

## O ACESSO DE CRIANÇAS COM DIFERENÇAS FUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA E APARECIDA DE GOIÂNIA NOS ANOS DE 2020 A 2022

### ACCESS OF CHILDREN WITH FUNCTIONAL DIFFERENCES IN EARLY EARLY EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION IN GOIÂNIA AND APARECIDA DE GOIÂNIA IN THE YEARS FROM 2020 TO 2022

*Priscila Ribeiro da Silva*<sup>1</sup>


*Alciane Barbosa Macedo Pereira*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho foi desenvolvido dentro do eixo temático educação inclusiva e diversidade. A pesquisa busca compreender de forma documental como se efetiva a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e como vem sendo realizada a inclusão das crianças com diferenças funcionais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - anos iniciais; no contexto dos Municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, entre os anos de 2020 a 2022. Assim, a pesquisa teve como principal fonte de dados, documentos disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Educação de Goiânia e Aparecida de Goiânia. As informações alvo se delimitaram na documentação referente a política de inclusão dos Municípios e no número de matrículas das crianças com diferenças funcionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais. A pesquisa é de cunho documental, qualitativo quantitativo, para análise dos dados, realizou-se levantamento bibliográfico e teórico sobre o objeto de estudo. Destarte, este trabalho visa suscitar reflexões acerca da importância das pluralidades no ambiente escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva e no contexto da Educação Regular. Bem como, questionamentos por meio de embasamento teórico, de como a presença e/ou ausência das crianças com diferenças funcionais na rede pública dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia-GO, pode influenciar no desenvolvimento global das crianças com diferenças funcionais. Deste modo, os dados revelaram a disparidade nas políticas de inclusão entre os municípios, e indica um crescimento progressivo das crianças com diferenças funcionais nas redes municipais de ensino, entretanto, ainda tímido em relação ao número total de matriculados.


**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Diferenças Funcionais. Inclusão.

**ABSTRACT:** This work was developed within the thematic axis of inclusive education and diversity. The research seeks to understand in a documentary way how Special Education is implemented from the Perspective of Inclusive Education, and how the inclusion of children with functional differences in Early Childhood Education and Elementary Education - initial years; in the context of the Municipalities of Goiânia and Aparecida de Goiânia, between the years 2020 and 2022. Thus, the research had as its main source of data, documents made available by the Municipal Education Departments of Goiânia and Aparecida de Goiânia. The target information was limited to the documentation relating to the Municipalities' inclusion policy and the number of enrollments of children with functional differences in Early Childhood Education and Elementary Education - initial years. The research is documentary, qualitative and quantitative, for data analysis, a bibliographic and theoretical survey was carried out on the object of study. Therefore, this work aims to raise reflections on the importance of pluralities in the school environment, from the perspective of Inclusive Education and in the context of Regular Education. As well as, questions through theoretical basis, of how the presence and/or absence of children with functional differences in the public network of the municipalities of Goiânia and Aparecida de Goiânia-GO, can influence the global development of children with

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: silva.ribeiro.priscila@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-8754-2922>

<sup>2</sup> Instituto Federal de Goiás. E-mail: alciane.pereira@ifg.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9770-5020>

● [Informações completas no final do texto](#)

functional differences. In this way, the data revealed the disparity in inclusion policies between municipalities, and indicates a progressive growth of children with functional differences in municipal education networks, however, still shy in relation to the total number of enrolled.

**KEYWORDS:** Child. Functional Differences. Inclusion.

## Introdução

O presente estudo busca compreender, por meio do acesso à documentação advinda dos órgãos municipais de educação de Goiânia e Aparecida de Goiânia, como se efetiva o ingresso das crianças com diferenças funcionais na rede regular de ensino. Isto é, como ocorre o início do processo de inclusão das crianças da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Salientamos que adotamos a terminologia “diferenças funcionais<sup>2</sup>” tendo em vista que a palavra deficiência, historicamente é focada e relacionada ao defeito e incapacidade, isto é, aquilo que falta no outro. Sendo assim, ao adotarmos o termo diferenças funcionais, queremos focar e apresentar as capacidades e pluralidades dos sujeitos.

