soma e/ou nomeação de coletivos diversos”, posição, que, segundo ela, já teria sido superada pela Conae. No PNE 2011/2020, seria então necessária uma maior radicalização política da diversidade que deveria fazer parte de seus fins e não somente de seus meios ou estratégias; não se poderia correr o risco de continuar com uma incorporação subalterna da diversidade nas políticas educacionais dos próximos dez anos, defende Gomes (2011, p. 222).

## Inclusão, diversidade e reconhecimento

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o reconhecimento está ligado à consciência do direito de constituir uma identidade e do reconhecimento da identidade do outro, sendo que isso exige igualdade de direito e o respeito às diferenças, o que não pode se dar sem se assegurar igualdade de oportunidades “diferenciadas” ou equidade. Trata-se de reconhecer a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. Daí se infere “o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar”. Contudo, pressupõe um conjunto de saberes como necessários para a formação da cidadania, que de certo modo são considerados como uniforme:

Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2001b, p. 11).

Não se concebe um “currículo” e mesmo um conteúdo flexível. A flexibilidade é exigida da escola, dos gestores, dos professores, das metodologias. A igualdade de oportunidade diz respeito ao acesso ao currículo escolar ao conhecimento afirmado como necessário à cidadania. A equidade e inclusão são exigências para a educação no sentido de preservar a dignidade humana, garantir a busca da identidade e o exercício da cidadania. A solidariedade refere-se ao respeito mútuo, à valorização da singularidade de cada indivíduo. Com isso se estaria garantindo também a exigência democrática pluralista posta na Constituição Federal de 1988. Assim, a solidariedade se dá com a garantia do acesso equitativo diferenciado ao mesmo conhecimento formador da cidadania (BRASIL, 2001, p. 28). Diz-se que há uma singularidade na forma como o aluno tem acesso ao currículo. Assim, deve-se mudar e adequar à escola, sua estrutura, sua gestão, práticas pedagógicas, metodologias. A equidade exige flexibilidade.

É frente à questão do trabalho e da democracia que a diversidade torna-se uma exigência para a educação. Isso se expressa com clareza no documento Educação profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional / educação especial:

A construção da escola inclusiva implica em reconhecer a necessidade de se rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, atendendo suas necessidades e desenvolvendo o potencial de cada um. Isso supõe, dos atores educacionais, um procedimento ético e democrático, muito além das palavras e ações (DUTRA, 2003, p. 5).

Frente a isso, buscou-se submeter as políticas ao imperativo do “reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos individuais e como cidadãos coletivamente integrados na sociedade” (BRASIL, 2003, p. 17). Passou-se a exigir que os ambientes escolares estivessem cada vez mais em conformidade com os da inclusão permeando e median-do a diversidade na escola. Assim, tem-se também a valorização de programas flexíveis e diversificados de ensino, sem o que não se poderia dar conta do leque de necessidades especiais e da diversidade das realidades locais e regionais. Por isso se falou em “desenvolver materiais/ livros didáticos e equipamentos específicos que ensejem uma aprendizagem funcional para a pessoa com deficiência” (BRASIL, 2003, p. 17). A inclusão passou a ser pensada como uma exigência de equidade e vice-versa. Assim, a “equidade implica a disponibilização de condições iguais de entrada para todos e, também, de condições iguais de saída com qualidade para todos” e a inclusão “implica a oferta de ensino em diferentes níveis e sob diferentes formas, possibilitando a universalização do acesso”. Assim, cabe à escola tornar-se elástica, maleável institucionalmente para “trabalhar com a singularidade dos alunos”, rompendo com

a opacidade dos programas (BRASIL, 2003, p. 20) e os fatores que impedem de se “construir uma escola em que cada um tenha o direito de ser cada um” (BRASIL, 2003, p. 25). Mas é preciso levar em conta a heterogeneidade do sentido do aluno especial e da especialidade e de como isso exige o “reconhecimento da heterogeneidade do ‘especial’ com sua diversidade” (BRASIL, 2003, p. 27). Por isso, recomenda-se que a

escola precisa abandonar a visão circunstancial do “especial” como um problema intransponível na sala de aula; e que o aluno “especial” deve ser enxergado como detentor de uma cidadania em construção (BRASIL, 2003, p. 29).

