

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DESSO - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

LEANDRO HENRIQUE MACIEL

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO NA CATEGORIA

MARIANA-MG  
2021

LEANDRO HENRIQUE MACIEL

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO NA CATEGORIA

Trabalho final para conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para aprovação na disciplina de TCC I e TCC II. Área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Davi Machado Perez.

MARIANA-MG  
2021

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M152s Maciel, Leandro Henrique .  
Serviço Social e Educação Inclusiva [manuscrito]: a produção de  
conhecimento na categoria . / Leandro Henrique Maciel. - 2021.  
84 f.

Orientador: Prof. Dr. Davi Machado Perez.  
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .

1. Deficiência. 2. Educação inclusiva. 3. Serviço social. I. Perez, Davi  
Machado. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 364.4



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Leandro Henrique Maciel**

**Serviço Social e Educação Inclusiva: a produção de conhecimento na categoria**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

Aprovada em 13 de abril de 2021

### Membros da banca

Doutor - Davi Machado Perez - Orientador Universidade Federal de Ouro Preto  
Doutor - Claudio Henrique Miranda Horst - Universidade Federal de Ouro Preto  
Doutora - Késia Silva Tosta - Universidade Federal de Viçosa

Davi Machado Perez, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/04/2021



Documento assinado eletronicamente por **Davi Machado Perez, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 26/04/2021, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0163695** e o código CRC **82E44F5C**.

## RESUMO

O presente trabalho traz como temática a atuação do Serviço Social no campo da educação inclusiva, objetivando analisar as mediações da política educacional com a intervenção profissional do Assistente Social, associando à produção de conhecimento da categoria. O trabalho propõe discutir a inclusão como compromisso do projeto ético político do Serviço Social, destacando a participação social do usuário com deficiência no acesso à educação. Por fim, o trabalho analisa de forma crítica como opera a inclusão da pessoa com deficiência na sociabilidade capitalista, reafirmando o papel dos Assistentes Sociais na Produção de conhecimento. No que tange as bases metodológicas, a pesquisa se apresenta como uma pesquisa bibliográfica, em seu marco teórico dimensionado desde as bases constitutivas da profissão até a historicidade da política educacional. A análise de dados foi processada a partir da síntese documental dos Planos Nacionais de Educação (2001 a 2024) e através dos artigos bibliográficos produzidos pela categoria profissional de Assistentes Sociais, publicados nos seguintes meios: Revista Serviço Social e Sociedade, Katalysis e Documentos CFESS. O trabalho elabora a metodologia de análise documental para identificar como os Assistentes Sociais e o Conselho Profissional da categoria vem contribuindo e lutando para o alargamento do direito à educação inclusiva. Entretanto, com a análise de dados, a falta de artigos da temática de educação inclusiva reforça o compromisso dos Assistentes Sociais na produção de conhecimento, e no fortalecimento do exercício profissional no campo educacional, considerando a totalidade de multiplicidades que as pessoas com deficiência carregam na sua identidade, e refletem na dinâmica da vida social.

**Palavras-chave:** Deficiência; Educação Inclusiva; Serviço Social;

## RESUMEN

El presente trabajo trae como tema el desempeño de el servicio social en el ámbito de la educación inclusiva, con el objetivo de analizar las mediaciones de la política educativa con la intervención profesional del Trabajador Social, asociándose con la producción de conocimiento de la categoría. El documento propone debatir la inclusión como compromiso del proyecto ético político de la obra social, destacando la participación social de los usuarios con discapacidad en el acceso a la educación. Por último, el trabajo analiza críticamente cómo funciona la inclusión de las personas con discapacidad en la sociabilidad capitalista, reafirmando el papel de los trabajadores sociales en la producción de conocimiento. En cuanto a las bases metodológicas, la investigación se presenta como una investigación bibliográfica, en su marco teórico dimensionado desde las bases constitutivas de la profesión hasta la historicidad de la política educativa. El análisis de datos se procesó a partir de la síntesis documental de los Planes Nacionales de Educación (2001-2024) y a través de los artículos bibliográficos elaborado por la categoría profesional de Trabajadores Sociales, publicado en los siguientes medios: Revista Serviço Social e Sociedade, Katalysis y Documentos CFESS. El trabajo elabora la metodología de análisis documental para identificar cómo los trabajadores sociales y el consejo profesional de la categoría han estado contribuyendo y luchando por la extensión del derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, con el análisis de datos, la falta de artículos sobre el tema de la educación inclusiva refuerza el compromiso de los Trabajadores Sociales en la producción de conocimiento, y en el fortalecimiento de la práctica profesional en el campo educativo, considerando la totalidad de las multiplicidades que las personas con discapacidad llevan en su identidad, y reflexionan sobre la dinámica de la vida social.

**Palabras clave:** Discapacidad; Educación Inclusiva; Trabajo Social;

## LISTA DE SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação  
ABESS\ CEDEPSS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social  
ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
AEE- Atendimento Educacional Especializado  
ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BH- Belo Horizonte  
CBE- Conferência Brasileira de Educação  
CEAS- Centro de Estudos e Ação Social  
CBESS-  
CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CFESS- Conselho Federal de Serviço Social  
CRESS- Conselho Regional de Serviço Social  
CF- Constituição Federal  
CONED- Conselho Nacional de Educação  
CNI- Confederação Nacional da Indústria  
CORDE- Conselho Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência  
EUA- Estados Unidos da América  
EM- Ensino Médio  
ENESSO- Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social  
FHC- Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FNDEP- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública  
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBC- Instituto Benjamin Constant  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB- Produto Interno Bruto

PL- Projeto de Lei

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB- Partido Social Democrata Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

PT AC- Partido dos Trabalhadores do Acre

PT GO- Partido dos Trabalhadores de Goiás

PPB- Partido Progressista Brasileiro

PT SP- Partido dos Trabalhadores de São Paulo

PTB RS- Partido Trabalhista Brasileiro do Rio Grande do Sul

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPIAS- Liga dos Lesados Físicos

II- Número 2

IV- Número 4

XVI- Número 16

XVII- Número 17

XIX- Número 19

XX- Número 20

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. O SERVIÇO SOCIAL E O PROJETO ÉTICO POLÍTICO DA PROFISSÃO</b> .....	12
1.1 TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL E AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO OPERATIVA .....	12
1.2 A DEFICIÊNCIA: POR QUE ISSO É DISCUSSÃO DO SERVIÇO SOCIAL? .....	20
<b>2. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: POLÍTICAS SOCIAIS</b> .....	27
2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: CONCEITO E HISTÓRIA .....	27
2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: 2001- 2010 E 2014 -2024 .....	39
2.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA EDUCACIONAL .....	49
<b>3. O SERVIÇO SOCIAL NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	58
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: .....	62
3.2 SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE, TEMPORALIS E KATALYSIS: O QUE AS PRINCIPAIS REVISTAS DA PROFISSÃO ABORDAM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	63
3.3 CFESS E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	78

## INTRODUÇÃO

A proposição desta pesquisa se coloca a frente do objetivo de compreender de forma mais abrangente como a profissão tem se debruçado para o debate da educação inclusiva, analisando a estrutura da política educacional nos moldes capitalistas, e oferecendo subsídios para a atuação profissional dentro da educação em moldes gerais, e principalmente na perspectiva inclusiva. A aproximação pelo tema se dá pela participação do pesquisador, aluno e bolsista no campo da educação especial e inclusiva no Núcleo de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Ouro Preto. Durante a trajetória da formação profissional foi possível adentrar ao estágio no campo sócio ocupacional da educação especial. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Mariana MG campo de trabalho escolhido, e através das associações realizadas durante a participação do estágio curricular supervisionado em Serviço Social foi possível identificar limitações para a efetivação da educação inclusiva. A disciplina de Política Setorial – Idoso e Deficiente, trouxe contribuições para análise das contradições vivenciadas no atendimento das pessoas com deficiência, sendo possível identificar em campo as limitações provenientes de instituições de terceiro setor que realizam o trabalho, ainda em limitações orçamentárias, e em muitos casos alimentado a lógica de voluntariado através das ações de arrecadação. A partir de todos os elementos citados, foi suscitado o interesse em discutir as fragilidades e contribuições acerca das políticas de inclusão e educação, refletindo e problematizando sobre o exercício profissional do assistente social nessa política e campo de trabalho.

O intuito é de realizar a discussão acerca da deficiência no âmbito da política de educação, e a participação do Serviço Social dentro dessa temática. Para isso se faz necessário a aproximação com o projeto ético político da profissão, e as suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa. É necessário, também adentrar sobre a discussão em relação ao que é deficiência, e as propostas de inclusão no campo da educação. Busca-se com esse estudo discutir a política educacional, suas contradições em relação aos direitos sociais e problematizar sobre as políticas de inclusão de pessoas deficientes se fundando em elementos de aportes da teoria crítica e reflexiva acerca da ampliação de direitos com vistas à emancipação humana.

O Serviço Social tem como tarefa decifrar as formas e expressões da questão social na contemporaneidade e atribuir transparência às iniciativas voltadas à sua reversão ou enfrentamento imediato. Dessa forma, é indispensável decifrar as novas mediações, por meio das quais se expressa à questão social hoje, ou seja, é importante que se possam apreender as várias expressões que assumem na atualidade as desigualdades sociais e projetar formas de resistência e de defesa da vida (IAMAMOTO, 2004, p.268).

De acordo com o Censo IBGE 2010, o Brasil tem 45.606.048 de pessoas com deficiência, o que equivale a 23,9% da população do País. 18,60% foram declaradas pessoas com deficiência visual, 7% com deficiência motora, 5,10% com deficiência auditiva e 1,40% com deficiência mental. A identificação do ser social no campo da educação inclusiva, trazendo análise à reflexão da vivência através da sociabilidade capitalista, traz avanços no processo de desmistificação da análise do deficiente como incapaz, e identificado sobre olhar caritativo. Onde a intervenção profissional construa em seus atendimentos elementos de aportes a constituição do usuário de política pública, perante aos direitos sociais, pautando - se da base dos princípios fundamentais da profissão, que sejam orientados pela democratização, justiça social, equidade, recusa do autoritarismo, ampliação e consolidação da cidadania, defesa da liberdade como valor central, recusa de todas as formas de discriminação, bem como a garantia da qualidade dos serviços prestados realizando intervenção também com o grupo vínculo familiar do usuário. Contribuindo para a integralização do sujeito frente à política pública, para reafirmar o serviço social na instituição em sua dimensão política, frente à luta e defesa dos direitos sociais.

Dessa forma, compreendemos que o Serviço Social tem condições de refletir, discutir, intervir e potencializar a educação inclusiva com inserções críticas e propositivas. Ao afirmar isso, temos como proposta para esse trabalho analisar como a categoria profissional vem trabalhando e dialogando acerca dessa temática, reafirmando a inclusão como compromisso do projeto ético político do Serviço Social. Tendo como destaque o enfrentamento para a consolidação da participação social do usuário com deficiência no acesso à educação. Toda o caminho metodológico reforça a importância da profissão em oferecer subsídios teóricos para a atuação profissional no campo da educação inclusiva. Para isso, a pesquisa propõe realizar uma revisão bibliográfica sobre a política de educação, inclusão de pessoas deficientes e o porquê essa temática é de grande importância para a profissão.

Por fim será realizado uma pesquisa bibliográfica e documental através de artigos de revistas conceituadas no Serviço Social, sendo elas *Temporalis*, *Serviço*

Social e Sociedade e Katalysis e legislações do conjunto CFESS/CRESS com a periodicidade de análise nos últimos dois anos. O motivo da escolha das revistas se deu pelo lugar renome que as mesmas ocupam na produção de conhecimento da categoria profissional, as avaliações dos periódicos citados reafirmam o seu protagonismo de enfrentamento aos debates necessários para o âmbito do Serviço Social. A periodicidade de análise dos dados foi definida entre o período de (2018-2020) devido ao interesse de captar os debates produzidos na contemporaneidade, que vivencia um caminho de retrocessos nas políticas de educação e inclusão. O recorte temporal reafirma o objetivo de considerar se a profissão está atualizando as produções acerca da deficiência e educação na temporalidade de retrocessos, refletindo as potencialidades e fragilidades presentes no âmbito da produção de conhecimento. Esse trabalho se divide em três capítulos; Capítulo 1: O Serviço social e o Projeto ético Político, com a proposta de apresentar a instituição do serviço social como profissional desde as bases tradicionais, até o alcance da dimensão política da profissão, balizada pelo projeto político pautado em uma transformação societária. Capítulo 2: Educação e Inclusão: Políticas Sociais, obtendo como suporte a historicidades das políticas sociais, com o seu movimento contraditório, apresentando em como se apropriam as limitações presentes nas políticas de Educação e Inclusão, e por fim, o Capítulo 3: O Serviço Social no fortalecimento da Educação Inclusiva, dialoga com a perspectiva crítica da profissão, realizando uma chamada à categoria profissional dos Assistentes Sociais potencializa o campo sócio-ocupacional da educação inclusiva, produzindo conhecimentos que possam subsidiar a prática profissional neste campo de trabalho. O debate ainda se mostra incipiente, sem a presença de artigos que contemplem a identidade da pessoa com deficiência, considerando o seu acesso à política de educação. Por este motivo se faz necessário avançar nas produções bibliográficas, afim de consolidar um aparato teórico-metodológico sólido para o campo da educação inclusiva. A conjuntura política apresenta uma estrutura de violências destinadas a classe trabalhadora, os retrocessos vivenciados por contra-reformas nas políticas de educação, saúde e assistência social, deixam em evidência o projeto de sociedade defendido pela gestão política de Jair Messias Bolsonaro. Com o recorte pandêmico alimentado pela Pandemia do Novo Coronavírus as expressões da questão social se alarmaram, e há presença de disputa por vagas de UTI e para acesso de benefícios assistenciais, em que demonstra seletividade extrema na oferta, apresentando projetos de enfrentamento

à pandemia pouco estruturados. Esse contexto irá se estender pós período pandêmico, e será preciso reforçar as frentes de trabalho, e consolidar espaços produção de conhecimento, reforçando o papel dos Assistentes Sociais nessa mobilização.

## **1. O SERVIÇO SOCIAL E O PROJETO ÉTICO POLÍTICO DA PROFISSÃO**

### **1.1 TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL E AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO OPERATIVA**

Foi a partir do alcance do estágio do capitalismo monopolista que se decorreu grandes transformações em âmbito econômico, político e social, ampliando as contradições, exploração e alienação que proporcionou as condições histórico-sociais para a emergência do Serviço Social (NETTO, 2011). Na fase monopólica do capitalismo executou-se o arranjo de prospecção de lucros exacerbados, sob a estrutura de organização empresarial que se alinhava através de acordos, fusão entre empresas, através da condução no aumento do preço das mercadorias, produzidas pelo próprio monopólio, intensificando a acumulação do lucro (MANDEL, 1969).

A organização monopólica acende a taxa de trabalhadores no exército industrial de reserva (SWEEZY, 1977, p. 304), movimento alimentado pela lógica de intensificação dos aparatos tecnológicos e redução de trabalho manual para operar, sendo assim possível identificar o movimento da “questão social” em sua origem calcada pela relação do capitalismo, desde os seus primórdios.

A contradição alimentada entre o trabalho e acumulação privada e monopolizada, se coloca através do desenvolvimento da sociedade em suas desigualdades, que por um lado se encontra o acesso à cultura, ciência, qualidade de vida, e a riqueza socialmente produzida, e em outro campo a presença da pauperização. A gênese da profissão está relacionada especificamente na fase do capitalismo monopolista que amplia e potencializa as expressões da “questão social” e traz algumas mudanças nas respostas (NETTO, 2011).

Para discutir a gênese e trajetória da profissão de Serviço Social no Brasil, e o seu projeto ético-político, se faz necessário compreender a base da “questão social”. Segundo Iamamoto (2015) a “questão social” é compreendida como o conjunto de manifestações de desigualdade, direcionadas pela estrutura de trabalho no sistema

capitalista, que é delimitada entre a produção em seu desenvolvimento de trabalho manual no âmbito social e enquanto apropriação do lucro direcionando a uma parcela privativa da população, sendo monopolizada. Podendo assim, não alcançar a distribuição de riqueza adequada aos que se encontram na linha de frente da produção, em que tal arranjo se encontra alimentado pelo Estado e Governo.

A implantação do Serviço Social se coloca através da definição de “questão social”, alimentada pelo crescimento de mobilizações populares por parte do operariado, para a construção de alternativas contra a autocracia burguesa. As mediações iniciais que o Serviço Social propõe surgem de mobilizações coordenadas por meio da igreja católica.

Para compreender a trajetória do Serviço social é imprescindível compreender os processos históricos, políticos e sociais que atravessam a sociedade. O Serviço Social brasileiro nasce entre as décadas de 1920 e 1930 para responder às expressões da “questão social”, a partir das mobilizações por parte do proletariado por melhores condições de vida. O surgimento da profissão ocorre concomitantemente ao surgimento e ampliação das políticas sociais, que majoritariamente sempre tiveram um caráter focalizado.

Com o intuito de ampliar a doutrina social da Igreja, as entidades assistenciais atuavam com o proletariado. É válido trazer destaque para o surgimento de duas instituições com cunho assistencial, sendo a primeira delas em 1920, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação das Senhoras Brasileiras, e em 1923, a liga das Senhoras Católicas, no estado de São Paulo. Logo adiante advindo da realização de um curso em São Paulo para damas de caridade, surge o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). Sendo tais instituições originárias do movimento católico brasileiro que se coloca a atender as demandas do capitalismo.

É perceptível a ação católica no desenvolvimento das bases do Serviço Social brasileiro, sendo presente na criação das escolas de formação profissional no Brasil. Tal origem se coloca como ação estratégica do catolicismo para operar suas mediações com enfoque no controle social pautado no conservadorismo. A igreja propõe intervenções voltadas ao ajuste conservador contra as mudanças sociais e econômicas vivenciadas na sociabilidade, com o intuito de responder às demandas das múltiplas expressões da “questão social”.