O interesse pelo tema se deve inicialmente devido à identificação com a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Especial e Inclusão, cursada no 6º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue. Contudo, foi sendo concretizada, a partir de vivências e experiências adquiridas no Estágio Curricular Supervisionado Ensino Fundamental - anos iniciais. Assim, a pesquisa se desenvolveu por meio de análise documental, através do acesso às matrículas das crianças com diferenças funcionais na Educação Infantil - EI e Ensino Fundamental - anos iniciais, entre os anos de 2020 a 2022.

Logo, além de analisar documentalmente a entrada e permanência das crianças com diferenças funcionais, é proposto os seguintes questionamentos: Na perspectiva quantitativa, qual o lugar que as crianças com diferenças funcionais ocupam na rede pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, nos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia? E de maneira qualitativa os seguintes questionamentos: Como as políticas públicas voltadas a inclusão podem contribuir para o acesso e permanência das

---

<sup>2</sup> Segundo PALACIOS; ROMANACH, no artigo publicado em 2008: EL MODELO DE LA DIVERSIDAD: UNA NUEVA VISIÓN DE LA BIOÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL (DISCAPACIDAD). O termo diversidade funcional, ou de acordo com a tradução, diferenças funcionais, foi proposto pela primeira vez por Manuel Lobato e Javier Romañach em 12 de maio de 2005, em mensagem nº 13.457 no Fórum da Vida Independente.

crianças com diferenças funcionais nos ambientes educacionais regulares? Como a literatura discute os benefícios do processo socializador e de aprendizagem, devido a inserção das crianças com diferenças funcionais nos ambientes educacionais regulares? Identificando assim, de maneira documental e por meio de literatura teórica, o processo de inserção e de desenvolvimento das crianças com diferenças funcionais. E como a ausência dessas crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, pode gerar consequências para seu desenvolvimento global.

Almeja-se com a pesquisa descaracterizar a visão capacitista rotulada pela sociedade, sobre as crianças com diferenças funcionais. Bem como, apresentar de forma contextualizada sobre infância, inclusão e desenvolvimento infantil. Além de ampliar o debate e reflexões acerca da importância de políticas públicas de inclusão para o acesso e permanência das crianças com diferenças funcionais. E como a inserção destas crianças nos ambientes educativos contribui para as múltiplas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e socialização na perspectiva da educação inclusiva no contexto da rede regular de ensino. Objetivando assim, a promoção da equidade das crianças com diferenças funcionais perante a sociedade.

O trabalho está dividido em três partes. O primeiro capítulo contempla sobre infância, educação escolar, inclusão e o desenvolvimento da criança com diferenças funcionais, fundamentado na teoria da Psicologia Histórico-cultural e na Defectologia. O segundo, pontua sobre políticas públicas e a importância dessas para a efetivação do processo de inclusão nos ambientes educativos, e a garantia dos direitos constitucionalmente assegurados às pessoas com diferenças funcionais. Para finalizar, o terceiro capítulo apresenta os dados obtidos na pesquisa, e o tratamento qualitativo destes dados, buscando realizar um panorama abrangente entre os dados coletados e as reflexões de estudiosos que embasam sobre a temática da inclusão..

### **Hegemonia em Gramsci: algumas considerações iniciais**

O intelectual marxista Antonio Gramsci ocupou-se em compreender as mudanças no trabalho, na produção e nas relações de poder da nascente sociedade urbano-industrial de início do século XX. Compreendia que tais mudanças não possuíam caráter de originalidade, ou seja, tratava-se de uma fase um pouco mais intensa, que mantinha características anteriores de industrialização. Nessa perspectiva, buscou entender a

relação dialética entre estrutura e superestrutura da sociabilidade capitalista de início de século, que indicava estar totalmente vinculada à ideia de “inserção humana na produção da vida” (Neves, 2005, p. 19). Em outras palavras, Gramsci via a estrutura metabólica da sociedade capitalista se manter apenas ganhando traços diferenciados para garantia de sua manutenção; portanto, como racionalidade hegemônica.