A Coneb é um híbrido de evento governamental, pois foi organizadora, reconhecida e apoiada pelo MEC, e a ação da sociedade civil, uma vez que sua comissão foi composta por 1.463 delegados e 464 observadores oriundos dos 26 estados e do Distrito Federal. Seu Documento Final foi selado como um “parâmetro para o estabelecimento e consolidação das políticas públicas e da gestão da educação básica demandadas pela nação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 10). Trata-se de construir um consenso normativo para a educação, cujo valor maior foi dado pela diversidade. Tudo caminha para sua promoção, pois a Coneb quer ser também a “voz” dos movimentos sociais pelo acesso à universidade, pela superação do racismo, da discriminação racial, de gênero e de orientação sexual e em defesa do direito à educação e à diversidade.

A diversidade se associa à inclusão, que é uma espécie de fator regulador da “função social” da escola no combate à

opressão e na “construção da solidariedade”, ou de uma “nova ética”, visando acabar com a exclusão dos “povos tradicionais, negros, povos da floresta, indígenas, mulheres etc.” A solidariedade, no âmbito educacional, é concebida como garantia dos direitos sociais e humanos decorrentes da natureza da educação: “Só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade” (BRASIL, 2008, p. 63). Contudo, isso expressa mais uma exigência normativa do que uma proposição ontológica sobre a educação. Seria então a educação que, ao incorporar o direito à diversidade, garante as condições para o exercício pleno dos direitos humanos. Assim, tais direitos são garantidos com as transformações simbólicas e afetivas que estariam vinculadas às genuínas políticas educacionais de inclusão capazes de “contemplar a diversidade na sua forma mais radical” (BRASIL, 2008, p. 64). A solidariedade teria uma abrangência total, capaz de promover uma “inclusão” que contemple as diferenças para “além do aspecto social”, que em sua “noção abrangente e politizada” busca garantir o “direito ao trato, ao convívio democrático e público das Diversidades” (BRASIL, 2008, p. 64). Isso exigiria a transformação dos “contextos marcados pela desigualdade e exclusão étnico-racial, social, geracional, de religiosidade, de gênero e orientação sexual, de pessoas com deficiências, entre outros” (BRASIL, 2008, p. 64). O termo “contexto” se refere à vida cotidiana, onde a discriminação se faz sentir face a face e a diferença significa efetivamente inferioridade.

A exigência normativa da educação como inclusão se reafirma quando o do-

cumento também lembra que a inclusão “já ocupa espaço destacado na agenda social e política do país” e que “precisa ocupar mais espaço na agenda educacional”. Isso seria necessário para um sistema nacional de educação que deve “considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola” (BRASIL, 2008, p. 26). Assim, a inclusão é concebida como solução tanto ao problema distribuição quanto à questão da diversidade.

É também frente às necessidades de inclusão que se fala de reconhecimento e participação. Fala-se não de reconhecimento de pessoas específicas, mas de “reconhecimento das práticas culturais e sociais dos alunos e da comunidade local” (BRASIL, 2008, p. 38). Assim, a participação também se refere a tal reconhecimento, pois tais práticas são tomadas como formadoras devendo “ser consideradas na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na organização dos currículos e nas instâncias de participação das escolas”, o que exige também o “reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão escolar” (BRASIL, 2008, p. 64). A gestão, atrelada à promoção da inclusão, deve estar “de acordo com as necessidades de grupos culturais e sociais específicos”, ou seja, com supostas necessidades especiais de administração das escolas do campo, das escolas indígenas, das escolas de remanescentes de quilombos e da educação prisional. Nesse caso também transparece a conexão entre inclusão e necessidade especial ligada à situação de um determinado povo.

Fala-se na diversidade como motor de uma luta pela inclusão e da forma como esta passa a exigir equidade ou tratamento justo, fatores necessários para romper com a associação que se tem feito entre inferioridade e diferenças sociais historicamente construídas. Mas até que ponto as políticas de inclusão deveriam desconstruir as diferenças, uma vez que estas são construídas social e historicamente, ou visariam tratar tais diferenças de forma justa? Qual o sentido de se falar em reconhecimento de diferenças construídas, quando são construídas para produzir subordinação e inferioridade? Em que sentido, na educação, poder-se-ia distinguir quais diferenças deveriam ou poderiam ser desconstruídas e quais deveriam ser reconhecidas? Qual a relação da diferença com a desigualdade social?

Quando o Documento Final menciona a desigualdade, refere-se não à questão da distribuição, mas de tratamento, no caso escolar e pedagógico. Assim, a Coneb (BRASIL, 2008, p. 65) afirma que

a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo.

A forma como a desigualdade deve ser tratada na educação tende a dissociá-la da desigualdade social e econômica, supondo que há diferentes desigualdades, de tal modo que se deveria cuidar para que o esforço de combater o mau tratamento da diferença na educação não acentue a disparidade da combinação da desigualdade de classe com formas de discriminação baseada na negação do direito à diversidade.