Os arranjos repressivos da ação católica conservadora, se agruparam com a formação e atuação profissional do serviço social no recorte das décadas de 1920 a

1940. A profissão tinha como base referências doutrinárias o tomismo e o neotomismo a partir do pensamento de São Tomás de Aquino com destaque para as encíclicas papais “Rerum Novarum” do Papa Leão XIII de 1891 e a “Quadragesimo Anno” de Pio XI de 1931 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014) (YAZBEK, 2009).

Na década de 1940 foi possível analisar a proximidade da profissão com o projeto científico do Serviço Social dos Estados Unidos, alinhando posteriormente junto a aproximação com as ciências sociais. Yazbek (2009) em seu artigo aponta a relação da teoria social positivista com sua funcionalidade conservadora. O intuito de tal aproximação se apresenta pela necessidade do Serviço Social Brasileiro de buscar tecnicidade para as bases da profissão como forma de validação da profissão.

Entretanto o processo de validação da profissão as bases científicas sob a estrutura das ciências sociais, pode ser caracterizado pela construção de um “arranjo teórico doutrinário” denominado por Iamamoto (1992, p.21), que conduz a aliança do discurso pautado no humanismo cristão, justifica pelo aparato científico da teoria positivista apoiado com as ciências sociais, que juntos realizam mediações pautadas no conservadorismo.

Tendo como destaque a década de 1960, o Serviço Social Brasileiro se orienta para um processo de amadurecimento profissional, não podendo esquecer de vista o Movimento de Reconceituação na América Latina. Vale ressaltar tal movimento, como importante acontecimento que ofereceu subsídios como suporte para revisão crítica do Serviço Social no território latino-americano, contribuindo para as discussões ampliadas do papel da profissão no que tange à condição de subdesenvolvimento vivenciado pela América Latina.

O recorte temporal do movimento de reconceituação é marcado pela presença de movimentos de autocracia burguesa que tinham como objetivo a manutenção da ordem do capital. No ano de 1964, o Brasil vivencia o golpe de 1964, movimento marcado por uma ditadura militar, planejada antes mesmo de João Goulart assumir o poder, no qual em seu mandato foi presente o movimento de transformações no contexto econômico. Com o golpe, a instauração massiva da ditadura militar abriu campos para negligência de direitos como forma de manutenção do regime militar autoritário. (IAMAMOTO, 1982)

A conjuntura social e econômica vivenciada no Brasil trouxe limitações na participação do Brasil no Movimento de Reconceituação. No contexto de pós-golpe de

1964, é instaurado um Estado com bases pautadas na garantia da reprodução capitalista, minando o contexto democrático, sob o viés da repressão policial e políticas sociais focalizadas. O Serviço Social é chamado a intervir de modo tecnicista e burocrático, em que logo adiante ocorre a ampliação de campo de trabalho para assistentes sociais, chamados a ocupar empresas privadas, modificando aspectos de sua formação, no que tange ao atendimento de demandas do setor privado e empresarial.

O processo de renovação do Serviço Social brasileiro se inicia desde o pós-1964, até o marco dos anos de 1980, em que são evidenciadas três direções para o projeto profissional, sendo elas, a modernização conservadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura, categorias definidas por Netto (1982). Sendo o processo de renovação da profissão marcado pelo movimento de pluralismo de ideias marcado por intensa disputa entre as tendências apresentadas logo abaixo.

A primeira tendência é marcada pela perspectiva modernizadora, que vem propor a adaptação do Serviço social ao contexto social econômico vivenciado, trazendo o processo de atualização das bases científicas da profissão, porém a estrutura proposta se baseava sobre bases do positivismo, como instrumento de regulação social, obtendo grande aceite por parte da categoria profissional, que se alinhou juntamente com a organização dos Encontros de Araxá em 1967 e Teresópolis no ano de 1970.

No que tange a tendência de reatualização do conservadorismo é evidenciada pelo processo de retomada de bases tradicionais e cristãs, com tentativa de retorno a vinculação da doutrina social da igreja, e sua atuação voltada ao caráter caritativo na base de apoio psicossocial, pelo viés de ajustamento do indivíduo. Tais posicionamentos eram alimentados com a teoria da fenomenologia. O foco de tal teoria é pautado pelo foco na centralidade do indivíduo como forma de responsabilização dos fenômenos ocasionados, não avaliando o contexto ampliado.

A última tendência, intenção de ruptura vem a apresentar uma "crítica sistemática ao desempenho 'tradicional' e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos." (NETTO, 2010). Tal vertente se apresenta na metade dos anos 1970, em que foi marcada de mobilizações populares do movimento estudantil e sindical, onde o Serviço Social em sua posição crítica se aproxima de movimentos que almejam a transformação societária, a partir da teoria marxista, com o foco na emancipação humana.

O movimento de intenção de ruptura tem sua emergência a partir do método Belo Horizonte (BH), que surge na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, na década de 1970. O movimento era pautado na aproximação da proposta de extensão e estágio curricular, criando alternativas distantes do Serviço Social tradicional. Em 1975 ocorreu a primeira aproximação com as bases teórico-críticas da Teoria Marxista. Mas foi no Congresso da Virada em 1979, na cidade de São Paulo, o grande marco histórico para a profissão no percurso da intenção de ruptura, e aproximação com o marxismo, contribuindo também para a discussão do código de ética de 1975, com a identificação que tal código não refletia a condição do Serviço Social na ruptura com as bases tradicionais da profissão.

O movimento foi interrompido por demissão em massa de gestores e professores, na década de 1980 com a produção teórica do Serviço Social brasileiro, através de Marilda Yamamoto o Serviço Social iniciou sua leitura direta a obra de Marx. A década de 1980 registra o ganho acerca das bases crítico teórico-metodológicas da profissão a partir da teoria marxista, negando o Serviço Social em sua gênese tradicional, desenvolvendo articulações com a categoria profissional para a mobilização da criação do código de ética de 1986, aprovado em 09 de maio de 1986, formalizando o processo de formação do Ethos Profissional, o perfil do assistente social.

Vale destacar que a aproximação com as bases teórico-críticas marxistas tem como contribuição para a análise e resposta para as expressões da “questão social”, visto que a teoria oferece subsídios para a análise ampliada das múltiplas realidades sociais, bem como para a compreensão da “questão social” calcada na contradição capital versus trabalho, e também sobre o significado social da profissão que está inserida no processo de produção e reprodução das relações sociais. Porém, o Código de Ética de 1986 ainda tinha inconsistências, principalmente na discussão sobre a ética. Dessa forma, é proposto o novo Código de Ética no dia 13 de março de 1993 que, já com um amadurecimento teórico, metodológico e ético da profissão, consegue compreender a dinâmica capitalista e seus impactos sobre a classe trabalhadora. Ressaltando que na década de 1990 a classe trabalhadora já começava a enfrentar um novo ataque do capitalismo a partir do neoliberalismo.

A conquista da hegemonia do projeto profissional é alcançada na década de 1990, no século XX, sendo importante destacar que tal conquista não exclui a presença de profissionais que intentam ir contra ao projeto hegemônico da profissão.

Não podemos perder de vista que o Projeto Ético Político da profissão defende a construção de um novo projeto societário, sem exploração da classe trabalhadora. Pois acredita que o projeto societário atual, apresenta o caráter antagônico entre as classes, onde as classes dominantes possuem privilégios na reprodução da vida social, e que a luta para a construção de uma nova ordem social na dinâmica da vida social.

O código de ética da/do assistente social é crucial para compor o projeto ético-político da profissão, que com o suporte teórico-metodológico delimita o Ethos Profissional. O debate ampliado da formação profissional se consolida após a implementação do código de ética de 1993, direcionando para elaboração das Diretrizes Curriculares de 1996, que é um componente fundamental para a consolidação do projeto ético político da profissão, tendo como base os princípios da ética e compromisso com a luta da classe trabalhadora, onde a perspectiva da teoria marxista contribuiu para a materialização do projeto profissional embasado na emancipação humana, articulando com os documentos primordiais da profissão, caracterizados pela Lei de Regulamentação da Profissão — Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993 —, pelo Código de Ética Profissional de 1993 e pelas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997).

O projeto ético-político da profissão apresenta diretrizes que formam a base para a formação e exercício profissional, sendo eles a dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa, trazendo elementos centrais para sua análise, conforme apontado abaixo:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no País; 3. apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. apreensão das demandas — consolidadas e emergentes — postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando a formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor. (ABESS/ CEDEPSS, 1997, p. 62)

Sobre os projetos profissionais e em seu âmbito de construção, é destacada a sua construção pela intervenção de um sujeito coletivo, a categoria profissional, em sua dimensão de totalidade na atuação e intervenção profissional, aliando com a presença de associações e sindicatos, no caso do Serviço Social é presente a

participação do Conselho Federal do Serviço Social (CFESS), Conselho Regional do Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO). A dimensão política em sua base realiza a relação entre os projetos societários, sendo possível destacar que o projeto profissional do serviço social defende um projeto de sociedade sem discriminação e opressão de classe, gênero, cor e sexualidades.

O Projeto traz em sua estrutura a importância dos princípios fundamentais, aliados à formação profissional. O reconhecimento da liberdade como valor central, é um elemento importante presente no projeto profissional do Serviço social, tendo em seu suporte, o compromisso com a autonomia, emancipação, e expansão dos indivíduos sociais. (CFESS, 2006).

Considerar a estrutura do projeto do Serviço Social é afirmar o seu caráter de lutas e tensionamentos, identificadas no recorte da ditadura militar e com o movimento de reconceituação do Serviço Social. A crítica ao conservadorismo evidenciada por Netto (1999) é também um dos elementos importantes a se pensar na atuação profissional e no processo de formação em Serviço Social. Realizar a análise acerca do panorama atual se faz importante, referenciando o histórico de ataques em referência às contra-reformas na educação e o aumento excessivo da plataforma à distância na educação superior. Tais afrontamentos são instrumentos utilizados com a tentativa de realizar o desmonte do projeto hegemônico do Serviço Social.

A apresentação realizada por Netto (1999) traz grandes contribuições para a compreensão acerca da construção do projeto ético-político do Serviço Social, mas se faz necessário trazer contribuições para agregar a discussão no que tange a cena do Serviço Social na contemporaneidade, considerando também a relação de limitação por parte dos assistentes sociais em se compor espaços de luta e representação da categoria, orientados pela carga excessiva de trabalho dirigido aos profissionais.

Frente à compreensão da luta de ideias identificado pelo pluralismo, apontado por Netto (1999), é importante traçar uma linha de compreensão acerca dos espaços de formação em Serviço Social, o abismo presente entre as escolas privadas e públicas, em que o setor privado acaba por dialogar sobre uma visão assistencialista em diversos momentos, ainda aliada por uma visão microscópica da realidade social, faz necessário destacar a importância da busca de métodos para um intervenção continuada, compreendendo a estrutura dos currículos de graduação, as tentativas de

burlar o projeto de estágio, sendo todos elementos citados que recaem em espaços de debate da ABEPSS, CFESS\CRESS, ENESSO.

O projeto do Serviço Social sofre ameaças constantes acerca de sua efetivação no seio da categoria profissional, onde faz-se necessário realizar a leitura acerca das estruturas curriculares, sucateamento do trabalho, adoecimento dos profissionais da ponta, e também dos profissionais presentes na educação superior. Dialogar sobre tais posicionamentos realizando a documentação de tais diálogos trará contribuições para a contínua formação continuada da profissão por parte dos profissionais da categoria, com abordagem presente da ABEPSS com os profissionais que se encontram no setor privado, e no público, em contratos de trabalho precarizados, vivenciando casos de censura e perseguição política por parte de gestão no ato da sua intervenção profissional.

A sua hegemonia se encontra ameaçada, mediante as suas contribuições pautadas com campo social e com a classe trabalhadora em sua totalidade, que vem sempre afirmando a importância da participação democrática e popular nos espaços da sociedade. Em contrapartida tais avanços são interpretados como um retrocesso para o projeto neoliberal de sociedade do capital, que regula as suas ações voltadas com foco à privatização do Estado, desnacionalização da economia, desproteção social e concentração de riqueza.

O Serviço Social tem como tarefa decifrar as formas e expressões da questão social na contemporaneidade e atribuir transparência às iniciativas voltadas à sua reversão ou enfrentamento imediato. Dessa forma, é indispensável decifrar as novas mediações, por meio das quais se expressa a questão social hoje, ou seja, é importante que se possam apreender as várias expressões que assumem na atualidade as desigualdades sociais e projetar formas de resistência e de defesa da vida (IAMAMOTO, 2004, p.268).

Mesmo com as tensões e desafios conjunturais externos e internos da profissão que perpassam o projeto profissional crítico, ele vem resistindo e a partir da sua análise é possível perceber como de extrema necessidade o trabalho profissional junto às políticas de inclusão das pessoas deficientes, o reconhecimento destas na sociabilidade, a busca da sua autonomia, emancipação, a defesa do acesso integralizado nas políticas sociais, e a não discriminação nos atendimentos. A participação e controle em relação às políticas sociais são compromisso da profissão de Serviço Social. A deficiência deve ser analisada sob a ótica das múltiplas expressões da “questão social”, realizando como referencial de análise a relação do processo da sociabilidade do capital, e em como o usuário é deslocado para a não

inserção na educação de modo integralizado e que venha a atender às suas reais necessidades.

A invisibilização enquanto ser social se coloca como violência estrutural, minando também a construção de acessibilidade adequada à pessoa deficiente em sua interação social. E tais violências não devem ser mediadas pela lógica da responsabilização familiar, e muito menos como uma questão natural, mas sim, através de intervenções pautadas no compromisso com o usuário deficiente e em sua participação enquanto classe trabalhadora.

A presença de agravamentos no percurso de materialização do projeto ético-político profissional são oriundas do contexto do neoliberalismo presente na sociabilidade do capital, mas tal contexto não isenta o compromisso por parte da profissão e exercício profissional na execução de mediações que atendam a população deficiente brasileira, e tais mediações só são analisadas pela ótica de análise ampliada do conceito de deficiência, em que se faz necessário a execução de mediações que valorizem a democratização, justiça social, equidade, recusa do autoritarismo, ampliação e consolidação da cidadania, defesa da liberdade como valor central, recusa de todas as formas de discriminação, bem como a garantia da qualidade dos serviços prestados, trazendo a importância de se considerar o usuário com deficiência na defesa dos interesses da classe trabalhadora, identificando a deficiência no contexto brasileiro, como será discutido no próximo item.

## 1.2 A DEFICIÊNCIA: POR QUE ISSO É DISCUSSÃO DO SERVIÇO SOCIAL?

O projeto ético político do Serviço Social em seus compromissos se encontra vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, que se posicione contra qualquer tipo de exploração e dominação de classe, etnia, gênero e sexualidades. A emancipação prevista no projeto profissional prevê a liberdade de homens, mulheres, e toda a população de todo tipo de relações sociais que mediam a força de trabalho como mercadoria. Desde o congresso da virada, a categoria dos Assistentes Sociais se coloca presente como escolha ética e política na defesa dos direitos da população usuária, sendo importante trazer o recorte em relação ao contexto de violação de direitos sociais das pessoas deficientes, proveniente da discriminação para com as pessoas deficientes.

A lei de regulamentação da profissão 86692/1993, juntamente com o código de ética profissional prevê no que tange a participação dos usuários os seguintes pontos: democratização das informações para com os usuários, desde o seu processo de coleta e devolução de dados, no âmbito dos atendimentos e pesquisas, aproximação do usuário acerca da análise das demandas, bem como a sua participação nas políticas sociais e em projetos de intervenção que venham desburocratizar o acesso dos usuários.

O Serviço Social ao se constituir como uma profissão que atua predominantemente, na formulação, planejamento e execução de políticas públicas de educação, saúde, previdência, assistência social, transporte, habitação, tem o grande desafio de se posicionar criticamente diante da barbárie que reitera a desigualdade social, e se articular aos movimentos organizados em defesa dos direitos da classe trabalhadora e de uma sociedade livre e emancipada, de modo a repensar os projetos profissionais nessa direção. Esses são os compromissos éticos, teóricos, políticos e profissionais que defendemos no Brasil e em nosso diálogo com o mundo. (BOSCHETTI, 2008, p.20)

Tais elementos tem o intuito de contribuir para ampliação e efetivação dos direitos sociais, bem como o acesso ao ensino público gratuito e presencial, laico e de qualidade a todos os níveis, fortalecendo a participação política, a defesa da socialização de renda e riqueza, bem como o amplo investimento para as políticas públicas. Para compreender o processo de participação da população usuária deficiente no acesso às políticas sociais, bem como o acesso à socialização na sociabilidade capitalista, se faz necessário realizar a leitura da definição de deficiência apresentada no contexto social.

É necessário identificar que o contexto social é delimitado por certos determinantes sociais da interação social do indivíduo, que refletem na sua relação com a sociabilidade, como é o caso das pessoas deficientes, indivíduos que vivenciam barreiras pautadas na exclusão social em seus corpos considerados defeituosos e não funcionais. Sendo assim, é importante concluir que tal contexto social está imbricado no processo de acumulação do capital, que interfere na dinâmica da vida social da pessoa deficiente, direcionado às expressões da “questão social”.

Para avaliar o contexto social é preciso considerar a estrutura do modo de produção capitalista, bem como as inflexões que o mesmo causa na dinâmica da vida social. Os determinantes que se apresentam a vida do sujeito dizem sobre como se dá a sua inserção na sociabilidade, os contextos de renda, arranjo familiar, as condições que os permitem criar condições de subsistência dentro da sociedade. Por este motivo, referenciar as condições colocadas ao sujeito é instrumento primordial

para reconhecer a estrutura de desigualdades de oportunidades presentes entre a pessoa deficiente e a pessoa que não possui deficiência.

Segundo a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência instaurada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerado pessoa com deficiência conforme explicitado abaixo:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015)

Conforme apontado acima, a pessoa com deficiência está inserida em uma relação de impedimentos e invisibilização social, que reduz a sua interação enquanto participação “igualitária” perante a sociedade. Relacionando as barreiras presentes para a socialização efetiva da pessoa deficiente, é importante citar a estrutura de acessibilidade organizada. A acessibilidade é considerada o suporte que deve abarcar as necessidades das pessoas na execução das suas atividades, em sua sobrevivência, e no ato de acesso aos seus direitos, sendo que não seja prejudicado a se alcançar o que tem proposto.