Segundo Silva (2016), a palavra “hegemonia” surge 287 vezes dentro dos 29 cadernos – comumente reconhecidos como cadernos do cárcere - escritos por Gramsci, demonstrando, portanto, a centralidade desse conceito na organização de sua leitura sobre a realidade de época. A ideia de hegemonia de Gramsci possibilita a compreensão do estado de dominação da grande massa frente ao sistema de produção burguês. Dentro dessa lógica hegemônica, o sistema capitalista de acumulação e produção de desigualdades opera não apenas pela via da opressão/dominação, mas principalmente pelo convencimento – produção do consenso - de que esse sistema é a única e melhor opção existente, ou nas palavras de Jesus (1989, p. 33), viabiliza “dominar sem violência, mas com consenso, nos campos político, cultural, moral e até linguístico”.

Segundo Silva (2016, p. 142), a hegemonia não está ligada somente à ideia de dominação, mas também de uma “direção intelectual e moral”, ou conforme Jesus (1989, p. 18), a “capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos”, de modo que a relação entre direção/dominação e consenso coexistam dialeticamente. Para Silva (2016, p. 143), um grupo só é capaz de dominar o outro através da “coexistência mútua entre coerção e consenso”. Sem consenso, seria necessário o uso da força; logo, seria uma ditadura, e não hegemonia. Dessa forma, Jesus (1989, p. 28), afirma que a “hegemonia exige um processo educativo para justificar, legitimar e persuadir o exercício dela mesma”. O convencimento está para além daquilo que os olhos podem ver, haja vista um sistema estruturalmente mantido pela desigualdade social, pela exploração do trabalho humano, e que mesmo assim se mantém.

A teoria de Gramsci “é colocada no interior do marxismo porque ele é o instrumento de análise e de ação para a construção de uma alternativa política de postulação de Estado em prol de uma futura sociedade regulada” (SILVA, 2016, p. 187). Nesse sentido, segundo Giareta (2021, p. 5), ao reconhecer a realidade enquanto histórica e dialética, Gramsci não restringe a compreensão de Estado enquanto “uma estrutura naturalizada e abstrata, ou

mesmo mecanicamente determinada pela subordinação da superestrutura à estrutura, o autor compreende-o como hegemonia intelectual e moral de uma certa concepção de mundo”.

Nas palavras de Neves (2005), segundo Gramsci, para entender a expropriação, a dominação e a exploração da sociedade, é necessário que ela se organize através de um bloco histórico de estrutura e superestruturas recíprocas entre si, com forças materiais e ideologias que possibilitem o desenvolvimento histórico de uma sociedade capitalista, que resulta de instrumentos de persuasão, coerção e forças que operam para a hegemonia política e social. Nesse modelo, social o poder advém das relações na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado (superestrutura política), de modo a garantir a dominação da classe trabalhadora.

### **Hegemonia e o Estado Educador: implicações político-pedagógicas**

Segundo Giaretta (2021), ao analisar o contexto industrial americano do início do século XX, Gramsci indica para a organização de uma racionalização produtiva com grande capacidade de atingir ética, política e intelectualmente as relações sociais e culturais. Trata-se de uma racionalidade que nasce na fábrica, mas a extrapola e atinge a própria racionalização cultural da sociedade. É essa racionalização que emerge como potencial de figurar um novo bloco histórico hegemônico que, ao disciplinar as relações fabris e socioculturais, passa a espelhar novas demandas ao papel do Estado capitalista.

Ao analisar a leitura gramsciana, Neves (2005) acredita que, nesse contexto, o Estado passa a figurar de forma mais clara como educador – Estado Educador -, ao demonstrar-se ativo dessa racionalidade no processo de subordinação dos grupos sociais à hegemonia da classe dominante. Logo, impõe a formação técnica e ética da grande massa social e, diante disso, cria e adequa a sociedade às necessidades dos meios de produção.

O Estado educador, dessa forma, orienta a sociedade civil a se articular à sociedade política, reduzindo possíveis distanciamentos, tendo em vista uma aproximação mais orgânica e, portanto, funcional à hegemonia em curso. Dentro dessa sociedade burguesa urbana e industrial, o Estado educador passa a ser um ativo importante na produção do conformismo-aceitação voluntária, operando sobre a modelagem das classes subalternas, quer da forma de pensar, pela formação de baixo para cima; quer pela aceitação da

apropriação privada do trabalho como modo de referência para a organização da vida e dos meios de produção; e ainda pelo utilitarismo moral e intelectual.