## Considerações finais

A partir da diversidade pode-se investigar a justificativa das políticas públicas para a educação e de seus efeitos em termos de distribuição, reconhecimento e participação. O que produzem o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o Programa Bolsa Família? Como aqueles que são, de certo modo, beneficiados com tais políticas têm percebido a escola como um espaço formativo em termos de redistribuição, reconhecimento e participação? Como isso afeta a vida das pessoas que sofrem injustiças que não são capturadas pelo crivo das políticas de inclusão? Em que sentido essas políticas tornam mesmo invisíveis o sofrimento dessas pessoas?

Há, portanto, o risco de o reconhecimento ser apenas ideológico, não chegando a constituir uma “condição intersubjetiva para se poder realizar de maneira autônoma os objetivos pessoais” (HONNETH, 2008, 254). É preciso ver até que

ponto a vida cotidiana das “minorias” tem sido transformada, em relação ao trabalho, à violência, à participação e à formação. O reconhecimento não é apenas uma questão normativa e/ou simbólica, ele exige justiça substantiva: “Alguma coisa no mundo físico dos fatos institucionais ou maneiras de se comportar deve mudar para que o destinatário possa ser efetivamente convencido de ser reconhecido de uma nova maneira” (HONNETH, 2008, p. 272). Caso contrário, afirma ainda Honneth, políticas de diferenças podem constituir apenas sujeitos adequados ao sistema, contribuindo para a manutenção da dominação social (HONNETH, 2008, p. 247). Assim, é preciso ir além das estatísticas para se avaliar a qualidade social da educação e das políticas de inclusão que a perpassa. A visibilidade do reconhecimento se expressa mais na sensação de coesão e solidariedade social, e na efetiva eliminação de sentimento de que constituímos uma sociedade dilacerada pela humilhação da maioria das pessoas que são mantidas coisificação econômica, social, cultural e política, enfim em sua minoridade moral, mas isso exige impactos objetos no âmbito da civilização que temos.

## Inclusion, recognition and educational policies in Brazil

### Abstract

This paper analyzes the meaning of the concept of diversity in Brazilian public policies, correlating it with the issue of recognition as a normative requirement. It stands out initially the

characteristics of diversity policies of the Ministry of Education, showing its disarticulation and lack of unity, after it is presented the meaning of diversity in the Final Document of CONEB - National Conference on Basic Education, 2008. The analysis is based on studies of Fischerbach and e Honneth, Moehleck (2009), Gomes (2011). It shows that between recognition and diversity, it is found the term difference as the principle that questions the neutrality and the effectiveness of the policy of equal treatment and equal dignity. Inclusion is inserted in this discussion. In the case of the battle for recognition, minorities seek to overcome their inferior status and also become models, ceasing to be a group that no one wants to be identified with, even its own members. Subsequently, it is shown that during Lula government there was a new push toward diversity policy as a basis for discussing the inclusion. It is pointed out how different expressions of diversity started to be valued, the emergence of public policies, programs and innovative actions in the area and the boundaries of these initiatives facing the amplitude of discrimination of various social groups historically oppressed in Brazil. It is indicated, finally, the meaning of diversity in Lula government and the way it was correlated with education in the Final Document of CONEB. This document talks about recognition, correlating it to a conflict of interests about diversity and its right. In closing remarks, it is questioned the meaning of diversity in public policies of "Era Lula" and the risk of them to be reduced to ideology or misrecognition.

*Keywords:* CONEB. Education policies. Diversity.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP 2001. 79 p.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº 17/2001. 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação profissional: indicações para a ação - a interface educação profissional: educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2003. (Assessora Técnica Conceição de Maria Corrêa Viégas). 84 p.

\_\_\_\_\_. CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB). *Documento final*. Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB, 2008. 109p.

DUTRA, Claudia Pereira. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação profissional: indicações para a ação - a interface educação profissional: educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2003. (Assessora Técnica Conceição de Maria Corrêa Viégas). p. 5.

FISCHERBACH, F. *Fichte et Hegel: la reconnaissance*. Paris: PUF, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Belo Horizonte: Perspectiva, 2011.

HONNETH, Axel. *La société du mépris: vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte, 2008.

\_\_\_\_\_. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

\_\_\_\_\_. Redistribution as recognition: a response to Fraser. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003a.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão social. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 75, ano XXII, p. 111-148, 2001.