É importante destacar que a acessibilidade não está apenas direcionada a questão física e territorial, pois, dentro dos parâmetros de acessibilidade são identificadas seis dimensões de conceituação dos tipos de acessibilidade existentes. Tendo como exemplificação o que foi discutido acima podemos referenciar as dimensões a seguir: 1: arquitetônica: sem a presença de barreiras físicas; 2: comunicacional: sem a presença de barreiras no âmbito de comunicação entre as pessoas; 3: metodológica: sem a presença de barreiras enquanto métodos e técnicas, como por exemplo, no trabalho, no lazer, na educação; 4: instrumental: sem a presença de barreiras em instrumentos e ferramentas; 5: programática: sem a presença de barreiras nas legislações, normas políticas públicas, conteúdos didáticos e afins; 6: atitudinal: sem a presença de preconceito frente a estereótipos, discriminação relacionado ao comportamento da sociedade com as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2009).

Partindo do pressuposto em relação à acessibilidade disponível na sociedade, e em quais pontos o usuário é limitado para o alcance do seu espaço e direito no acesso às políticas públicas, e o movimento de refração de tais usuários para com a sua socialização, e a identificação da deficiência, apenas em seu aspecto

biologizante. A perspectiva de análise biologizante define a deficiência como causalidade natural de determinada lesão corporal, sendo indicadas intervenções clínicas apenas em foco clínico. Em tal modelo é evidenciado processo de naturalização da “questão social”, advindo do processo de fetichização das relações sociais (IAMAMOTO, 2015).

Para traçar o percurso histórico da deficiência é importante ressaltar o processo que culminou o alcance do modelo social da deficiência. Paul Hunt, sociólogo, considerado um dos iniciantes que introduziram o debate do modelo social da deficiência, no marco de 1960, utilizou como suporte a concepção de Goffman que apresentava a relação entre a socialização dos corpos na sociedade. A invisibilização vivenciada pelas pessoas deficientes levantou uma onda de mobilizações sociais de resistência, direcionando a criação da Liga dos Lesados Físicos (UPIAS), com o objetivo da luta contra a discriminação, pautada na segregação social. Michael Oliver, sociólogo, deficiente físico, se aliou ao processo de construção do modelo social da deficiência. (DINIZ, 2007)

É identificada como concepção de deficiência em seu modelo social, a análise que delimita os conceitos biológicos, orientados para fins de intervenções clínicas e agrupa a definição de deficiência como objeto de intervenção social. Abberley (1987), sociólogo deficiente sul-africano, apresenta em sua tese, que a análise da deficiência deve ser alçada pelo contexto socioeconômico que a população vivencia, sendo importante também ampliar os conceitos de lesão e deficiência aos demais grupos sociais, como é o caso dos idosos.

Sendo assim tal concepção compreende sobre como se dá a socialização da pessoa deficiente, considerando aspectos que ultrapassam conceitos biológicos. Por este motivo é importante que as intervenções sejam orientadas pela direção dos direitos sociais e justiça social, com suporte das políticas sociais. Em seu trato amplo, a deficiência requer intervenções coletivas entre a ação biomédica e social, marcando o contexto de análise biopsicossocial. (DINIZ, 2007)

Vale destacar que a UPIAS obtinha uma atuação contraditória em que grande parcela dos deficientes surdo-cegos, e com restrições cognitivas eram tratados de maneira insalubre. Nesse contexto de mobilizações da população deficiente, tem como destaque, a primeira organização administrada por deficientes, o Instituto Nacional para Cegos. Considerado o mais antigo do Reino Unido, tendo destaque

importante também para o Instituto Nacional de Educação para Surdos, no território brasileiro.

As construções das UPIAS foram realizadas em 1976, sob uma trajetória de quatro anos de resistência, contribuindo acerca da discussão da importância da análise clínica na intervenção com a pessoa deficiente agrupando acerca da análise social do sujeito. Com o intuito de se pensar a intervenção clínica de modo coletivo e em sua completude, se torna importante o trabalho em equipe nas intervenções para com pessoas deficientes.

Portanto, a UPIAS intensificou a luta contra os moldes que pautavam a deficiência como problema individual, na perspectiva de naturalização. A organização amplia a discussão sobre a importância de analisar o contexto que rege e conduz opressão aos corpos deficientes, elencando a responsabilidade para a sociedade, no que tange a falta de condições para a efetivação da inclusão social de todos os sujeitos sociais. Esse debate trouxe um movimento de reviravolta à concepção biomédica da deficiência, em que aprisionava os deficientes em um contexto de naturalização da opressão.

É perceptível que a definição de deficiência ainda vivencia a violência em forma de opressão aos corpos deficientes. Oliver e Barnes (1998) definem a deficiência em sua opressão coletiva, que alimenta o processo de violência estrutural e institucionalizada na sociedade. Tais reflexões acionaram o questionamento acerca da lesão e deficiência: Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? A lesão seria a causalidade da exclusão social das pessoas deficientes, ou seria através do contexto social que negam a diversidade.

Nessa trajetória a lesão em seu primeiro momento foi caracterizada pelo viés da exclusão social, em que as limitações corporais, bem como, a falta de condições reais para atender às suas especificidades eram negligenciadas. Dessa forma, a deficiência se caracteriza pela exclusão social, a partir da interação do corpo deficiente na sociedade, que o discrimina. Foi então que a UPIAS concluiu seu posicionamento explicando que a opressão não era resultado da lesão, e sim da dinâmica de exclusão social já apresentada na sociedade, o qual o capitalismo é o principal responsável. (DINIZ, 2007)

As mobilizações vivenciadas pelas pessoas deficientes no que tange a melhores condições de sobrevivência promovidas pelas UPIAS tinham como objetivo aproximar à população de deficientes as demais minorias presentes na dinâmica de

socialização (DINIZ, 2007). Os avanços acerca das definições da deficiência trouxeram debates sobre a responsabilidade de intervenção por parte do Estado, em que a falta de acessibilidade é definida como violência, resultado da expressão da “questão social” direcionada à pessoa deficiente. Vale destacar que os danos apresentados à condição da deficiência são resultados da falta de aportes necessários que atendam as particularidades de tais usuários.

A identidade da pessoa deficiente não deve ser orientada pela condução de um acessório, por isso é preciso problematizar o contexto de "portadora de deficiência", “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, movimentos agressivos que definem como aleijado, débil-mental, e entre outras formas de opressão, não devem ser proferidas, e sim negadas, a deficiência não é um acessório, por isso a pessoa não “porta”, a deficiência é parte que constitui a identidade e não define totalmente. A definição de deficiência assume consistência política, e explicada a partir das bases teórico-metodológicas que fundamentam as expressões da “questão social”, na profissão, o alcance de tal definição aproximou-se de um caráter político. (DINIZ, 2007)

O marxismo contribuiu para evidenciar a segregação vivenciada pelos deficientes na dinâmica da vida social, em que a teoria crítica marxista explica através do capitalismo, em que o modo de produção capitalista regula as relações de trabalho e subsistência. A estrutura de trabalho produtivo apresenta condições precárias e violentas à classe trabalhadora. O trabalho prevê a interação entre a natureza e a sociedade, com os membros (homens e mulheres) executando ações de transformação em matérias naturais.

A relação entre o sujeito e objeto se orienta dentro da ordem do trabalho, considerando a presença dos instrumentos nos meios de produção, em que a atividade executada é teleologicamente direcionada. Contudo, quando inscrito na ordem do capital, o trabalho se torna uma imposição à classe trabalhadora visto que a mesma depende da venda de sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

O ser social se apresenta fragilizado por estar inserido na divisão social e técnica do trabalho dentro da ordem do capital, sendo as expressões da “questão social” o resultado da contradição capital versus trabalho. As condições apresentadas no modelo de educação capitalista tem como foco a qualificação ao campo de trabalho, de modo a especializar o trabalhador para atender em cunho restrito todas as necessidades da acumulação capitalista, não voltando a visão de aprendizagem,

como conhecimento ampliado das relações que envolvem o trabalhador. (PEREIRA, 2008)

A educação dentro dos moldes do capitalismo vem para reafirmar as bases de desigualdade, delimitando em quem ele qualifica e quem tem o acesso aos cursos especializados para uma formação superior não chegando à proximidade de todos os usuários, e principalmente aos usuários deficientes. Onde a educação não prepara as pessoas deficientes para ocupar vagas com teor científico e apresenta funções de extrema precarização na atividade o qual executam, como forma de responder em cunho focal as funções burocráticas da inclusão social, previstas na lei de cotas para a educação e trabalho. (PEREIRA, 2008)

Diniz (2007) e Pereira (2008) fazem uma chamada acerca da necessidade de refletir sobre o modo de produção capitalista, em que se faz inalcançável a inclusão social efetiva, devido às estruturas de educação capitalista. A dinâmica da exclusão social é orientada pelo descumprimento de integralização do saber que atenda os usuários deficientes em suas especificidades, e sem oferecer qualificação efetiva. Deslocando o trabalhador para a disponibilização de mão de obra em condições precárias para o mundo do trabalho.

Dessa forma, é possível perceber a fragilidade das políticas de inclusão de deficientes no mundo do trabalho, na qual não efetivam inserções na sociedade realmente efetivas e propositivas, pois permanece no modo contraditório do capitalismo. As formas jurídicas da sociabilidade, aliadas a sociedade capitalista, impedem o movimento de conquistar a hegemonia na inclusão de fato, afirmando os moldes da educação mercadológica presenciada como política pública.

No que tange a relação do Serviço Social com essa temática é essencial haja vista que a profissão atua tanto na política de educação como na de inclusão. Tendo por certo, considerar o horizonte de superação da ordem do capital, como estratégia coletiva para com a intervenção profissional do Assistente Social, em caráter coletivo.

O Serviço Social defende os direitos da pessoa idosa e pessoa com deficiência, tanto no campo da defesa da seguridade social pública, na perspectiva de que as políticas sociais devem garantir acesso a bens e serviços elementares à vida; quanto no campo da ética e direitos humanos, para que sejam pensadas a partir das necessidades e reivindicações dessas pessoas, e não a partir do que se entende como mais adequado e limitado a recursos disponíveis e residuais (CFESS MANIFESTA, 2017, p.2)

Fica evidente que a deficiência é um assunto do serviço social. Após as discussões apresentadas, foi possível analisar a relação entre a pessoa deficiente na

sociabilidade capitalista, que reforça a exclusão social a partir da invisibilização de corpos considerados defeituosos para o mundo do trabalho e educação científica.

O Serviço Social tem por objetivo a centralidade dos interesses da classe trabalhadora, compreendendo a contradição de classes, reafirmando o tensionamento para o horizonte na luta pela distribuição de riqueza de modo igualitário. É importante reconhecer que as condições apresentadas à classe trabalhadora no projeto capitalista excluem a pessoa deficiente na sua socialização. Por este motivo se torna primordial o fortalecimento do acesso à educação para a pessoa deficiente, como fonte de integralização do saber, sendo um canal de transformação social e participação do mercado de trabalho em empregos com teor científico.

Por isso é importante analisar as políticas de educação e inclusão, como elas se diferem e quais eixos são colocados como centrais para a garantia da inclusão da pessoa deficiente no âmbito educacional, sendo uma discussão levantada no próximo capítulo.

## **2. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: POLÍTICAS SOCIAIS**

### **2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: CONCEITO E HISTÓRIA**

Como apontado por Boschetti (2006) às políticas sociais se deram através da constituição da sociabilidade burguesa a partir da sua fase monopólica. O despertar para as políticas sociais se apresentou na dinâmica do reconhecimento da “questão social” e da participação política por parte da classe trabalhadora, para o alcance de melhorias.

O marco do final do século XIX foi movimentado pelo início da criação de leis de proteção social, mais fortemente na Alemanha e Inglaterra. Entretanto, foi no período pós Segunda Guerra Mundial que ocorreu a expansão da seguridade social, sob intermédio da construção do Welfare State, vivenciado nos países da Europa Ocidental. (BOSCHETTI, 2006). As políticas públicas que são conduzidas pelo Estado estão orientadas entre uma correlação de forças, que tensiona entre favorecer os interesses do capital e atender a demandas da classe trabalhadora como forma de realizar os mecanismos de controle social, que tenta por frear as desigualdades apresentadas em modo focalizado, através de programas de transferência de renda.

Vale destacar que a presença das políticas sociais, são mediadas por mobilizações, lutas e conflitos, sendo que a resposta do Estado é organizar as políticas públicas de modo estratégico. Em se tratando da política de educação, é necessário inferir que a estrutura educacional sempre esteve calcada no discurso de construção nacional e fortalecimento do Estado. Sendo que a proposta sempre foi destinada a alimentar o mercado de trabalho, por intermédio de formação de cidadania.

A política educacional desde o recorte de 1910 e 1920 sempre foi identificada como solução para os problemas do país, sendo eles: sociais, econômicos ou políticos. Portanto, fica claro que a proposta de construção de um novo Estado Nacional estava calcada com a reforma de uma política educacional. No recorte temporal dos anos de 1930 foi possível identificar por parte do governo grande interesse pelo debate da estrutura educacional. As discussões eram alimentadas pelo tensionamento para a modernização do Brasil, voltada à construção de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O contexto se colocava como disputa entre diversos projetos para a construção de um novo Estado nacional, com a presença de projetos reacionários. Sendo que a educação se colocava como importante instrumento para a defesa prática da ideologia dos projetos em disputa.

Em se tratando da política educacional brasileira é válido ressaltar que a origem se deu no recorte dos anos de 1930. Os projetos de educação vigorados até o momento eram limitados ao distrito federal, mesmo apresentado como padrão aos estados, pois não eram adotados de forma homogênea. A estrutura de reformas vivenciadas no governo provisório que se instalou após a revolução de 1930, forneceu subsídios para uma estrutura de ensino superior e comercial (SHIROMA,2004).

Com o apoio de Francisco Campos, titular do Ministério da Educação superior, iniciou uma onda de reformas aos níveis de ensino sobre o estado brasileiro, as chamadas Reformas Francisco Campos. Com tais reformas foi possível a criação dos decretos, tendo a formulação de 7 legislações com subsídios para diversas temáticas dentro da estrutura educacional. Para o governo a realização dessas legislações, solucionaria os problemas decorrentes da educação.

Foram criados os seguintes decretos: 1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto de 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a

organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas no país; 6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou a organização do ensino secundário (SHIROMA, 2004).

A mobilização da Igreja Católica se colocava presente a fim de disseminar a educação moral conservadora dentro da estrutura de política educacional. Houve a presença de um grupo católico, dominado por D.Leme, com o interesse pautado em trazer bases cristãs aos conteúdos da educação, que foi conquistado através da inclusão do ensino religioso nas escolas através das pressões ao governo provisório da época. Vale destacar que o processo de industrialização pesada decorrido naquele contexto, demandava uma política educacional moderna, para formação de cidadania, orientadas sob a lógica de uma pedagogia renovada. Sendo que, a proposta de tal pedagogia era estar alinhada com o governo. A Associação Brasileira de Educação (ABE) com grande presença da Igreja Católica foi conduzida pelos projetos de uma educação nova, voltada à cidadania como citado acima. Com destaque para Vargas e Campos é válido ressaltar que ambos estavam em uma posição de conciliação entre os projetos de educação em disputa, e buscavam tirar benefícios de tal conciliação. (SHIROMA, 2004)

Com a correlação de forças, foi possível analisar certa dificuldade com a definição sobre qual grupo seria destinada a vitória do projeto de educação, em que de um lado se fazia presente a proposta de uma educação católica e de outro, comandado por intelectuais, a proposta de uma educação contrária à ideologia cristã católica. Através da implantação do Estado Novo em 1937 o papel da educação foi definido, sob a ideologia de nacionalidade e formação cidadã, que o Estado buscava com foco, na moral e cívica, e obediência, formar cidadãos “adestrados” dentro de tal modelo conservador para então atender as demandas de força de trabalho (SHIROMA, 2004). Fica evidente que a “questão social” era analisada pela perspectiva conservadora e moralizante.

Trazendo o recorte da política educacional no período de 1940, mas precisamente em 1942 iniciou um processo de reformulação das Reformas de Campos, em que Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública na

época, iniciou uma série de reformas, as denominadas Leis Orgânicas de Ensino. As legislações apresentavam uma direção para os departamentos da economia, organizando o ensino técnico - profissional - industrial, comercial e agrícola. Houve o dualismo de classes, em que classes mais elitizadas buscavam acesso ao ensino secundário e superior a fim de buscarem formação mais ampliada, e quanto aos trabalhadores era de fácil acesso apenas às escolas de ensino primário, com uma rápida preparação para o mercado de trabalho. (SHIROMA, 2004)

O governo intensificou o fortalecimento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), com o intuito da instituição do Serviço Nacional dos Industriários, e posteriormente adiante com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sendo uma tentativa de formalizar a oferta da educação profissional através do suporte da indústria. O financiamento de tal programa se daria com a contribuição dos filiados da Confederação Nacional da Indústria, garantindo a eles a função de organizar e administrar as escolas de formação profissional em aprendizagem industrial. Vale ressaltar que tal movimento trouxe autonomia ao setor industrial para a formação de trabalhadores com foco na indústria, sem autonomia do estado para intervir, onde o mesmo oferece a parceria para o fortalecimento do campo industrial, dentro das educação profissional, e na oferta de postos de trabalho. (SHIROMA, 2004)

Com a chegada dos anos 1945, foi promulgada a nova Constituição, de cunho liberal, moldada ao recorte temporal que iria prolongar-se. A educação foi levantada como direito de todos os brasileiros e pela defesa da liberdade, houve a obrigatoriedade do poder público em aderir a educação e garanti-la em todos os níveis, se estendendo também a obrigatoriedade da iniciativa privada em cumprir a lei. O ministro da Educação Clemente Mariano, já no recorte de 1948, apresentou uma proposta de formação para uma comissão de especialistas com o intuito de propor uma reforma educacional, que logo após foi enviado ao Congresso Nacional, iniciando então, um longo processo de embates ideológicos até meados de 1961. Fortes tensionamentos foram ocorridos como o surgimento do movimento em Defesa da Escola Pública, difundido na Universidade de São Paulo, com coordenação do Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros. (SHIROMA, 2004)

Em 1959 houve a formulação de um novo Manifesto, destinado à sociedade e ao governo, assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes. Já em 1961 sob comando do Legislativo brasileiro conservador, foi votada uma Lei de Diretrizes e

Bases para a Educação Nacional, voltada aos interesses da iniciativa privada, com apoio financeiro da iniciativa privada e da igreja católica. (SHIROMA, 2004)

Tal posicionamento acendeu forte mobilização com movimentos de educação popular, o fortalecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) preocupados também com o contexto educacional moldado à iniciativa privada. A proposta dos movimentos de Cultura Popular sobre o comando de Miguel Arraes, no território de Pernambuco era a alfabetização em massa, com dois objetivos de cunho político, um com o enfoque a consciência política e fortalecimento das massas populares, e de outro campo, a tentativa de aumentar o número de eleitores, já que os considerados analfabetos não poderiam votar.