Nas palavras de Silva (2016, p. 187), “hegemonia e educação estão dialeticamente integradas na prática social”. Para Giareta (2021), em função de uma hegemonia, tanto a estrutura política quanto a civil exigem ações pedagógicas: eis a função político-pedagógica do Estado – Estado Educador. Neves (2005) corrobora com essa compreensão ao reconhecer que, para Gramsci, toda situação de hegemonia é necessariamente pedagógica, e por isso, na situação de educador, o Estado desenvolve sua pedagogia da hegemonia. Silva (2016, p. 182), também nos lembra que

A hegemonia é uma relação social essencialmente educativa, expressão teórica e prática do processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, ao mesmo tempo econômica, mediante a obtenção da legitimidade da vontade coletiva, materializada no consenso.

Segundo Jesus (1989, p. 42), a categoria hegemonia, em sua integralidade, não afeta somente as estruturas econômica e política, “mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais”. Segundo o mesmo autor, ela é capaz de elucidar contradições existentes na superestrutura, tanto em relação aos dominantes quanto aos dominados. Assim, seja para manter ou alterar a superestrutura, é necessário o desempenho da hegemonia, o que implica consequentemente o exercício da educação e da cultura na sociedade civil e na relação com a sociedade política e o Estado. Por isso, toda ação hegemônica é pedagógica, recaindo sobre a escola a tarefa de construir “uma concepção do mundo unitária e coerente” (JESUS, 1989, p. 42), figurando necessário indicar o esforço pela apropriação da escola como aparelhagem privada de hegemonia.

Nas palavras de Silva (2016), de acordo com Gramsci, para que um grupo se torne hegemônico, é necessário um programa escolar em que os seus intelectuais, ou seja, que educadores, professores do ensino elementar e universitários trabalhem para a atividade da própria hegemonia. Essa hegemonia não ocorreria sem a educação. Para Jesus (1989, p.19), na concepção Gramsciana, a educação é fundamental “para a concretização de uma concepção de mundo [...] tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia”. Silva (2016, p. 244) afirma que “a preocupação gramsciana com a escola deve-se à absoluta certeza de que essa instituição tinha a tarefa mais importante dentre as instituições como viés formativo dentro da sociedade”.

Segundo Jesus (1989, p. 43), Gramsci preocupou-se em entender como a escola é utilizada pelas classes fundamentais (dominantes e dominados), e observou que a sua função é “modificar ou manter uma estrutura social”. Em cada sistema de produção existe uma divisão social do trabalho, desde o feudalismo (senhor feudal e servo) até os dias atuais (capitalista e assalariado). No capitalismo, as relações sociais são hegemônicas, ou seja, ocorrem mediante um processo de dominação e direção. Para que o dominante aja sobre o dominado, é necessário reproduzir as ideologias de dominação, e a escola contribui muito para tal feito. Contudo, a escola tem condições de “possibilitar ao dominado a consciência das contradições, primeiro passo para a contra-hegemonia” (JESUS, 1989, p. 44), isto é, para a construção de uma nova hegemonia.

Vejam melhor:

O consenso que é produzido pelos aparelhos pedagógicos se faz necessário tanto para a manutenção da hegemonia como para sua substituição. Se, do lado dominante, a educação serve ao poder, produzindo a separação entre a teoria e a prática, entre a cultura e a política, entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário, esta mesma educação conscientiza a classe subalterna, revela as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social (JESUS, 1989, p. 44).

Para Jesus (1989), Gramsci visualizava o homem enquanto relação social, e o processo educativo em dois níveis: o molecular (visualiza o homem enquanto indivíduo, com habilidades, capacidades e personalidades) e o coletivo (referindo-se ao homem enquanto sujeito coletivo). Assim, para Gramsci, nas palavras de Jesus (1989), a educação precisa formar, no indivíduo, tanto a consciência individual quanto a coletiva. Contudo, a primazia do coletivo se sobressai sobre o individual, pois, na sua relação orgânica, o homem entende-se enquanto grupo social, e não apenas indivíduo biológico.

De acordo com Neves (2005), no oriente, essa pedagogia era exercida através de funções regressivas e negativas (através de tribunais); e no ocidente, por meio de ações educativas positivas e, portanto, dentro da sociedade civil, através de aparelhos hegemônicos políticos e culturais, principalmente a escola. Por meio de diversas ações, instituições, meios de comunicação e associações, a classe dominante vai se construindo dentro de um bloco histórico que tem duas tarefas: harmonizar os interesses da grande massa e também as proposições dos seus interesses particulares. Jesus (1989, p. 29) afirma que a educação é capaz de formar consciência, tanto para manter uma ideologia quanto para superá-la, mas diante de uma situação de hegemonia, “o processo educativo

é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente”.

Conforme Neves (2005), na sociedade urbano-industrial, os aparelhos privados de hegemonia contribuem para a constituição do homem coletivo, e dentro disso, a escola faz o seu papel de formar intelectuais de diferentes níveis, no sentido amplo (trazendo concepções de mundo, de sociedade, de trabalho e de pensamento) ou estrito (construindo consciência individual e intelectual). Como Estado de classe, o Estado capitalista organiza a escola em níveis de ensino, seguindo a concepção de mundo da classe dominante, embora permeável por ações de outros projetos políticos e pedagógicos (pedagogia da contra-hegemonia).

Após a Segunda Guerra, a escola debruçou-se em formar o indivíduo com capacidade técnica para reprodução das relações de produção e exploração. Enquanto formadora de intelectuais orgânicos do capital, a escola burguesa torna-se aparelho de hegemonia e, portanto, difusora de uma pedagogia da hegemonia.

Gramsci (1982; 1968) acredita que a escola possibilita o domínio da burguesia sobre a grande massa, formando de acordo com as necessidades dos meios de produção. Enquanto aparelho privado de hegemonia, a escola centraliza as formas de pensamento, ideologias e cultura pela lógica do capital.

Nas palavras de Antunes (2009), o trabalho deixa de ser uma atividade vital (produtora de subsistência a partir da relação com a natureza) no momento em que se subordina ao capital. Diante dessa estrutura capitalista, o trabalho e o Estado moldam-se aos meios de produção e de acumulação que, até 1970, ocorria através do fordismo/taylorismo. Esse padrão de produção e acumulação, no pós-45, firmou certo compromisso com alguns países capitalistas, com o objetivo de garantir fôlego ao metabolismo do capital, reconfigurando a atuação do Estado na relação entre capital e trabalho.

Esse compromisso trouxe um equilíbrio entre a burguesia e o proletariado posterior à crise de 1930 e a política keynesiana, que buscavam, através da luta de classes, um estado de bem-estar social. Tal compromisso proporcionou melhorias de salário e trabalho, seguridade social, demandando do Estado agir para garantir esses direitos (Estado de providência). Segundo Neves (2005), guiada pelo keynesianismo, a pedagogia da hegemonia vem nesse viés para ampliar os direitos de trabalho, moradia, alimentação,



saúde, educação, transporte e políticas sociais para obter consenso da massa sobre a sociabilidade e os meios de produção burgueses.

Conforme Neves (2005), para Gramsci, na sociedade burguesa há três graus de relações de força: aquela ligada à estrutura objetiva, ou seja, que não depende da vontade dos homens; a de forças políticas, com graus diferentes de consciência política coletiva; e a relação de forças militares. Tanto a pedagogia da hegemonia em fluxo quanto a organização de novo bloco hegemônico precisam levar em consideração os graus de consciência política dos grupos sociais.

O primeiro grau da consciência política é o econômico-corporativo, que é aquele percebido de forma individual dentro de um grupo social. O segundo momento é atingido quando existe consciência da solidariedade dentro da mesma classe, garantindo o direito de participação. O terceiro seria o alcance da consciência de que os ideais corporativos precisam ser os mesmos dos grupos subordinados. Ao ultrapassar o plano econômico e corporativo e atingir o universal, garante-se a hegemonia de uma classe sobre uma série de outras subordinadas. É assim que o capitalismo opera.

Para Neves (2005), no fordismo, a pedagogia da hegemonia impediu que se ultrapassasse o segundo momento das relações de força. Assim, o projeto social burguês foi chegando no século XXI com grande adesão popular enquanto único modelo de sociabilidade possível. Já a pedagogia contra-hegemônica perdeu forças nas sociedades capitalistas centrais, especialmente após a queda do muro de Berlim e do fim da União Soviética. Tornou-se difícil convencer que a expropriação, a dominação e a exploração são históricas e oriundas da sociedade burguesa. Embora minoritariamente, alguns movimentos de proletariados, em todos os cantos do planeta, buscam mostrar que é possível outra forma de sociabilidade que não a burguesa em vigor.