Com João Goulart no poder, em janeiro de 1964 foi proposto o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no método de Paulo Freire que era capaz de alfabetizar em 40 horas, com a tentativa proposta ao plano com foco de alcançar a meta de 5 milhões de brasileiros alfabetizado em 1965. Porém o plano não durou muito tempo, sendo sua extinção alcançada, e uma das primeiras iniciativas adotadas com a instauração do golpe militar em 1964. (SHIROMA, 2004)

Fica evidente que as reformas na educação ocorridas no regime militar se relacionavam a uma estrutura conservadora e disciplinaria fortemente expandida através de recomendações advindas de relatórios associados ao estadunidense. No recorte dos anos de 1960 e 1970 as reformas educacionais eram voltadas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e ampliação de hábitos de consumo, onde se coloca presente o controle ideológico e político da arte e conhecimento no país, sendo importante ressaltar que tais posicionamentos são presentes até os dias de hoje.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) voltado a acelerar o desenvolvimento econômico no país. Com a participação de economistas em sua formulação, tal plano tinha um caráter economicista, haja vista que o foco era alimentar o desenvolvimento econômico nacional, e oferecer subsídios para a indústria no que tange a mão de obra com foco no setor industrial. Nos anos de 1970 iniciou o processo de crise econômica internacional com o aumento do preço do petróleo, e a crise fiscal do Estado, gerando pressões extensas ao período militar.

Com a chegada dos anos de 1980 o sistema educacional vivenciava traumas, em que 50% das crianças repetiam ou eram excluídas da 1ª série do 1º grau; 30% da população analfabeta, 23% dos professores eram sem formação, e 30% das crianças

não estavam inseridas na escola. Vale ressaltar que 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza. O período militar se encerrou em modo oficial em 1985, com a presença do José Sarney como presidente, após morte de Tancredo Neves, iniciando a Nova República. (SHIROMA, 2004)

O Ministério da Educação (MEC) foi criado na década de 1980 sob interesses contraditórios da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDIME) que defendia a descentralização e acompanhamento dos recursos. Com uma estrutura de escola que desse conta de solucionar as desigualdades, e alcançando a valorização dos professores e a delimitação das competências do poder público nas esferas federal, estadual e municipal. Uma reforma tributária, com a reorganização de órgãos municipais de ensino, e a criação de conselhos municipais de educação. (SHIROMA, 2004)

As mazelas presentes da política educacional no recorte dos anos de 1980, ainda no regime militar, dificultou a consolidação do sistema de participação coletiva entre as esferas federal, estadual e municipal, ocasionando falhas na gerência de recursos. A onda de mobilizações presentes desde a década de 1930 se levantavam novamente para a luta de uma educação pública e gratuita. Com a presença da vitória de partidos de oposição, foi possível a inserção em massa de intelectuais com formação crítica. Iniciando o recorte dos anos de 1987 houve o início das discussões do projeto para a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. (SHIROMA, 2004)

A constituição federal de 1988, em seu histórico de lutas, afirmou em seu documento a educação como um direito social de todos, que se coloca como dever do estado, e do arranjo familiar. Como aponta o Art.205 da Constituição, a educação deve ser promovida em parceria com a sociedade civil, com o incentivo da família. O objetivo do direito social em educação é o preparo para o fortalecimento da cidadania, enfatizando também a qualificação para o mercado de trabalho.

Presenciando a década de 1990 foi renovado o conceito de centralidade na educação. No marco da década de 1990 o então governante, Fernando Henrique Cardoso apresentava em seus planos a desresponsabilização do estado frente à problemas advindos na oferta da educação, deslocando a responsabilidade pelos problemas educacionais para a população, como forma de isentar o estado de seu compromisso com a educação, como proposto na Constituição Federal de 1988. O

projeto LDBEN aprovado em 1996 ainda estava vivenciando um processo ideo-político de disputa que será citado logo abaixo.

A Conferência Mundial de Educação para todos em 1990, na Tailândia, evento financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O evento teve grande participação de governos e agências internacionais.

O contexto apresentado na conferência foi alarmante, 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Foi levantado estratégias a serem seguidas no período de 10 anos, com foco na ampliação da política de educação em nível mundial. Um pouco depois entre 1993-1996 intelectuais e especialistas no Brasil inicia a reforma educacional na década de 1990.

Com a constituição de 1988 o reconhecimento da educação como um direito das crianças teve o caminho percorrido através da disputa para implantação da LDB de 1996, no qual será citado logo abaixo. O intuito é trazer no marco da década de 1990 a discussão de como se deu a implantação da LDB de 1996, sendo portanto um dos objetivos de análise para a discussão, adentrando ao plano logo abaixo.

Para aprofundar ainda mais no debate acerca da política de educação no Brasil, vale apresentar o processo de elaboração, e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, LEI Nº 9.394 de 1996, entre 1980 e 1990, sendo possível destacar o histórico de lutas e contradições para a implantação da legislação nacional. Apresentar a LDB é também refletir sobre seu papel de conciliação de classes, mesmo que em seu foco se dava a construção de um projeto de educação pública nacional, universal, laica, gratuita e de qualidade, para a construção de uma sociedade justa e igualitária (BOLLMAN, 2017).

O processo de elaboração da LDB foi marcado por intensos embates no período pós-ditatorial, sob um contexto de intensa luta política, tendo como foco a construção de uma nova sociedade pós-ditadura, entre interesses pautados na redemocratização do Brasil. Nas discussões era bem marcante o embate entre ideologias, bem como as forças sociais, que apresentavam suas estratégias, sendo então o questionamento central, acerca de que público\usuário o modelo de educação iria propor atender, quais seriam as concepções de mundo e sociedade ali levantadas. A igreja católica intensificou tais embates, como foi bem evidenciado desde a LDB de 1961, onde sempre a igreja se colocava na luta por recursos públicos, com a defesa

das famílias escolherem o modelo de educação que dariam a seus filhos (BOLLMAN, 2017). Vale destacar que a igreja sempre defendeu e apoiou através de recursos o projeto de educação privada.

As mobilizações políticas para a elaboração e aprovação da LDB acendiam grande participação de sindicatos e entidades, voltadas para o tensionamento direcionado a implantação de uma política educacional. Como apontado acima, os projetos apresentados nas décadas de 1980 e 1990 se colidiram, no que tange às diferenças ideológicas de sociedade, no que refere ao projeto societário que tal projeto buscava se alinhar. Sendo, portanto, a presença de um projeto progressista e um projeto neoliberal, onde de um lado se defendia a construção de uma sociedade democrática por intermédio da educação, e por outro a construção de um projeto educacional que atendesse as demandas de uma sociedade capitalista.

Vale referenciar a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) como importante entidade participante na luta pela aprovação de um projeto de LDB progressista. O marco de disputas para a LDB se fazia presente desde a elaboração da constituição de 1988, sendo que a continuidade se deu com a apresentação de um novo projeto de LDB pelo FNDEP à sociedade. Foi assim que se intensificou o embate no contexto de lutas entre um sistema educacional público, defendido por forças progressistas e um sistema de ensino privado, defendido por grupos neoliberais. (BOLLMAN, 2017)

O FNDEP pautava nas suas discussões acerca da contradição do sistema capitalista, e da importância do financiamento público. No período pós-ditatorial (1964-1985) já estavam presentes as disputas por diferentes concepções de sociedade. Anteriormente à instauração da constituinte em 1986, que foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), estruturada por CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) com o tema central Educação para Constituinte. Tal evento se encerrou com a escrita da Carta de Goiânia, material que se colocava como referência para os princípios da educação nacional. (BOLLMAN, 2017)

A Carta de Goiânia foi organizada entre 21 princípios pautados na educação como um direito de todos, com a defesa de um projeto laico, e gratuito para todos, apresentando também o formato dos níveis de ensino desde o ensino fundamental ao ensino médio. Saviani (1999, p.35) afirma que a partir dos princípios da carta foi

possível identificar o histórico de lutas acerca da compreensão do papel da união em legislar sobre a educação nacional.

O tensionamento entre o parlamento era presente, com a apresentação da nova LDB a Câmara Federal, pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB\MG), sendo o projeto de lei identificado como PL 1258-A, de 1988. O ministro da educação José Goldenberg (1991-1992) identificou o projeto como corporativo e detalhista. Após grande tramitação no parlamento até chegar na relatora deputada Ângela Amin (PPB\SC), o projeto recebeu o nome de PL nº 1.258-C, recebendo 1263 emendas. Entretanto, mesmo com grandes tensionamentos, o projeto participativo construído pelo FNDEP foi aprovado em 13 de maio de 1993, sob um acordo entre partidos, identificado como PL nº 1.258-C de 1993 (BRASIL, 1997b).

Porém, devido a intensas oscilações da conjuntura política vivenciada naquela época, o projeto não foi integrado totalmente de acordo com seus princípios, sendo, portanto, um desafio de mobilização por parte FNDEP que conseguiu por intensificar a participação da sociedade civil. Foi a partir daí que houve dentro do parlamento a decisão de definir uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional sem construção democrática e sem consentimento por partes dos setores organizados da sociedade civil, a legislação nova teve como relator o senador Darcy Ribeiro, sendo o PL identificado como PL nº 101 de 1993.

Tendo por intensas modificações foi iniciado um processo de discussões sobre o novo PL, que inicialmente aprovado na Comissão de Educação, foi retornado às comissões de educação e justiça por manobra do Ministério de Educação (MEC), não sendo aprovado em 30 de janeiro de 1995 por não preencher quórum. Marcado por contradição, Darcy Ribeiro trouxe grande indignação por parte do FNDEP, pelo relator defender um projeto que traria grandes danos à educação.

É bem evidente o antagonismo de classes no que se refere aos projetos de educação distintos. Os setores organizados da sociedade civil voltados à construção de LDB progressistas vivenciaram grandes embates com o Governo Fernando Henrique Cardoso que apresentou política educacional neoliberal. Através das manobras dentro do parlamento o Projeto Darcy Ribeiro, conseguiu extinguir outras propostas presentes dentro do senado, como o PL nº 45 de 1991, sob a autoria de Florestan Fernandes, que tinha como temática a criação de bolsas escolares na educação.

Sobre o contexto de embates, Cid Sabóia apresentou um texto substitutivo da LDB em aprovação, como forma de negociação, apresentando alguns indícios de construção participativa. Entretanto desconsiderando todo o processo democrático realizado com apoio de Florestan Fernandes (PT/SP), Ivan Valente (PT SP), Pedro Wilson (PT GO), Marina Silva (PT AC) e Senadora Emília Fernandes (PTB RS), o então projeto de LDB do Darcy Ribeiro foi vencido em 25 de outubro de 1995.

Com a pressão da organização sociedade civil e entidades em defesa da educação, houve um processo de mobilizações que acendeu o retorno da tramitação de 3 projetos: PL nº 45 de 1991, PL nº 101 de 1993 e Darcy\MEC (VI Versão), com possibilidade de todos receberem emendas, porém foi o projeto de Darcy Ribeiro que recebeu preferência. Após a aprovação definitiva da LDB Darcy MEC, em 17 de Dezembro de 1996, o então presidente FHC, sancionou sem demora a Lei em 20 de dezembro de 1996, com a identificação de LDB de nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Em torno da tramitação da nova LDB, foi possível identificar falta de compromisso com o processo de construção democrática, em que houve demora por parte da relatoria do deputado Jorge Hage que chegou há demorar 10 meses para ser concluído, de março a dezembro de 1996, tendo a entrega finalizada para o FNDEP e deputados em 48 horas antes da votação, excluindo totalmente a discussão com a sociedade civil, desrespeitando a própria CF de 1988, sob o princípio da construção democrática.

O descompromisso com a sociedade civil, em que todo o processo de abaixo assinado pós-aprovação da LDB contendo milhares de assinaturas foi desconsiderado. Entretanto as mobilizações não se findaram, em que também houve a construção da Carta BH, elaborada em 03 de agosto de 1996 e também com a realização do Congresso Nacional de Educação (CONED), com a presença de mais de 5.500 participantes.

É evidente que a nova LDB se constituiu através de reformas orientadas pelo neoliberalismo, conduzidas pelo Estado, no campo educacional, com modificações na educação básica e superior. A ideologia neoliberal coloca as políticas em um caráter de focalização, e em análise de favorecimento dos interesses do capital, como ponto primordial a educação para o mercado de trabalho. (BOLLMAN, 2017)

Os desdobramentos orientados pela política neoliberal se deram principalmente com as mudanças no financiamento, expansão do ensino a distância,

modificação do modelo de autonomia das universidades, e não podendo esquecer da modificação com o controle social, em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Fica nítido o modelo distinto entre o neoliberalismo e o modelo de educação com construção democrática.

Faz-se evidente a abertura para privatização no modelo de educação neoliberal, apoiado em grandes momentos pelo Banco Mundial, deixando claro o distanciamento com a educação em moldes de formação crítica emancipatória. O conflito se acendia em torno da disputa entre o ensino público e ensino privado, a luta ideo-política dentro do parlamento era bem nítida no que tange a defesa de concepções de mundo e defesa de um projeto de educacional, onde o Banco Mundial sempre se colocou no fortalecimento de um projeto de educação privatista. O Banco Mundial, nascido no período pós-guerra, é um organismo de financiamento que abrange cerca de 176 países, inclusive o Brasil, entretanto apenas 5 países definem as políticas, sendo eles os EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Tais países possuem participações com 38,2% dos recursos do banco.

A situação de pobreza vivenciada no mundo apresentava um recorte de cerca de um bilhão de pessoas pobres, e fez com que o banco através da educação buscasse métodos de sustentação para a contenção de pobreza, com a filosofia da caridade. O sistema do Banco Mundial propõe a atenção aos resultados, a descentralização da administração das políticas sociais, sendo bem claro como delimita o recurso, em se falando de grandes países que controlam os recursos do banco, trazendo maior articulação com o sistema privado, um dos alicerces da proposta do banco mundial. (WARDE, 1996)

O foco apresentado pelo banco mundial é a educação como fator decisivo na regulação da pobreza, e fica evidente que a proposta é fortalecer o mercado, e intensificar a produtividade, pautando na redução de fecundidade e melhorando a saúde, como propostas determinantes. Sendo assim, fica nítido que o banco mundial favorece a iniciativa privada que pode oferecer lucro para o mercado de trabalho com a mão de obra mais tecnicista, já que a educação pública não é considerada lucrativa.

O FNDEP mesmo com a vitória do projeto neoliberal de educação, não deixou de lado a construção de avaliação e discussão sobre a LDB aprovada. Foi então que organizou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com temas voltados à organização escolar, gestão democrática, financiamento da educação e profissionais da educação. A avaliação do FNDEP sobre a pauta de organização escolar, foi

concluída com o parecer de que o dever da família se coloca como primeiro lugar do que o dever do estado, sendo a educação voltada ao mercado de trabalho.

Em se tratando da discussão dos conselhos foram avaliados que os fóruns representativos, são órgãos influenciados pelo MEC, afetando a autonomia dos conselhos. Já no âmbito do financiamento houve um avanço no que tange ao repasse definido a cada 10 dias aos governos estaduais e municipais. Com a discussão da educação na década de 1990, com foco na LDB, fica nítido o avanço do neoliberalismo, trazendo à redução da obrigatoriedade do estado no acesso e universalização da educação, como é o caso da educação infantil, ensino médio, fundamental e educação de jovens e adultos.

Como também grande prejuízo à autonomia do conselho nacional de educação, se tornando um órgão influenciável ao MEC, os danos à política de financiamento, não conseguindo padronizar o modelo de qualidade em serviços a todas as regiões, impactando o controle social, trazendo também, danos aos princípios de ensino, pesquisa e extensão, articulando com a educação básica, e também reduzindo os elementos da autonomia universitária, e obrigatoriedade efetiva na formação de professores. Não podemos recuar na luta pela defesa da escola pública e por isso precisamos trazer ao debate, como já afirmava Florestan Fernandes (1991, p.36).

Precisamos refletir muito sobre os caminhos a seguir e as adversidades a arrostar. Muitos dizem: já não podemos recuar, porém só dispomos de meios débeis e escassos para avançar. Ora, o teste final virá da nossa coesão e de nossa capacidade de lutar juntos. Lembramo-nos sempre: ou o Brasil empreende a sua revolução educacional, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma 'Nação com história', mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência de escravidão.

Referenciar o contexto político de aprovação da LDB é importante, em como foi difícil e impossível aprovação de uma LDB progressista, e da necessidade de avançarmos para a ampliação dos elementos do controle social da política educacional, ainda mais nesse contexto de ataques contínuos do Neoliberalismo. Por isso entrando na década de 2000 precisamos avaliar os Planos Nacionais de Educação, com foco na educação básica sendo estes, de 2001-2010, e 2014- 2020, trazendo a reflexão dos avanços na educação, os retrocessos e continuidades de uma LDB aprovada em moldes neoliberais.