De acordo Antunes (2009), em meados dos anos 1960 e início dos anos 1970, o modelo de produção fordista/taylorista deu sinais de fraqueza, em virtude da queda dos lucros, do aumento do custo de mão de obra e do desemprego estrutural. O metabolismo do capital, a fim de garantir a sua manutenção, percebeu que poderia explorar também a inteligência, a imaginação, o trabalho em equipe que, atrelados à tecnologia e à eletrônica, produziram modificações nos sistemas e na administração das empresas através do Toyotismo, culminando com o fim do fordismo/taylorismo.

Segundo Neves (2005), dentro desse contexto, o Estado de bem-estar social foi perdendo espaço para o neoliberalismo, imputando ao Estado coordenar as iniciativas privadas da sociedade civil e prover serviços sociais aos excluídos, pois ao assisti-los financeiramente, evita-se qualquer tentativa de contra-hegemonia. Nesse sentido, surgem vários aparelhos privados de hegemonia que disseminam a ideia de que as classes dominantes atuam de forma fraterna voluntária na defesa de um bem comum, produzindo uma convicção de que não existem excluídos, mas os que ainda não foram incluídos.

Neves (2005) afirma que, no neoliberalismo, a pedagogia da hegemonia vem buscar a superação dos desafios do fordismo. Dessa forma, em um primeiro momento, estimula o modo de participação ligado ao conceito de *catarse*<sup>3</sup> em Gramsci, ou seja, busca incentivar soluções individuais, mas não podem se desligar da participação política. O segundo momento seria o dismantelamento dos aparelhos privados de hegemonia da grande massa (no caso contra-hegemônicos) que estavam em função de um aumento de direitos, ganhando uma nova rota em direção à precarização do trabalho e destituição de direitos trabalhistas, além de restringir a consciência política.

O terceiro momento acontece pelo estímulo do Estado à formação de grupos privados desinteressados das relações de trabalho, mas voltados a outras questões, como de gênero, homossexualidade, crianças, jovens, idosos, etnia, ambientais; ou seja, aproveita-se de questões históricas e culturais para promover uma hegemonia ideológica, ao mascarar sua capacidade de criar subclasses. Tais lutas extra econômicas, no entanto, não apresentam perigo à manutenção do capitalismo, haja vista que a sua manutenção é garantida pela exploração da grande massa.

Para Antunes e Pinto (2017), dentro dessa lógica neoliberal e toyotista, a escola, baseada na desespecialização multifuncional através de currículos flexíveis, promoveu a polivalência dos trabalhadores frente às tecnologias digitais, à informatização e à maquinização industrial. Essa educação enxuta deu origem às universidades corporativas/empresariais, que rapidamente ocuparam todos os níveis de ensino, do básico à pós-graduação. No ensino superior, a expansão ocorreu através de cursos flexíveis, com

---

<sup>3</sup> O conceito de *catarse* em Gramsci está ligado à práxis política, e significa “sair de uma consciência fragmentária, econômico-corporativa e alcançar uma consciência crítica, ético-política é imperativo para erigir uma nova práxis política e uma nova história” (SILVA, 2016, p. 312).

formação aligeirada, de baixo custo, nas modalidades a distância, atingindo também os cursos técnicos e as pós-graduações.

De acordo com Neves (2005), outro momento importante trata-se da ação de organismos internacionais, mais especificamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), sobre os Estados a partir de 1970, a fim de incentivar a expansão dos aparelhos privados de hegemonia voltados à organização política, especialmente através da fragmentação das políticas sociais. Tais políticas se materializam através de setores não-estatais, ou também chamado terceiro setor, que atuam como intelectuais que dialogam com os expropriadores e o proletariado (ou excluídos), que acabam sendo alvos do Estado neoliberal. Estes intelectuais possuem como função primordial desvalorizar a ideia de igualdade social, a fim de valorizar a igualdade individual enquanto valor moral. Assim, o bem-estar social passa a ser função dos indivíduos, e não do Estado.