## 2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: 2001-2010 E 2014 -2024

### **Plano Nacional de Educação 2001- 2010**

O Plano Nacional de Educação foi sancionado em **LEI Nº 010172 DE 09 JANEIRO DE 2001**, durante o Governo FHC, que fica Instituído para projetar a educação a cada 10 anos, com o intuito de traçar metas e diretrizes a fim de serem cumpridas no fim do plano, contendo as seguintes determinações, conforme os artigos abaixo.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

A elaboração do primeiro PNE, elaborado em 2001 com projeções até 2010, apresentou a existência de várias metas e diretrizes, sendo um material denso. A primeira tentativa para a construção de um planejamento para a educação surgiu em 1960, elaborado através da vigência da Primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, Lei de nº 4.024 de 1961, proposto com uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

O Plano 2001-2010 tinha como objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis. As diretrizes levantadas pelo plano foram delimitadas em um conjunto extenso com diversas frentes de trabalho. O PNE contém diretrizes para gestão e financiamento da educação, sendo distribuídos para cada nível e modalidade de ensino, contando também com a valorização do Magistério e demais profissionais da educação com projeção de 10 anos, também se atentando a necessidade de elaboração de planos estaduais e municipais. Logo abaixo irei tecer as apresentações do plano de acordo com cada nível de ensino.

## Educação Infantil

O diagnóstico apresentado pelo plano se colocava através do contingenciamento de crescimento acelerado da presença de crianças em educação infantil, devido a presença de pais que necessitam de seus filhos ingressos nas creches, pois trabalham, e também pelo movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, evidenciado pela ciência. A história da educação de crianças menores de 7 anos tem um percurso de 150 anos, com o crescimento iniciado nos anos de 1970, acelerando em grande amplitude nos anos de 1993.

O Plano destacou a importância de se avaliar as crianças de 0 a 3 anos em épocas diferenciadas das de 4 a 6 anos. Pois as crianças de 0 a 3 anos eram intervidas no plano da educação com trato mais voltado ao campo assistencial, voltado a cuidados físicos, saúde, e alimentação, aspecto mais centrado no decorrer do desenvolvimento da criança, que nessa faixa etária se encontra no processo de avaliação de seu desenvolvimento também pelo campo clínico.

Em se tratando de crianças de 4 a 6 anos o atendimento se daria mais fortemente acerca da alfabetização, segundo as diretrizes curriculares nacionais, orientadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 1997, de 9.2 milhões de crianças dentro dessa faixa etária, 4.2 milhões estavam matriculadas em pré-escolas, sendo, portanto 46.7%, e em 1998 caindo para 44%. Com destaque para os professores e alunos também da educação infantil, no setor público a média era 21,0 para 1 aluno na escola municipal, na estadual 23,4, sendo um número considerável para crianças de 4 a 6 anos. Os números foram processados pela equipe de diagnóstico do PNE 2001-2010.

No campo da infraestrutura, foi avaliado o contingente de 20% dos estabelecimentos. O foco da intervenção do PNE é intensificar o fomento da competência das 3 esferas do governo, Município, Estado, União e família. Sendo o destaque a importância da articulação com a família. A educação infantil se coloca como um direito de toda a criança e obrigação do Estado, conforme art.208, IV Constituição Federal. Não se coloca como obrigatoriedade o acesso da criança na educação infantil, mas sempre será obrigatório o seu acesso quando a família desejar ou necessitar, sendo dever do poder público atender.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma

instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidas, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil. (PNE 2000-2010)

As metas relacionadas eram intervidas através da demanda manifesta e não potencial, em que se considera a educação infantil como não obrigatória e sim como um direito. A formação dos professores se coloca para atender a demanda da educação infantil, com foco na superação das dicotomias entre a creche e pré-escola, assistência ou assistencialismo, educação e educação com crianças em vulnerabilidade. Sendo, portanto considerado a educação em sua totalidade e não separando em grupos, com foco voltado a melhoria na qualidade de ensino, e também com foco no reconhecimento da personalidade das crianças.

Contudo, as proposições colocadas a PNE são centralizadas entre acesso integralizado a educação infantil, considerando o contexto de infraestrutura, articulação com o ensino superior com o desenvolvimento de estudos que podem aprimorar o nível de ensino, avaliação contínua dos recursos financeiros para infraestrutura, com olhar também para a alimentação escolar, com o intuito de ampliação do controle social, articulando as políticas sociais de assistência social, saúde, fortalecendo a formação de professores e trazendo potencialidades para o atendimento com as crianças na educação infantil.

## **Ensino Fundamental**

Segundo a constituição federal, o ensino fundamental é considerado obrigatório e gratuito, segundo o art.208 o diagnóstico inicia com a apresentação dos dados de matrículas que chegam a 35 milhões, mas com explicação do fator de exclusão social, vivenciada pelo fator de pobreza, e também pela omissão da família e da sociedade como aponta o diagnóstico do PNE. De acordo com os dados oferecidos pelo PNE, houve o aumento de 86% para 91% entre 1991 e 1996, em matrículas de crianças entre 7 a 14 anos. Já no ensino privado mantinha 9,5% do contingente de matrículas e participação relativa de crianças na escola no ensino fundamental.

Também foram identificados danos em se tratando da 8ª série, que em 1998, a análise realizada apontava que de 3,5 milhões de crianças de 14 anos, apenas 622 mil estavam inseridas na série regular. Chegando a conclusão dos números extensos de crianças fora da escola, tendo a presença de 2.7 milhões de crianças fora da escola, algumas estavam presentes, mas por demandas de pobreza, algumas abandonaram ou não conseguiram ingressar.

As diretrizes contidas no PNE para ensino fundamental se apresentaram desde o reconhecimento da universalização no acesso a educação, voltando a análise de índices de permanência e qualidade de ensino, compreendendo a questão da evasão escolar como fator de pobreza e a necessidade da construção de intervenções voltadas a identificação dos condicionantes que reproduzem a desigualdade e a pobreza.

Um dos pontos considerado diferencial é o olhar para o ensino rural, com o foco de intervenção para a amplitude a todo território nacional, considerando também a alimentação escolar, articulado também a importância de material de bases científicas para a capacitação dos professores, voltadas também com a ponte para a atualização curricular. As condições de infraestrutura foram consideradas, com o intuito de padronizar o ensino em todas as escolas, ampliando também os métodos de avaliação com o censo escolar, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o horizonte pautado também no fortalecimento da educação indígena, especial e a distância, com fomento ao financiamento e gestão.

## **Ensino Médio**

Com o foco na educação no ensino médio, o item da qualificação profissional foi amplamente difundido, como estratégia de superação do subdesenvolvimento no país. Os estudos realizados pelo PNE apontam para a educação do acesso ao ensino médio no Brasil, obtendo índices menores do que outros países da América Latina. Em 1997, o IBGE declarou que a população chegava a 16.580.383 milhões de habitantes entre 15 a 18 anos. Sendo que estavam matriculados no ensino médio 5.933.401 jovens, sendo possível destacar que o ensino médio atende um percentual mínimo de jovens no acesso à educação.

Um dos determinantes analisados pelo PNE se coloca através de altas taxas de repetência no ensino fundamental, associando assim que os jovens cheguem mais

tarde no EM, mais velhos do que a idade regular. Sendo que, também há grande parcela de adultos que retornam ao ensino médio mais tarde. Os dados mostram que apenas 30% da população de jovens são atendidas com a faixa etária de 15 a 17 anos, sendo evidenciado pela baixa taxa de conclusão no ensino fundamental dentro da idade adequada.

Foi possível avaliar certo crescimento no acesso à educação entre 1991 a 1998, evoluindo do contingente de 3.770.230 alunos para 6.968.531 alunos. Sendo avaliando a importância do olhar ampliado para a formação de professores na área de ciências e matemática. As metas e diretrizes foram visualizadas através da formação de qualificação profissional dos professores para atuarem no ensino médio, sendo também destacado que a conclusão do jovem no ensino médio irá contribuir para o seu reconhecimento do papel que deve atuar na sociedade.

As mudanças serão organizadas com foco na ampliação da infraestrutura, expansão de tecnologias, com destaque para as áreas de ciências e matemática, e também com a ponte de formação de professores nessas áreas. É perceptível o horizonte da educação voltado para a cidadania, debate ambiental e reconhecimento da diversidade dos alunos, fortalecendo também o Exame Nacional do Ensino Médio, como fonte de acesso a jovens em universidades públicas.

Durante o plano foi considerado a identificação da pessoa com deficiência na educação em um locus limitado, e que será mais amplamente difundido com as associações apresentadas na educação, através da articulação da política de inclusão. Neste momento vamos discutir o Plano Nacional de Educação com recorte de 2014-2024, caracterizando o diagnóstico e as metas, e logo após tecer a análise acerca dos avanços e retrocessos, fazendo uma ponte para concluir a análise de como a educação básica é proposta no Brasil, dentro das perspectivas do PNE, refletindo sobre monitoramento e controle social.

### **Plano Nacional de Educação - 2014-2024**

Instaurado sobre a Lei de Nº 13.005\2014 o PNE foi construído de modo sucinto e objetivo, organizado em 20 metas. As metas ainda se repetem, com alguns avanços minuciosos, como é o caso do Mapa de Monitoramento proposto no novo PNE, que destaca a situação das metas em um recorte por região do Brasil. Outro destaque importante se dá é a realização de análises a cada 2 anos. Nesta discussão iremos

utilizar o relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas, que servirá de subsídio para a apresentação das metas.

Foi estipulado pelas metas o reconhecimento da universalização da educação infantil até 2016, e também para o ensino fundamental. A ampliação do acesso da pessoa deficiente em caráter de atendimento ao atendimento educacional especializado e com acesso inclusivo na educação básica, foco na ampliação das taxas de alfabetização, trazendo a importância da qualidade do padrão nos níveis de ensino, não se esquecendo da ampliação da educação técnica e ensino superior, atentando a importância da pós-graduação. Tendo como fator determinante a criação do plano de carreira para profissionais da educação e também a ampliação do investimento pelo PIB chegando a 7% para a educação básica, efetivando também o princípio da gestão democrática na educação.

A análise será realizada apenas com os dados do 1º relatório, pois o 2º material não foi encontrado nas bases do sistema público de informação do Plano Nacional de Educação. Porém com o primeiro relatório e articulações do primeiro Plano Nacional de Educação citado acima, já teremos subsídios necessários para afirmar alguns pontos que serão levantados mais a frente. O mapa disponibilizado no site do MEC consegue trazer a visualização das regiões do território nacional. São conduzidas avaliações periódicas, como proposta levantada no novo PNE, juntamente com os órgãos de pesquisa.

O contexto de análise de raça, etnia, gênero e sexualidade foram avaliados pelo novo PNE, porém ainda é preciso avançar no debate da população LGBT e deficiente nos níveis de ensino. No caso da educação infantil, os dados mostram que ainda falta um longo percurso para atingir a meta de 50% das crianças no acesso à educação infantil. As regiões do Nordeste e Sudeste se encontram mais próximas de atingir a meta, enquanto as regiões sul e centro-oeste vivenciam o maior desafio. Foi possível identificar certa diferença dos dados fornecidos pelo novo PNE, no que tange ao gênero, entre crianças do sexo masculino e feminino entre o recorte de 2004 e 2014, sendo mais presente crianças do sexo feminino na escola infantil. (DIRED, 2016)

Em relação ao contexto de classe ainda é alarmante os dados, sendo possível e nítido analisar o contingente da dificuldade de acesso por parte de crianças pobres na educação infantil. De acordo com os dados fornecidos pelos estudos conduzidos pelo PNE, tal contexto também se relaciona com o contingenciamento da

desigualdade no acesso de crianças de 0 a 3 anos no contexto de raça e cor, conforme sendo a diferença aumentada de 4,5% em 2004 para 8,4% em 2014 entre crianças brancas e pretas, mesmo com a diminuição mínima de 28% do número de crianças fora da escola. (DIREN, 2016)

Foi perceptível um aumento no acesso à educação de crianças de 4 a 5 anos, sendo um minucioso avanço, de 72,1 em 2004 para 85,6% em 2014. No debate do ensino fundamental, o acesso de 6 a 14 anos, com objetivo de universalização e conclusão apresentou certa melhora nos indicadores. Com a análise chegou à conclusão que o ensino para crianças de 6 a 14 anos estão praticamente inseridos em totalidade no acesso à educação. Segundo estudos apontados pelo PNE houve um aumento na taxa líquida de matrículas. Porém, mesmo com o aumento, o país está bem, distante de alcançar a meta de 95% em 2024. O recorte de desigualdades de localização, sexo, raça, cor e renda ainda são bem observados. (DIREN, 2016)

Já com o Ensino Médio há também um longo caminho a ser percorrido, foi avaliado uma pequena estabilidade no acesso a jovens e adultos no ensino médio, em que foi observado que de 2004 a 2014 obteve melhorias nos dados, porém estamos distantes de alcançar a meta. Ainda são necessários grandes esforços por parte do poder público, sobretudo nas regiões do norte e nordeste. Em que no sudeste marca em 2004 a taxa de 65,1% de jovens que já integralizaram o ensino médio e no norte e nordeste valores inferiores que chegam à marca de 34% como aponta os estudos de diagnóstico conduzidos pelo PNE. (DIREN, 2016)

Com relação aos jovens que já concluíram a educação básica no nível de ensino fundamental, apenas 130,941 de alunos do número anterior de 3.628.923 alunos, ainda uma mudança bem tímida. No que tange aos índices de repetência e evasão não foi possível identificar grandes avanços, e sim é possível afirmar um retrocesso contínuo, o fato de não conseguir ampliar a educação no ensino médio e o alcance da superação das desigualdades de acesso.

Foi possível avaliar apenas esses dados para as associações com o primeiro ciclo do novo PNE, ainda vigente, com seu término marcado para 2024, mas fica evidente que as metas não avançaram em grande escala, não obtendo grandes mudanças na realidade antes apresentada, e a explicação para tal feito se dá através dos ataques contínuos do neoliberalismo e da política neoliberal adotada desde a LDB 1996.

Refletir sobre a proposta dos Planos é considerar que os projetos formulados, ainda insistem em uma lógica de acumulação de lucro e orientação destinada a favorecer mão de obra para a indústria. Sendo, portanto, bem evidente a lógica proposta de formação dos alunos no ensino médio, com o intuito de formar mão de obra com a ponte da formação técnica, fortalecendo a moldes privados, e injetando recursos na educação técnica para a indústria. Mas fica nítido que o molde neoliberal não consegue atender de fato nem a educação básica, que dirá a técnica, que seja de qualidade. (DIRED, 2016)

Como não esquecer o contexto de cor, raça, etnia e sexualidades, imbricadas em relação ao acesso à educação, que apenas o 2º PNE começou a avaliar em mais amplitude. A disputa pelo controle social com base de influência pelo MEC ainda existe. Contar com recursos em seu histórico de atrasos em que tange aos repasses aos municípios, e também a não ocorrência do alcance da meta do PIB (Produto Interno Bruto) em 7% para educação.

Mészáros (2005) em seu artigo aponta para a discussão da educação enquanto não mercadoria, em que a ação educacional não deve ser pautada para o mercado e sim para a formação humana. Sendo que, para alcançar o processo de aprendizagem não pautado a questões comerciais, é importante ter sob o horizonte a transformação societária, no qual a transformação do modelo educacional capitalista se dará por meio da superação da ordem do capital, se afastando da lógica do individualismo, lucro e competição, presente nos fundamentos da educação capitalista.

O autor disserta sobre as visões de Paracelsus (1951), Marx(1988) e José Martí (1991), autores que trazem uma reflexão acerca da aprendizagem, sendo que, Paracelso (1951) associa o processo de aprendizagem como constituinte da própria dinâmica da vida, Marx(1988) destaca que a educação vem a contribuir para a relação de naturalização da consciência de classe, que acaba por impedir e bloquear a prática transformadora dentro da lógica mercantil, em que, como mesmo cita o autor, o próprio educador precisa ser educado, tendo como fonte central a consciência de classe. E para Martí (1991), o modelo de escolas formais vem a invisibilizar a identidade dos sujeitos, obtendo um processo de aprisionamento da essência, sendo importante que as reformas da educação sejam voltadas contra os aparatos formais demonstrados na educação.

Ambos os autores apresentam um posicionamento acerca da mudança no modelo educacional capitalista, Paracelsus (1951) e Martí (1991) em suas colocações

defendem reformulações focalizadas na política, como já é evidenciado atualmente no contexto neoliberal de reformulações com a política de educação, que são pautadas pela condução da lógica global do sistema de reprodução do capital, flexionando na socialização do ser social, sendo válido destacar que a educação está intimamente associada à dinâmica da vida social.

Mészáros (2005) destaca ser perceptível que os fundamentos do capital são irreparáveis, então não é possível buscar reformas na educação sem analisar e intervir no capital em sua estrutura. O autor cita Adam Smith (1763), pensador pautado no compromisso com o modo capitalista de produção, que apresenta a sua reflexão acerca da educação, evidenciando que o problema da educação se apresenta devido ao espírito comercial. Para o autor a classe trabalhadora obtém dificuldades de apreender o conhecimento, devido à dinâmica de execução de uma única atividade, não ampliando o conhecimento, diferentemente da intervenção do artista, que produz conhecimento ampliado, devido a sua intervenção diversa para produzir arte, nessa mesma reflexão é possível identificar que Adam Smith vem a responsabilizar a classe trabalhadora pelos problemas advindos do processo educacional.

Mészáros (2005) após a apresentação dos autores acima, ressalta que mesmo grandes pensadores não conseguem ter uma visão do mundo através da conceituação da lógica do capital, sendo importante referenciar que a Educação está intimamente ligada a luta de classes, onde a educação capitalista é direcionada a classe trabalhadora com intuito de fortalecer a relação de subalternidade dominada pela relação capital versus trabalho.

O horizonte da educação transformadora é apontado por Mészáros (2005) se direcionando da reflexão explicada pela ruptura do capital, onde é muito bem evidenciado que cada vez é ocorrido o esgotamento dos recursos, afirmando que esse modo de produção capitalista não dá conta de se manter, mesmo com crises e transformações em sua gênese. O autor dialoga acerca do processo de aprendizagem, evidenciando que tal processo acontece também fora dos espaços formais, sendo internamente ou de modo externo a esse espaço, por isso, é importante também não negar esse espaço, como instrumento de potência para pensar a educação para além do capital.

Referenciar o modelo de imposição de educação é importante, no qual o sistema educacional capitalista não tem como referência a emancipação humana, em que segundo Mészáros (2005) é presente a internalização do capital mediante as

personalidades dos sujeitos participantes na educação, realizando a personificação dos seres mediante a lógica do capital, sendo os espaços formais grandes prisões, devido a esse aprisionamento da identidade, que obtém um ser pensante alienado segundo os moldes do modelo capitalista, em que o autor realiza uma crítica, referenciando a importância do processo de contra internalizar, onde é importante ocupar espaços fora dos ambientes formalizados da educação, refletindo sobre tal modelo educacional, avistando o horizonte da transformação da sociedade, com o viés da emancipação humana.

O olhar para a pessoa deficiente ainda caminha em passos lentos. Sobre um lugar de atendimento especializado. Será possível alcançar a inclusão nesse contexto de neoliberalismo dentro do projeto societário capitalista? Fica evidente que não será apenas nos moldes da legislação que poderemos alcançar mudanças até com a política de inclusão, sobre isso dialogamos a fundo no próximo item. A presença do ensino técnico como fonte de fortalecimento para o setor privado, em consonância com o sistema industrial e empresarial, a fim de exploração de força de trabalho, se distancia da formação crítico-emancipatória da educação. Vale ressaltar que neste modelo de sociedade não será possível alcançar em efetividade uma educação crítica emancipatória.

Os moldes da legislação já deixam nítido que não será o instrumento crucial para transformações na política educacional, mas sim na transformação da ordem societária atual, que intente aos interesses do capital. O descompromisso com a construção participativa sempre foi um sério dano à política educacional, e não podemos analisar melhorias nesse quadro. Por isso é importante tencionar e refletir sobre a importância do Serviço Social discutindo a política de educação, e vamos adentrar com as contribuições da profissão com a política de inclusão, refletindo sobre o modelo de educação neoliberal, e intervindo em ações concretas amparadas no contexto de construção participativa, itens abordados no capítulo 3.

Com as discussões apresentadas discutimos partes que não trazem soluções, no que tange a superação das desigualdades sociais na educação, e precisamos referenciar tal debate com a política de inclusão, aderindo a sua totalidade de diversidade, incluindo a pessoa deficiente, e o porquê não é possível alcançar a inclusão de fato por meio das legislações da política de educação em referência com a política de inclusão, no qual iremos discutir no próximo tópico acerca da política educacional inclusiva.

## 2.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA EDUCACIONAL

Em se tratando da política de educação é necessário trazer referências acerca de como ela se constituiu no Brasil e suas implicações com a estrutura privada. Borowsky (2013) em seu artigo dialoga sobre tais proposições, apresentando as possíveis contradições presentes na estrutura de educação especial, e em como ela afeta a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Os dados utilizados se deram através dos estudos de Januzzi (2006), e com referência das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através do apoio das documentações e legislações produzidas entre 1988 e 2011.

Para compreender sobre as inflexões destinadas a educação especial brasileira, autores como Rosalba Cardoso Garcia (2009 e 2004), Vera Maria Peroni (2009), Nalú Farenzena e Maria Gorete Farias Machado (2006), Élcia Esnarriaga de Arruda, Mônica Kassar, Marielle Santos (2006) e Juca Gil et al (2010) não intentam em realizar estudos sobre o modelo de educação especial voltada aos atendimentos escolares. E trouxeram grandes contribuições para as afirmações que serão realizadas, durante as discussões deste item. No que tange a modalidade de educação especial, fica afirmado em legislação a seguinte concepção:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O público-alvo da Educação Especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Traçando o histórico da educação especial, é importante frisar que ela se coloca como direito social no contexto da Constituição Federal de 1988, sendo marcada no Brasil no recorte temporal da década de 1980, já com a relação imbricada entre o público e privado. As instituições pioneiras no atendimento a pessoas deficientes no país traziam em seu foco o caráter filantrópico para suas intervenções. Fazendo uma retrospectiva para o Brasil no Império, é importante ressaltar a criação de duas instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857.

Com o início do século XX, houve a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), com especialização voltada para o atendimento a pessoas com deficiência mental.

Logo mais, a instituição se aperfeiçoou para o atendimento educacional pautado a pessoas com superdotação em 1945. Com a chegada da década de 1960 iniciou um grande movimento com grande participação de clínicas e serviços particulares de atendimento educacional, voltados a discussões sobre o atendimento das pessoas deficientes na educação.

Devido aos tensionamentos o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial CENESP em 1973, que seria responsável pela pauta da educação especial no Brasil, mas vale ressaltar que ainda sob estruturas assistenciais e propostas isoladas ao estado (Januzzi, 2006). Outro ponto importante se dá com a criação do Conselho Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) em 1980, trazendo elementos para a participação social das pessoas deficientes. Com a Constituição de 1988, e através da LDB de 1996, com apoio de políticas de integração, começam a oferta de ensino público educacional em salas regulares, mas também não se extinguindo a oferta do ensino nas instituições privadas.

Através de tal marco as políticas de integração são substituídas pelas políticas de inclusão, com foco na extinção das classes especiais. O intuito da educação inclusiva é trazer os alunos público alvo da educação especial para as escolas regulares, com o atendimento de apoio em salas de recursos, que podem estar fixadas dentro ou fora da escola, em turno complementar.

De acordo com o decreto 6.571/2008 “§1º, considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 01).

Com a implantação da sala de recursos foi definido como Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo ser ofertados em escolas ou centros especializados, sejam eles também da iniciativa privada. As salas trouxeram o nome de salas multifuncionais. Fica evidente a presença do setor privado no protagonismo do atendimento educacional especializado para pessoas deficientes, e com essa aproximação fica nítido em como serão as implicações para a garantia da inclusão e o seu fortalecimento no ensino público. Sendo claro, que para definir a exclusão e inclusão é necessário compreender a dinâmica da sociedade capitalista e os seus processos de acumulação, como aponta Oliveira (2004).

O movimento de compreensão da educação especial como um serviço privado já estava imbricado, até pela relação da abertura para o atendimento ocorrer fora da

escola e em instituições privadas, sendo nítido perceber a relação como um serviço privado, e não apresentando como um direito integralizado. Houveram alguns avanços em contexto jurídico no que tange aos direitos das pessoas deficientes, através da garantia de novas legislações que trouxeram aportes para tal direito.

A proposta da Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva traz à tona um conjunto de objetivos amplos, pautada em um modelo de educação voltada à participação social das pessoas deficientes juntamente com sua socialização com a sociedade em um todo, como apontado abaixo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Os avanços no que tange às legislações se deram na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), através de programas de governo, sendo mantidas também pelo Governo Dilma Roussef (2011-2014). Os programas “ Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010). “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL,2005) e “Escola Acessível ” foram programas direcionados a educação básica, sendo também que no Ensino Superior houve a criação do “Programa Incluir”

Garcia (2009) destaca que os programas foram elaborados através da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o plano de metas do governo federal que apresentou projetos em diversos âmbitos pautados aos vários níveis de ensino e modalidades da educação nacional. Vale destacar que no item anterior discutimos os Planos Nacionais de Educação de 2001 - 2010 e 2014 e 2024, com destaque o primeiro ciclo de análise para o segundo plano. Sendo, portanto, associar que tivemos poucos avanços, e as requisições colocadas nos planos ainda levantavam os aspectos da sala de recursos já como um serviço privado, e a proposta do ensino regular separado do atendimento educacional especializado, fora do turno escolar.

É necessário refletir que a LDB de 1996 sofreu grandes ataques e se colocou a abertura para privatizações e parcerias público privado ao atendimento educacional, sendo o interesse pautado em fortalecer serviços especializados de cunho privado.

As requisições dos planos não trouxeram mudanças, sendo evidente avaliar que a educação inclusiva não se efetiva em moldes públicos também por grandes parcerias com o privado, sendo uma relação associada com a sociedade capitalista e as políticas neoliberais.

A **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015** que instituiu Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) coloca como centralidade a defesa pelos direitos das pessoas deficientes, com a associação com os direitos sociais da saúde, educação, moradia, acessibilidade e outros com foco no exercício da cidadania e inclusão social, como apontado abaixo no Título II Dos Direitos Fundamentais, com ênfase no Capítulo IV Do Direito à Educação, que será referenciado nessa discussão:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Com a apresentação dos artigos 28 a 30 foram levantados acerca da importância da educação em modo universal a pessoas deficientes, voltando a acessibilidade necessária para garantir a permanência e inclusão. A importância de um projeto pedagógico que considere o atendimento especializado nos currículos escolares, com a oferta de libras, com o apoio do modelo de educação bilíngue, com o reforço da interação com a comunidade escolar e da sociedade, articulando também a política de educação com as demais políticas sociais.

Em se tratando das atividades em sala regular também foi considerado a necessidade de um tempo adaptado, com a extensão do prazo na realização de exames, comprovando a necessidade, e sempre que necessário a tradução em libras, em que os tradutores e intérpretes para atuarem na educação básica possuam curso e certificado de comprovação para proficiência em libras.

Como já discutimos nos itens acima, as requisições colocadas à lei se repetem em todas as legislações, mas não se concretizam em sua efetividade. Sobretudo porque a educação inclusiva, como também é o caso da política de educação em sua amplitude, ainda estão calcados em uma relação privatista. Sendo que os recursos não são injetados em sua maioria no ensino público, mas sim com foco em favorecer os centros especializados, em grande parcela da iniciativa privada.

O recorte do número de matrículas no ensino regular na proposta inclusiva trouxe aumentos nas taxas de ensino público, mas lembrando de que ainda se tem um longo percurso. Porém no ensino privado os números não demonstram aumentos e sim certa estabilidade e queda, sendo claro que a proposta de um ensino especializado sem inclusão nas salas regulares, é uma estratégia para acumulação do ensino privado, visto que estes recebem investimento público para a oferta dos atendimentos, e isso dificulta a centralidade de investimentos no ensino público para a garantia da inclusão.

Tal associação se afirma com a lógica de acumulação da sociedade capitalista, que no estado é reforçada pelas políticas de cunho neoliberal, em aspecto focalizado. As relações das taxas de matrículas confirmam o movimento do capital com a educação inclusiva, como podemos referenciar a diante. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2010 ocorreu um aumento de 10% do número de matrículas no ensino inclusivo. Em 2009 alcançava a marca de 639.718 matrículas e em 2010 esse número subiu para 702.603.

É perceptível a diferença entre as taxas do ensino público e privado, em que nas escolas públicas no ano de 2010 o contingente de matrículas chegava a 75,2% e nas escolas privadas chegava a 24,2%. O número demonstra claramente a que setor a educação especial quer favorecer. E fica evidente que o recebimento de recursos a centros privados desvirtua o acesso à educação, em que dificulta o acesso adequado a pessoas deficientes com maiores limitações no ensino público, onde já no ensino privado com a presença de maiores investimentos conseguem atender as demandas. (BOROWSKI, 2013)

As fontes de financiamento se dão através da oferta de verbas públicas, com o aparato jurídico de legislações que asseguram tal movimento. A resolução nº 2 de 11 de setembro traz a abertura para parceria entre o público e privado, através do formato de convênios para a oferta de serviço educacional especializado, como bem aponta a lógica de uma educação neoliberal, pautada em intervenções que se aproximam da perspectiva de um serviço isolado de uma ação coletiva que vise de fato o direito social.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às

necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2001b, p. 4. grifos nossos).

A legitimidade do acesso da iniciativa privada as fontes de financiamento público também se confirmaram através das modificações ocorridas em 2007 no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), passando a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Entretanto, mesmo tendo ampliações para a estrutura de educação, foi perceptível o aumento dos 7% para 20% dos recursos para ações da educação especial, como já foi bem referenciado, é mediada em grande parcela pela iniciativa privada.

Com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, abriu margem para o duplo financiamento do FUNDEB, em relação aos AEE (sendo públicos ou não) e também para escolas regulares, associado também ao Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007, sobre as articulações do FUNDEB:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente (BRASIL, 2007, s/n) [grifo nosso].

Através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi apresentado um conjunto de mediações que tinham como interesse afirmar que a parceria pública privada se colocaria a fim de consolidar um modelo de escola democrática, sendo um meio a ser questionável. Como evidencia Borowsky (2013), a escola democrática não é caracterizada pela parceria público-privada. A justificativa da parceria público-privada se colocava pelo interesse no processo de construção de participação social. Como bem aponta Borowski (2013), às mediações são confundidas pelos documentos e programas, pois não é possível construir um modelo democrático de educação em uma sociedade capitalista que favorece a recepção de lucros nas políticas sociais com parcerias privatistas.

Alguns estudos realizados por Farenzena e Machado (2006) apontam para as diferenças nos contingentes de financiamento para alunos da educação especial, que se coloca como o custo-aluno-ano-médio nacional chegando a R\$ 4.283,21. Com a educação infantil o custo é de R\$ 2.538,655, na pré-escola R\$1.109,19, com o Ensino Fundamental Inicial sendo R\$1.004,29, ensino final de R\$ 1.002,44, e finalizando com R\$ 1.307,82 para o Ensino Médio e R\$ 836,31 para a Educação de Jovens e Adultos.

Na educação especial, o custo-aluno-ano médio nacional (R\$4.283,21) é mais de quatro vezes o valor do EFI (R\$1.004,29). Dos cinco estados da amostra que contam com escolas que oferecem educação especial (atendimento exclusivamente especializado), os custos dessa modalidade sempre são mais do que o dobro daquele do EFI (FARENZENA e MACHADO, 2006, p.285).

Fica evidente como aponta Borowski (2013) que a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular em seu âmbito inclusivo daria grande economia para os cofres públicos, em que a autora destaca que é explicável o fato de existirem várias campanhas do poder público afirmando a necessidade do ensino regular para as pessoas deficientes. É contraditório tal movimento pelo fato do Estado demonstrar descompromisso em não ampliar o financiamento público em sua centralidade para o ensino público, e sim favorecer instituições privadas. Dificultando assim a relação do direito em formato integralizado dentro do ensino público e pela aproximação de investimento público para as políticas sociais.

As contribuições levantadas se associam com a apropriação do banco mundial nas políticas educacionais como referenciado anteriormente no item da política de educação. Então vamos reiterar alguns posicionamentos para fechar a análise identificando qual o conceito de qualidade de educação, é defendido pela educação inclusiva e a política de educação em sua amplitude, mesmo que as legislações apontem para evoluções. Porém a dinâmica de apropriação do capital reflete posicionamentos distantes dos que colocados nos documentos jurídicos.

Como apontado nas discussões acima, o banco mundial realiza as propostas da educação mediadas pela lógica economicista, analisando economicamente as ações. Em que o modelo educacional se coloca nas frentes entre o professor e ensino, com o objetivo é medir o desempenho sob estruturas que visem lucro ou não para o mercado de trabalho, com índices de formação e acesso a setores industriários.

No Brasil foi possível identificar através das discussões levantadas certa preocupação com os índices de qualidade em educação e as taxas de matrículas, fortemente associado com a relação do ensino médio com o técnico, se relacionando com o modelo de qualidade total que visa atender as demandas do mercado. Com a formação focalizada atendendo as demandas que são apresentadas pelo mercado, se distanciando do modelo de educação pautado na qualidade social, que visa a ampliação do campo social, em uma educação que traga transformação, sendo claro destacar que não será evidenciada neste modelo de sociabilidade.

O modelo de identificação da educação pautada na busca pela função social, é fator primordial para a reprodução da dinâmica social capitalista integrada de acordo com as contribuições de Mészáros (2005) a relação que a educação nos moldes capitalistas possui, seja inclusiva ou não. Em que continuamente com as demais dimensões da vida social, bem como as práticas sociais necessárias, reproduzem assim o modo de ser da sociabilidade do capital, sendo um instrumento de disseminação da lógica capitalista pautada na acumulação e alienação.

As formas de sociabilidade típicas da sociedade do capital se sustentam a partir de um amplo processo de alienação, ao inflexionar de modo amplo as relações de troca alienantes ao mercado. Se distanciando da proposta da educação como reconhecimento de personalidade do sujeito e como instrumento de transformação social, extinguindo as possibilidades democráticas de construção do conhecimento para emancipação humana.

Pereira (2008) problematiza acerca das políticas de inclusão na educação, autor afirma que não é possível falar do mundo do trabalho sem citar a inclusão social das pessoas deficientes. Ele questiona como há inclusão no trabalho se as pessoas deficientes vivenciam a exclusão no mundo da educação. Tal relação é ressaltada por Lênin (1978, p.28) que afirma não haver igualdade no sistema capitalista, sendo possível dimensionar o conceito igualitário apenas em outro sistema.

Como aponta Mészáros (2005) o sistema capitalista não tem soluções efetivas para a contenção dos problemas sociais, o máximo a ser vislumbrado se coloca através de reformas políticas de Estado ou Governo, com políticas sociais focalizadas para a população pobre, a fim de manter o lugar de opressão do sistema e a propriedade privada. O que se coloca para as pessoas deficientes é a exclusão, elemento visualizado e questionado pela sociedade, fazendo com que o Estado realize mediações corretivas com formulações através de políticas inclusivas em caráter precário e sem acompanhamento no âmbito da educação e trabalho.

Entretanto as ações corretivas dimensionadas pelo sistema capitalista sob o suporte do Estado se colocam como ações sem ganho concreto para a inclusão de fato. Como é o caso das Leis 7853\1989 e 10.098\1994, e também com os decretos 914\1993 e 3.076\1999 organizados com o intuito de assegurar a formação profissional e inserção no mercado de trabalho, porém a forma que o as organizações de trabalho são dimensionadas, através de demandas por qualificação, já deslocam

as pessoas deficientes para a exclusão, pois o modelo educacional não está estruturada para qualificação de pessoas deficientes.

Através de políticas e legislações precatórias organizadas em um sistema de acumulação capitalista, é possível analisar o que resta para a inclusão das pessoas deficientes no mundo trabalho, vagas de trabalho com ações de cunho mecanicista e repetitivo, como é evidenciado por empacotadores de supermercado (PEREIRA, 2008). Tal movimento se repete na dita “inclusão” de pessoas deficientes em escolas públicas, onde não há possibilidade de atendimento adequado que atenda às reais especificidades do estudante deficiente. Por isso se torna nítido o caráter das legislações das políticas de educação e inclusão, voltadas aos interesses do sistema capitalista.