Nas palavras de Melo (2005), para os citados organismos internacionais, o neoliberalismo está ultrapassado desde 1990. Por isso, a fim de manter sua dominação, o capital precisou ampliar sua direção e o ritmo das suas ações desde então, e isso ocorreu pela inserção da ciência e da tecnologia e pelas modificações nas relações de poder do Estado. Para a autora, através do pensamento de Gramsci, manter a hegemonia exige disciplinar a ação de consenso e, portanto, destituir a consciência da classe trabalhadora é fortalecer o projeto de sociabilidade capitalista. Embora não seja o objetivo deste texto fazer uma análise crítica, antes de prosseguir, é necessário deixar claro, contudo, que a ideia de que neoliberalismo foi superado não passa de uma narrativa ideológica dos organismos internacionais, justamente para viabilizar a tese de consenso neoliberal de forma naturalizada.

Ainda segundo Melo (2005), as reformas políticas nos países capitalistas periféricos pelo FMI e Banco Mundial intensificaram-se a partir de 1985. Uma nova relação entre a sociedade e o Estado foi pensada para este mundo em transformação, indo de pequenas a grandes reformas. Para o Banco Mundial, diante desse cenário, o Estado, mesmo nas periferias, deve se preocupar com a sobrevivência do capitalismo. Entretanto, com o aumento das demandas sociais, fortalecer as instituições públicas seria uma saída para que o Estado se aproximasse de tais demandas. Além disso, estando mais próximo do povo, o Estado proporcionaria uma facilidade na realização de qualquer reforma. Assim, a partir de 1990, os organismos internacionais em defesa do capital passam a exigir ações

“mais ‘participativa’ e ‘humanizadora’ do capitalismo para os países periféricos” (MELO, 2005, p. 75).

Melo (2005) afirma que, segundo Anthony Giddens, os organismos internacionais passam a operar um novo sistema de individualismo que, segundo a autora, aprofunda a “liberalização, privatização e desregulamentação dos países pobres” (MELO, 2005, p. 76), modificando, inclusive, o conceito de pobreza no mundo. Articulado à lógica da Terceira Via, tal conceito vislumbra a incapacidade de condições básicas de vida das pessoas de baixa renda, segundo o Banco Mundial, tornando-se problema não somente dos países, mas dos indivíduos que, diante das possibilidades, não conseguem se inserir no sistema. Assim, para incorporá-los ao mundo do desenvolvimento, seria necessário desenvolver programas específicos para tal demanda.

Para Melo (2005), a preocupação com as reformas se aprofunda no século XXI, e a ideia do crescimento sustentável a partir de reformas macroeconômicas e estruturais ainda é engodo para os países de periferia. Dentro dessa lógica, aparece a possibilidade de utilização do capital cultural e social como forma de alavancar o desenvolvimento nesses países. Portanto, o desenvolvimento econômico se vincularia “ao empoderamento das pessoas e comunidades para o desenvolvimento social” (MELO, 2005, p. 81). Em outras palavras, valorizando a vida, as famílias e aquisição de informações, tornaria “componentes do capital social a serem agregados ao capital humano, fundado nas inter-relações cotidianas de indivíduos portadores de escolhas e atitudes em sua coletividade” (MELO, 2005), p. 82), a fim de construir uma sociedade sem confronto social em defesa da sociabilidade capitalista.

### **Considerações sobre a produção de outra hegemonia como linhas conclusivas**

Mas afinal, é possível vislumbrar uma saída dessa condição de hegemonia do capital? Para Gramsci, segundo Jesus (1989), seria possível através da educação enquanto confronto pedagógico. De que forma? Por meio de uma educação para os povos subalternos que proporcione “uma nova ordem intelectual e moral, pela superação do senso comum” (JESUS, 1989, p. 45).

Esse novo saber surge do confronto pedagógico trabalho-educação, do qual resultará uma nova cultura e, portanto, uma nova hegemonia. Seguindo a argumentação de Jesus (1989, p. 46), tal transformação exige sair do senso comum para obter “uma

compreensão crítica do mundo”, conquistando sua liberdade, ou melhor, a consciência, a partir da responsabilidade e da disciplina, com um objetivo coletivo, mas sem rejeitar as personalidades individuais, a fim de transformar “a ‘coerção-necessidade’ em ‘liberdade-consciência-da-necessidade’”.