Por este sentido a educação precisa ser mediada pela política social não pautada em moldes neoliberais, no horizonte de construção de uma nova ordem societária, sem discriminação e opressão a classe trabalhadora em toda a sua totalidade. Reconhecer estratégias de intervenção para mediar a relação da pessoa deficiente no âmbito de acesso e permanência na educação inclusiva, e o reconhecimento da importância do investimento público, é uma frente de intervenção do Assistente Social.

A solução de fato se coloca através da destruição da hegemonia do sistema capitalista. Na política educacional, como aponta Mészáros (2005), o processo de transmissão e apreensão do conhecimento, se encontram imbricadas por trás de ideologias pautadas na acumulação capitalista com o fortalecimento do setor privado, perspectivas que são implementadas na escola por meio da competitividade e meritocracia, temáticas apresentadas de modo velado e até mesmo explícito no ambiente escolar. Pereira (2008) destaca que a inclusão de pessoas deficientes precisa ser dimensionada como algo cultural através do horizonte de um novo modelo societário, e não reguladas apenas por legislações, onde já sabemos que não concretizam a inclusão de fato.

Por este motivo precisamos refletir sobre quais possibilidades a atuação profissional detém sobre a construção da qualidade de educação pautada em moldes progressistas e populares. E em como realizar o tensionamento com a classe trabalhadora acerca da luta pelo financiamento público e reconhecimento da pessoa deficiente como ser social. Sendo assim iremos dialogar no próximo item as relações

da atuação profissional com o campo da educação inclusiva, apresentando a intervenção profissional nesse campo.

### **3. O SERVIÇO SOCIAL NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Em se tratando da educação enquanto política pública, e direito social, vale destacar o contingente de lutas sociais para a garantia a educação como política pública sendo presente desde o início do século XX, através das lutas sociais tensionadas pela classe trabalhadora, levantando pautas em foco ao direito à educação, e aos enfrentamentos do modo de produção capitalista que incide no projeto de sociedade em que seu foco seja embasado em acumulação de capital.

A presença do assistente social no campo da educação se deu desde a década de 1990, desde os marcos sócio-históricos à constituição da profissão. Porém é a partir da década de 1990, em conformação com o amadurecimento do projeto ético político profissional, que é possível identificar no cenário brasileiro um grande aumento do Serviço Social na área da educação, como referência de tal aumento, é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1995.

Vale destacar também que frente a gradativa ascensão no campo da educação, o conjunto CFESS-CRESS inicia a intensificação do debate, onde nos encontros nacionais o debate da atuação do assistente social no campo da educação ganharam destaque, iniciando a construção de Comissões Temáticas de Educação nos CRESS, e em encontros da categoria, tendo por objetivo contribuir para a discussão e formular debates frente o papel social da escola, a educação como direito social, e as contribuições do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como campo de atuação do assistente social.

Em consonância a inserção dos assistentes sociais nas escolas vale destacar ao exercício profissional a legislação, face às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993. Tal exercício deve ser pautado na identificação da educação como direito social e se compreender a importância do acesso e permanência na educação por parte do usuário, trazendo à tona a inclusão do usuário na política pública.

Em relação à regulação do campo educacional, temos algumas legislações sociais, como a Lei de Diretrizes e Bases e Estatuto da Criança e Adolescente, se

apresentando como suportes para a educação no cenário brasileiro. Considerando a atuação do assistente social vale ressaltar a visão da educação sobre a perspectiva da análise da realidade social do sujeito, identificando as limitações do usuário frente ao alcance da política de educação, identificando que tal política deve ser receptada como um direito social. Tendo por objetivo, a preocupação ao acesso do usuário a política de educação, onde podemos identificar a articulação do serviço social com o usuário, por meio de visitas domiciliares, estudos socioeconômicos, trazendo a intervenção de escuta e fala qualificada do assistente social.

A atuação do assistente social deve ser dimensionada pela perspectiva de identificação da sociabilidade atual, se considerando os meios de viabilização das políticas públicas, afirmando que a viabilização é um direito social e o ser social presente na sociabilidade tem garantia do acesso às políticas sociais, independente das limitações a ele encontradas, mas se fazendo o movimento de se considerar a presença do ser social no modo de produção capitalista, e da presença da classe trabalhadora, na resistência e lutas sociais frente à exploração da força de trabalho.

Considerando as limitações por parte do usuário frente a permanência no âmbito da educação vale considerar a presença da política de assistência estudantil, que tem por objetivo a disponibilização de políticas para a garantia e acesso ao aluno com qualidade no âmbito da educação, tais como (bolsas, alimentação, moradia, transporte), sendo dimensionadas por critérios de avaliação socioeconômica, tais medidas devem possuir o enfoque baseado na perspectiva da inclusão dos usuários, realizando o movimento da inclusão da pessoa com deficiência, criança, adolescente, adulto, idoso, em torno da sociabilidade e acesso a políticas públicas.

Sendo a viabilização e acesso dimensionado na universalização dos direitos sociais e da conscientização de classe por meio da intervenção profissional, se reconhecendo os enfrentamentos conduzidos à classe trabalhadora, e se construindo uma intervenção que transcenda a transformação social do usuário, se considerando a intervenção para emancipação humana, ressaltando a educação e política pública sobre essa perspectiva de integralização de lutas sociais, e conscientização por parte do usuário.

Refletir sobre as contribuições para a formação profissional é primordial para o processo de apreensão da realidade social que vivenciamos, construindo bases teóricas críticas para as intervenções no exercício profissional. A ação de refletir e documentar tais aprendizados qualificam a futura atuação profissional, sendo

essencial estudar acerca do modelo de educação capitalista, referenciando a sua ligação com a luta de classes, e se apropriando da formação continuada na profissão, trazendo para o âmbito do estudo social a análise das reformas corretivas na política de educação, e que as mesmas não irão trazer ganhos efetivos nesse modelo societário, pelo fato da política educacional em sua gênese estar flexionada dentro do domínio do capital, portanto buscar reformas focalizadas sem pensar no horizonte da emancipação humana não trará resultados.

As reflexões apreendidas reforçam a compreensão e contextualização do capitalismo dependente, vivenciado pelo nosso território brasileiro, enquanto país da América Latina, que se encontra na relação de subsidiário, aos países de capitalismo central, no que tange às exportações, e exploração da classe trabalhadora nas relações de trabalho, com péssimas condições de trabalho, e na dinâmica de juros e amortizações da dívida externa, e das expressões da “questão social” oriundas da lógica capitalista.

Tecer a análise da nossa particularidade, construindo debates acerca da educação para além do capital, constroem possibilidades para o exercício do planejamento na prática profissional, em que se faz importante, reconhecer a particularidade do território que iremos atuar, analisando em como a educação capitalista atinge a população usuária que atendemos, associando a reflexão dos entraves que o sistema educacional apresenta para as particularidades dos usuários, devido às contradições presentes, em que tais elementos devem ser analisados como expressões da “questão social”, sendo importante avistar como horizonte a educação para além do capital.

De acordo com Libâneo (2010) os processos que culminam nas transformações sociais afetam o sistema educacional, bem como o processo de aprendizagem do aluno. O autor dialoga acerca da necessidade do espaço escolar em assumir o seu papel como instrumento de mudanças, formando sujeitos sociais capazes de intervir de modo crítico na sociedade. E por este motivo se torna importante a construção de uma escola inclusiva, como porta de entrada para alunos deficientes na construção de conhecimento e formação crítica.

Como apontado nas discussões acima, a estrutura de educação sob os moldes de políticas sociais normativas assume o papel focalizado que não consegue mediar transformações concretas a dinâmica da vida social da pessoa deficiente. E isto se explica pela concepção de projeto de sociedade pautado a interesses do capital e de

uma educação mercantilizada, sendo assim se torna impossível a construção total de uma educação inclusiva que venha trazer respostas a pessoa deficiente e cumpra o papel da inclusão.

Segundo a Constituição Federal de 1988, conforme exposto no artigo 208:” dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, presencialmente na rede regular de ensino”. Vale destacar que a normativa em mais um momento não evolui acerca da nomenclatura da pessoa deficiente, se assemelhando a portadora, definindo a deficiência através de um acessório.

A compreensão acerca do conceito e funcionalidade da inclusão contribui para expandir horizontes através da participação social efetiva da pessoa deficiente, como se coloca por meio da legislação. Segundo Brasil (200 ap.171), “a inclusão não é simplesmente aproximação física, estar junto, mas a possibilidade de comunicação- participação”. Ou seja, sendo primordial reconhecer que a pessoa deficiente esteja integrada nos âmbitos de construção da educação inclusiva, e não executando a inclusão apenas pela oferta de vagas.

Segundo Bruno (2006, p.14) a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Por este motivo a educação inclusiva deve ser pautada pelo âmbito de participação social, como instrumento de reconhecimento da pessoa deficiente no espaço escolar, e em como sujeito social que acessa direitos sociais na sociabilidade, e também vive o sistema de exploração capitalista, enquanto classe trabalhadora.

Em diversos campos de discussão a tarefa da inclusão por meio da educação inclusiva se coloca pelo instrumento do professor, que educa em sala de aula, e da importância das práticas pedagógicas que venham fortalecer o aprendizado. Tal afirmação é extremamente plausível, mas não isenta de uma participação diversa de profissionais para trazer intervenções coletivas na atuação profissional no âmbito da educação inclusiva. Por este motivo se torna importante a atuação profissional dos assistentes sociais, para a contribuição acerca da importância da socialização efetiva da pessoa deficiente no âmbito da sociabilidade e no reconhecimento enquanto classe.

Tais apontamentos se correlacionam com a perspectiva de Minetto (2008) que disserta acerca do papel da educação como responsável pela socialização dos alunos, contribuindo assim para a compreensão do meio que se relaciona. Sendo

então instrumento que reflete a dinâmica da sociabilidade, evidenciando aprendizados em âmbito culturais, sociais e econômicos, nesta modalidade de educação capitalista é caracterizada pela alienação no contexto de mistificar a realidade social em seu caráter essencial.

Por este motivo se torna necessário avaliar como a profissão tem se debruçado para o debate da educação inclusiva no atendimento das pessoas deficientes, e em como o modelo de política educacional vivenciado no modo de produção capitalista têm trazido danos para a busca da transformação social por meio do conhecimento sem alienação. Logo abaixo iremos apresentar a análise dos materiais encontrados nos documentos CFESS nos últimos anos e nas principais revistas da profissão, relacionando as críticas, reconhecendo como está o andamento das produções do serviço social no âmbito da atuação profissional no atendimento a pessoas deficientes na educação inclusiva, reafirmando as discussões levantadas pelo trabalho desenvolvido até o momento.

### 3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS:

A partir desse capítulo iremos apresentar como as principais revistas do serviço social tem se debruçado sobre a discussão sobre a inclusão. No primeiro momento a proposta se colocava em pesquisar artigos com a temática da educação inclusiva, porém não encontramos resultados em números de artigos, decidindo então por ampliar as buscas com artigos sobre a temática da política de educação, inclusão e pessoa com deficiência.

Em relação a análise dos artigos, as revistas escolhidas foram: *Temporalis*, *Serviço social e Sociedade*, *Katalysis*, e documentos do CFESS *Manifesta*. O recorte temporal escolhido foi entre os anos de 2018 a 2020, e os artigos foram analisados no modo **de análise quali-quantitativa**, com leitura e levantamento dos resumos e considerações finais. A definição da quantidade dos artigos a serem analisado não foi igual para todas as revistas, pela dificuldade de adquirir materiais nas produções citadas acima, por este motivo ampliamos as temáticas e realizamos as buscas com discussões da profissão que levantam mais questões como sucateamento do ensino público e a relação da própria profissão no que tange aos posicionamentos de defesa da política de educação brasileira.

Recontextualizando o processo de busca dos artigos, no primeiro momento realizei a busca nas principais revistas, buscando no campo de pesquisa dos anos de 2018 a 2020, a temática de educação inclusiva, para assim poder relacionar como a profissão tem levantado as fragilidades, desafios e avanços na educação inclusiva. Porém os dados não foram satisfatórios, nas revistas citadas cheguei a encontrar discussões sobre a Educação infantil, BPC, Pessoa com deficiência, Pessoa Idosa, Política de cotas raciais, sexualidade, mas não se enquadraram no acesso à educação de modo inclusivo e em como a inclusão se concretiza na sociabilidade capitalista.

No que tange a busca insatisfatória de dados, foi um choque a falta de discussões da categoria profissional, que poderemos discutir e levantar contribuições mais à frente. Na divisão dos capítulos irei adotar a discussão das revistas em modo articulado, apresentando os resultados de cada produção, em tópicos separados para a melhor visualização dos dados. E após vencida a discussão das revistas irei realizar a apresentação dos dados do CFESS Manifesta.

Deixo em destaque novamente a dificuldade de encontrar resultados quantificados homogeneamente, e por isso iremos oscilar na quantidade de materiais analisados. No próximo item inicio a apresentação das discussões de cada revista, e mais à frente iremos dialogar com os tensionamentos visualizados pelos dados apontados.

### 3.2 SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE, TEMPORALIS E KATALYSIS: O QUE AS PRINCIPAIS REVISTAS DA PROFISSÃO ABORDAM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### REVISTA TEMPORALIS

A revista Temporalis foi criada em 2000 pela Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). As publicações recebidas são de trabalhos científicos, e essenciais no âmbito do Serviço social, áreas afins e discussões de caráter interdisciplinar. Também são incluídos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), desde que tenham sido por meio de recomendações dos pareceristas da revista, avaliados como discussões significativas para a Revista. Podendo destacar a importância que os autores dos trabalhos selecionados sejam comunicados da indicação e consultados sobre o

interesse em ampliar e desenvolver o artigo conforme as normas, prazos colocados pela Revista.

Os materiais são selecionados pela editora da revista, onde os mesmos também podem publicar artigos de autores convidados. A publicação é feita em períodos semestrais, e a decisão final se dá pela Comissão Editorial da revista, após a análise dos pareceres. Tem por critérios como a fundamentação teórica do serviço social, estrutura do texto, qualidade linguística e afins. Vale também destacar, que os trabalhos submetidos e não aceitos para a publicação, estarão à disposição dos autores.

A revista nos últimos anos, entre 2018 e 2020, no âmbito da educação, como resultados apontados na plataforma de pesquisa do site, apresentou *14 resultados*, com discussões sobre o direito à educação, particularidades do ensino superior e público. No debate de educação foram selecionados *3 artigos* que se relacionavam mais com a temática da relação de fragilidades da política de educação nacional. Quando realizamos a pesquisa com temas de Inclusão de deficientes e educação inclusiva, *não encontramos resultados na plataforma*. Como tentativa de ampliar resultados, realizei pesquisas extras nas categorias de inclusão e pessoa com deficiência. Em se tratando da categoria Inclusão, abrindo o recorte temporal entre 2012 e 2020, com a tentativa de buscar mais resultados, foi possível encontrar *2 resultados* publicados nos anos de 2012 e 2017, que se enquadram em alguns pontos para a análise.

No que tange a busca da categoria pessoa com deficiência, ressaltamos que na categoria pessoa com deficiência *não encontramos resultados*, o que mostra que a profissão não tem se atualizado no que tange a nomenclatura correta, em se tratando a discussão apontada nos capítulos acima sobre a importância da deficiência não ser analisada como um acessório. Voltando a análise, foi encontrado *1 resultado* publicado no ano de 2012. As discussões na íntegra serão apontadas abaixo apresentando cada artigo.

### **Busca Educação - 3 artigos selecionados**

O primeiro artigo a ser analisado será: A Contra Reforma no Ensino Superior Brasileiro – Determinantes Históricos, produzido pelas autoras Andressa Elisa Matos Antunes (Graduada e Mestre em Serviço social e servidora em prefeitura Municipal de Umuarama PR) e Esther Luísa de Souza Lemos (Doutora em Serviço social e

Docente pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e publicado no ano de 2018, fazendo parte da sessão temática da revista v. 18 n. 35 (2018): A construção de um projeto classista de educação e os desafios para o Serviço Social.

Um ponto relevante é a articulação da pesquisa no campo profissional com a presença de uma Assistente Social que se encontra na ponta e uma docente em serviço social produzindo pesquisa na universidade pública. As discussões do artigo permeiam pela discussão do Serviço social, Educação a Distância e Política de Educação Superior, conforme citado nas palavras chaves. Vale destacar que a análise foi executada mediante a leitura do resumo e das considerações finais, sendo uma análise sucinta, em que se repetirá na análise dos demais artigos.

O artigo levanta questionamentos acerca do acesso à educação no ensino superior, associando as fragilidades da não efetivação do ensino superior, relacionando também a ampliação da Educação a distância como resposta do estado em concretizar o acesso aos usuários. Como ponto importante abordado tem sobre o destaque a exigência da formação especializada da classe trabalhadora, tal elemento se relaciona também com a discussão que estamos tecendo aqui, acerca da excessiva exigência que os postos de trabalho requerem e principalmente para a pessoa deficiente, onde a mesma acaba sendo excluída da formação superior, onde apenas uma parcela mínima da população acessa a educação pública superior.

As autoras levantam também acerca dos desafios para o projeto ético –político da profissão, que tem como realidade presente as fragilidades do acesso à educação pública e de qualidade e na luta pela defesa da educação superior presencial, com qualidade, e formação crítica. A teoria Marxista foi utilizada para explicar a historicidade das relações sociais e no campo da educação. Fica evidente o esforço das autoras para apresentar a relação da política educacional nacional, e em como ela se apresenta para a classe trabalhadora, com um projeto de modelo educacional elitista, e em como o PEP tem se levantado para discutir a educação a distância e principalmente o avanço dos cursos de serviço social na proposta de sucateamento da educação, visto que a ABEPSS e entidades da categoria se encontram contrárias a proposta.

O segundo artigo analisado é As Particularidades do Ensino Superior Brasileiro nos marcos do Capitalismo Dependente foi escrito pela pesquisadora Fabiana Maria Costa, Assistente Social da Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFPE), Mestre em Serviço Social pela UFPE, e Doutoranda em Serviço Social pela UFPE, e

publicado no ano de 2018, fazendo parte da sessão temática da revista v. 18 n. 35 (2018): A construção de um projeto classista de educação e os desafios para o Serviço Social.