Essa educação preocupa-se, assim, em chegar ao nível social através do individual, transformando o "momento ‘egoístico-passional-individual’ ao momento ‘ético-sócio-político’” [sic] (JESUS, 1989, p. 46). Ao chegar nesse estágio, “a estrutura social se transforma de força em meio de libertação, de necessidade opressora, em liberdade” (JESUS, 1989, p. 46).

Ainda segundo o autor, o conceito de liberdade proposta por Gramsci é condição de educação e de hegemonia, mas está aquém do proposto pela burguesia e, portanto, também orientará, enquanto manifestação da vontade universal, os projetos pedagógico-políticos. O que dificulta a conquista dessa consciência histórica autônoma é exatamente o senso comum, ou seja, a falta da consciência crítica que, para Gramsci, se fundamenta em três pilares: o materialismo (confiar e aderir cegamente a dados imediatos), o dogmatismo (confiar cegamente na primeira fonte, sem consultar as demais, causando inconsciência da totalidade) e a incoerência (as várias formas de manifestação do senso comum, podendo ser compreendida como o acesso fragmentado à realidade).

É aqui que entra o papel da educação enquanto forma de superação do senso comum, como um esforço de elevar

[...] a cultura de massa a um nível crítico-sistemático capaz de interferir nas relações de classe. Educar significa o esforço de vencer estas incoerências ou contradições, pela autonomia crítica tanto dos indivíduos como da classe proletária. O materialismo, o dogmatismo e a incoerência só poderão ser superados pela educação, devendo a estratégia educacional dar prioridade à superação destes elementos como meio de se chegar ao bom senso (JESUS, 1989, p. 50).

Nas palavras de Jesus (1989), o bom senso, para Gramsci, é capaz de mudar a forma de pensar e sentir do indivíduo, levando a uma prática política que o situa em relação ao mundo e à história, auxiliando na condução de outra hegemonia.

Assim, este texto demonstra que a educação é lócus de disputa e interferência do capital, o qual mantém sua hegemonia através e por meio dela, com amparo do Estado. Segundo Giareta (2021), enquanto regulador das políticas econômicas e educacionais, o Estado subverte-se a um espaço político da burguesia, trabalhando a serviço do grande

capital, demonstrando sua mediação no contexto político-pedagógico de uma hegemonia para o capital.

Também se observa que a atuação político-econômica de organismos internacionais frente a setores estatais, principalmente a partir de 1985, representa esforços para a manutenção do capital que, vinculado à Terceira Via, garante ao capitalismo uma ação mais duradoura.

Conclui-se, dessa forma, que a educação é espaço de atuação da burguesia, é validada pelo Estado e se movimenta ao longo do tempo de acordo com as necessidades do capital e dos meios de produção. Contudo, enquanto espaço de construção do saber elaborado, só ela seria capaz de proporcionar outra hegemonia.

## Referências

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. L. C.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. v. 58, São Paulo: Cortez, 2017.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118187, p. 1-17, 2021.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

MELO, A. S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W (org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W (org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.


SILVA, D. R. **Hegemonia e educação**: proposta gramsciana de superação da subalternidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Priscila Ribeiro da Silva.** Graduada em Licenciatura em Pedagogia Bilíngüe Português/Libras, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Aparecida de Goiânia/GO. Discente da pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – campus Cidade de Goiás, GO, Brasil.

E-mail: [silva.ribeiro.priscila@gmail.com](mailto:silva.ribeiro.priscila@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0005-8754-2922>

**Alciane Barbosa Macedo Pereira.** Doutora em Psicologia Clínica e Cultura, docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, campus Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: [alciane.pereira@ifg.edu.br](mailto:alciane.pereira@ifg.edu.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-9770-5020>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

### EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

### HISTÓRICO

Recebido em: 30/10/2023 - Aprovado em: 15/12/2023 – Publicado em: 23/12/2023.

### COMO CITAR

Silva, P. R.; Pereira, A. B, O Acesso de crianças com diferenças funcionais Na Educação Infantil e Ensino Fundamental Em Goiânia E Aparecida De Goiânia Nos Anos De 2020 A 2022. **Revista Ensin@ Ufms**, Três Lagoas, V. 4, Número Especial, P. 144-158. 2023.