A discussão do artigo se coloca com o debate do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, apresentando as mediações da formação social e histórica da revolução burguesa no território Brasileiro, associando ao contexto de dependência, no qual as autoras definem como uma socialização institucional precoce. Com o artigo é possível apreender os interesses da burguesia conservadora trazendo o tensionamento para o fortalecimento das desigualdades na educação superior.

No que tange às referências bibliográficas utilizadas, as autoras utilizaram como base teórica autores como Florestan Fernandes, Elaine Bhering e CFESS. Na produção bibliográfica têm se como horizonte a preocupação com os Assistentes Sociais e entidades na busca de uma educação que oriente a atuação profissional da categoria profissional para a atuação profissional. As palavras chaves que orientam o artigo são formação social e econômica do Brasil, Revolução Burguesa, Capitalismo dependente e Universidade.

O terceiro artigo analisado é Universidade e Cidadania: Considerações sobre o Direito Social à Educação. A produção bibliográfica foi desenvolvida pelas autoras: Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos Moreira (Assistente Social na Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, Mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté UNITAU SP), Elisa Maria Andrade Brisola (Assistente Social, Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP, Professora Assistente da Universidade de Taubaté SP).

As palavras chaves que orientam o artigo são Direitos Sociais, Educação Superior e Cidadania. Com a produção do artigo as autoras se debruçaram sobre o debate do desenvolvimento da Universidade no Brasil. Trazendo o debate acerca da importância de consolidar as políticas de permanência no ensino superior, atendendo à jovens em situação de vulnerabilidade. No que tange às referências utilizadas, as autoras beberam da fonte de Elaine Behring, Florestan Fernandes, Marilda Iamamoto, João Paulo Netto, e Maria Carmelita Yazbek.

Em se tratando das considerações finais, as autoras levantam acerca da importância de promover a inclusão. O próximo artigo a ser analisado na temática de educação será da Revista Katálysis, no qual será apresentado abaixo.

## REVISTA KATÁLYSIS

A revista Katálysis foi criada em 1997 com a periodicidade semestral, com categoria Caps A-1, destina-se a publicação de artigos científicos originais, com debates pautados no âmbito do Serviço Social e em áreas correlatas e interdisciplinares. Vale ressaltar que a revista é vinculada ao Curso de Graduação em Serviço Social e ao Programa de Pós-graduação em Serviço da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente as revistas são publicadas em período quadrimestral, obtendo circulação nacional e internacional.

No que tange às políticas de sessão, as mesmas são divididas em Artigo, Relato de Experiência, Entrevista e Resenha de Livro. O manuscrito que é submetido à publicação é enviado ao parecerista externo após a análise prévia de membros da Comissão Editorial, onde serão avaliados os seguintes pontos: adequação aos objetivos e à Política Editorial da Revista Katálysis, formato de apresentação de artigos e potencial de publicação.

Em se tratando dos anos de 2018 a 2020, no âmbito da educação, a revista apresentou o resultado de *1 revista intitulada por Direito à Educação Pública, Democracia e Lutas Sociais*. Foram identificados *11 artigos sobre educação*, mas *nenhum abordava a temática da educação inclusiva*. Também foi realizada a pesquisa no âmbito de inclusão de pessoas com deficiência, Educação Inclusiva, e *não foi possível encontrar resultados*. Com a análise da revista 3 artigos tinham como autores Assistentes Sociais, porém 2 desses artigos dialogavam sobre a educação superior, no qual havia um distanciamento maior com a proposta debatida no trabalho. Por este motivo será apresentado 1 artigo do campo educação, discutido logo abaixo.

### **Busca Educação - 1 artigo**

O artigo a ser analisado será *Disputas Político Econômicos em torno da Democratização Educacional Brasileira no século XXI*, produzido pelo autor Carlos Felipe Nunes Moreira (Professor da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ, Assistente Social, Mestre e Doutor em Serviço Social) foi publicado no ano de 2019. As palavras chave que orientam a produção bibliográfica são Educação, Poder político-econômico, Socialização do poder, Democratização de Política Educacionais.

Em relação ao objetivo proposto pelo artigo, o autor busca refletir sobre a prática social em defesa da política de educação no Brasil, no contexto de condições impostas pelo capitalismo. É possível identificar na produção bibliográfica a contextualização histórica das principais lutas sociais direcionadas à educação no país. As referências utilizadas dão destaque para Florestan Fernandes, Paulo Freire, Cresswell, Demerval Saviani. O autor dialoga acerca da importância de um aprofundamento de um projeto educacional antagônico, em articulação com a superação da ordem do capital, trazendo a importância que o Serviço Social tem, enquanto compromisso ético político, fortalecendo a concepção ampliada da democracia, como aponta o autor.

Trazendo à tona as conclusões levantadas pelo autor, é necessário trazer destaque para a chamada para os assistentes sociais em pensar a profissão e a inserção na política de educação, tecendo o debate da apropriação da democracia como possibilidade de disputa político econômico interna e externamente nas instituições educacionais. Através desse último artigo foi possível analisar os debates levantados acerca da política de educação. A seguir será apresentado os artigos encontrados que dialogavam acerca da inclusão e pessoa com deficiência, onde os artigos foram retirados pela Revista Serviço Social e Sociedade.

## REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE

A revista Serviço Social e Sociedade publicada pela Editora Cortez, foi criada em setembro de 1979, com uma política editorial pautada em trazer espaço à produção acadêmica e profissional dos Assistentes Sociais e também aos profissionais de áreas correlatas. Vale destacar que a revista foi criada no fim do Governo Militar, onde foram presentes a mobilização de movimentos sociais e populares que levantavam contra o estado autoritário, buscando liberdade democrática.

Outro dado importante da revista é que ela é um dos periódicos de maior referência para professores, estudantes, pesquisadores e profissionais, que buscam se apropriar de debates nacionais e internacionais que discutem acerca das ciências sociais e humanas. No que tange ao objetivo da revista, é apresentado o interesse em conhecer mais da produção acadêmica e profissional dos Assistentes Sociais e pesquisadores de demais áreas correlatas.

Em se tratando da periodicidade da revista, os materiais são divulgados trimestralmente, sendo executada exclusivamente pela plataforma Scielo. No contexto estrutural da revista, a mesma recebe artigos de projeto de pesquisa, relatos de experiência, entrevistas, revisões e comunicações. A análise das submissões é feita pela comissão editorial, seguindo as regras de formatação. Adentrando ao debate da política de educação, foi feita a pesquisa nos anos de 2018 a 2020, sendo encontrado *1 artigo que trouxesse o debate da educação.*

Tecendo o debate acerca da educação inclusiva, *não foram encontrados resultados.* Com a ampliação da busca na categoria Inclusão foram encontrados *4 artigos que discutiam aspectos da inclusão em diversas temáticas, que não se relacionavam com a educação inclusiva.* No que se refere a categoria pessoa com deficiência e inclusão, ampliando a busca de 2014 a 2019, foi possível avaliar *2 possíveis resultados para o debate de pessoas com deficiência e 2 com o debate de inclusão,* ambos os artigos não se aproximavam com o debate proposto, entretanto será avaliado 1 artigo de pessoas com deficiência e 1 de inclusão, reafirmando a falta de debates no âmbito da educação inclusiva.

### **Busca Inclusão - 1 Artigo**

O artigo a ser analisado será Formação Profissional em Serviço Social e Gênero, produzido pela autora Rita de Lourdes de Lima, Doutora em Serviço Social pela UFPE e Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A publicação foi realizada no ano de 2014, fazendo parte da sessão temática de gênero da revista, as bases da discussão são direcionadas aos debates do Serviço Social, Gênero e Formação Profissional na Graduação. As referências bibliográficas mais utilizadas são o CFESS, ABEPSS, Marilda Iamamoto e Karl Marx.

No desenvolvimento do artigo a autora dialoga sobre o surgimento do serviço social, trazendo destaque também para o papel das mulheres na construção do Serviço Social. Vale destacar que a pesquisa é construída através do resultado de uma pesquisa realizada em 32 universidades do Brasil, onde a autora aplicou 54 questionários com docentes e discentes dos cursos de serviço social na modalidade presencial. Em se tratando da análise realizada, a autora levanta pontos acerca da presença de professores que possuem conhecimento acerca de gênero, porém as

disciplinas com temáticas de gênero ainda são escassas, e ofertadas em modalidade eletiva.

A autora relata sobre a divisão social do trabalho, o papel das mulheres no serviço social brasileiro, trazendo o recorte também ao acesso das mulheres às políticas sociais, avaliando também a grande presença da população negra no país, e associando em como serviço social se apropria dos debates de gênero e questão racial.

No que tange às considerações finais, a autora destaca para o crescimento de produções acerca da temática de gênero, raça e diversidade sexual, apresentando propostas de trabalho para os cursos de graduação de serviço social, com o intuito de ampliar os debates citados acima. Vale destacar que a temática de gênero e sexualidades se relaciona ao meu trabalho no que tange a inclusão do reconhecimento das pessoas com deficiência no contexto de gênero, raça e sexualidades. Por este motivo a análise das revistas será finalizada com a análise do artigo de pessoa com deficiência que será discutido abaixo.

### **Busca Pessoa com deficiência - 1 artigo**

O artigo a ser analisado é Trabalhador com Deficiência e Previdência Social produzido pelos autores Alano do Carmo Macêdo (Assistente Social, Doutor em Serviço Social) e Thaynah Barros de Araújo (Assistente Social, Docente e Mestre em Avaliação de Políticas Sociais) publicado em 2019. As discussões se concentram na categoria trabalho, Previdência Social e Pessoa com Deficiência. As referências bibliográficas utilizadas pelo autor se destacam por Florestan Fernandes, Ernest Mandel, e Ricardo Lara.

A proposta do artigo é discutir a aposentadoria do trabalhador com deficiência, segundo o regime geral da previdência social. Com a discussão, o autor apresenta a deficiência como resultado de uma produção social da sociabilidade do capital, e essa definição se assemelha com as interpretações identificadas no capítulo Deficiência: Isso é Assunto do Serviço Social? Outros debates apontados na produção são acerca das crises do capitalismo, e a superexploração da força de trabalho.

No que tange ao debate da deficiência, é possível apreender a contextualização da condição da deficiência para a aposentadoria, e as dificuldades de garantir tal benefício. Essa associação interage com o meu trabalho no que se

refere à inserção das pessoas com deficiência nas políticas sociais, e no mundo do trabalho, no qual são considerados corpos sem funcionalidade para o capital.

Vale destacar as problematizações finais do autor, que se relacionam com o papel da ONU na discussão e classificação da deficiência, e o recorte nas regiões do Brasil no acesso da aposentadoria para as pessoas com deficiência. O encerramento do artigo traz uma chamada para a produção de conhecimento, e fortalecimento dos direitos sociais. Este artigo traz grandes associações ao trabalho monográfico que vem sendo construído até aqui, e a análise deste artigo servirá de ponte para a conclusão das produções acadêmicas, que serão encerradas após a análise das produções construídas pelo Cfess, que debatem sobre educação e deficiência, no qual será apontada no item abaixo.

### 3.3 CFESS E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

O Conselho Federal de Serviço Social é regulamentado pela Lei de Regulamentação da Profissão - LEI 8662\ 1993 e Código de Ética de 1993. Delimitado como um conselho profissional que fiscaliza o exercício profissional dos Assistentes Sociais no Brasil, considerado uma autarquia pública federal, que possui como atribuição orientar, disciplinar, fiscalizar e defender o exercício profissional em conjunto com os Conselhos Regionais do Serviço Social (CRESS).

No contexto histórico o Cfess se posiciona politicamente acerca do conjunto de opressões vivenciadas no sistema capitalista, que recaem ao exercício profissional dos Assistentes Sociais. É possível destacar as Resoluções 489\2006 e Resolução 493\2006, que são exemplos de posicionamentos que orientam a atuação profissional contra condutas discriminatórias ou preconceituosas em contexto de gênero, raça e sexualidades, orientando condições éticas e técnicas a serem executadas no exercício profissional.

Em se tratando da Gerência administrativa do conselho, são realizadas eleições públicas entre a categoria profissional para definir a Gestão do Cfess, que irá atuar durante 3 anos. Durante a periodicidade ativa da gestão, o conselho profissional tem o compromisso de se posicionar frente aos ataques vivenciados à classe trabalhadora. No que se refere à produção de conhecimento, é possível apreender a participação da gestão nas seguintes ações: produção de livros, textos para consultas,

artigos do Cfess Manifesta, Notas e Manifestações Técnicas, Organização de Encontros Nacionais e demais intervenções.

Para traçar a análise dos documentos que dialogavam acerca do debate da educação inclusiva, foi realizada uma busca em conteúdos na periodicidade de 2018 a 2020, como propõe a pesquisa, entretanto houve uma intensa dificuldade de encontrar materiais na temática. Por este motivo foi ampliado as categorias de busca para educação e pessoas com deficiência com o recorte temporal dos anos 2000, onde foi possível encontrar debates importantes no âmbito da política educacional.

Entretanto, para a linha de análise foi selecionado 1 artigo que discute os subsídios para a atuação profissional dos assistentes sociais na educação, que será apresentado abaixo. Acerca do debate da pessoa com deficiência foi encontrado 1 material, presente do caderno que discute a discriminação contra a pessoa com deficiência. A diante serão apresentados os dois materiais, devido a limitação do debate da temática de educação inclusiva, as análises serão centralizadas nas duas publicações.

### **Busca Pessoa com Deficiência - 1 Publicação**

O caderno a ser analisado será da série Assistentes Sociais no Combate ao Preconceito e Discriminação Contra a Pessoa com Deficiência. A elaboração do caderno foi conduzida pela Gestão É de Batalhas que se vive a vida (2017-2020), tendo o texto elaborado por Mariana Furtado Arantes. Vale destacar que a publicação é presente de uma série de cadernos que debatem o Assistente Social no combate ao preconceito, onde foram trabalhadas diversas temáticas.

Tecendo a análise da publicação foi possível avaliar o objetivo de estimular e orientar a categoria dos Assistentes Sociais das diversas situações de preconceito, que são vivenciadas no exercício profissional. Os debates do artigo no que tange a pessoa com deficiência são dialogados acerca da especificidade dos sujeitos, em que toda classe trabalhadora é composta, considerando as diferenças presentes nas múltiplas realidades sociais.

Durante o desenvolvimento da produção, foi realizada uma associação a demais pessoas com deficiência que ocuparam espaços sociais, como Frida Kahlo, Beethoven, Aleijadinho, e diversos artistas, pesquisadores e militantes. Outro fator importante que se assemelha com a discussão proposta no trabalho, é a discussão

sobre a deficiência compreendida através da falta de condições apresentadas pela lógica mercantil, pautadas no lucro e competitividade.

Os debates de senso comum, e dificuldade de compreender o contexto da deficiência foram abordados, onde a limitação em compreender a identidade da pessoa com deficiência reforça o contexto biomédico de análise, que analisa a deficiência apenas pela lesão, sendo um debate que foi postado aqui neste trabalho. Trazendo à tona as legislações voltadas para as pessoas com deficiência, foram destacadas a Constituição Federal de 1988, Legislações que organizam a acessibilidade e atendimento prioritário, e por fim, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

A importância das legislações para o atendimento às pessoas com deficiência cumpriu o papel no debate de associação da importância do Trabalho dos Assistentes Sociais no combate à desigualdade e preconceito. Compreender a “questão social” e desigualdade foram elementos difundidos para a análise da intervenção profissional. Vale apontar a necessidade de mediar a intervenção profissional no sistema previdenciário, como a avaliação social da deficiência, e na viabilização do Benefício de Prestação Continuada BPC, reforçando o protagonismo das pessoas com deficiência.

Concluindo a análise da publicação, foi identificada a importância de reforçar o papel do Código de Ética da profissão e Lei de Regulamentação da Profissão, compreendendo acerca do compromisso dos Assistentes Sociais em atender as demandas das pessoas com deficiência, que vêm da requisição de serviços e demais ações. Na produção bibliográfica houve a presença de referências como Maria Lúcia Barroco, Cfess e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. Através da análise foi possível apreender semelhanças com a produção do trabalho monográfico, diversos debates foram pautados, mas ainda é presente a falta da discussão da educação inclusiva, e abaixo iremos avaliar o debate da atuação profissional dos Assistentes Sociais na Política Educacional.

### **Busca Educação - 1 Publicação**

Com o intuito de finalizar as análises, iremos apresentar a publicação da Série do Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas, sendo o documento intitulado por Subsídios para a Atuação Profissional dos Assistentes Sociais na Política de Educação. A elaboração do material foi conduzida pelo Grupo de Trabalho do

Conjunto CFESS - CRESS - Serviço Social na Educação, orientada pela Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014). O objetivo do documento é contribuir para a efetivação da atuação profissional dos Assistentes na educação, em associação com o fortalecimento do Projeto Ético Político.

Em se tratando do desenvolvimento do artigo, as discussões foram organizadas inicialmente com a reflexão de dimensionar a atuação profissional dos assistentes sociais na educação, identificando as demandas apresentadas aos profissionais, que não se apresentam limitadas apenas às instituições escolares, mas também no campo sócio-jurídico, intervindo na educação como participante da dimensão da vida social dos sujeitos.

No que tange ao papel dos Assistentes Sociais na política educacional, foram apresentados os debates das particularidades da educação formal, referenciando a política social formulada pelo estado, como tentativa de enfrentamento da “questão social”, obtendo o seu papel estratégico nas requisições mercantis. A importância dos profissionais estarem inseridos na política educacional é apontada como horizonte para a compreensão da educação como fonte de emancipação humana, trazendo como o suporte do código de ética e projeto ético político.

Tecendo o debate acerca das competências e atribuições profissionais dos Assistentes Sociais foram apontados acerca da importância de compreender o contexto sócio-histórico que será mediada a intervenção, trazendo o compromisso da categoria em executar as competências e atribuições pautadas de uma direção ético política como aponta o projeto ético político da profissão. A interpretação das requisições institucionais foram destacadas, acerca dos assistentes sociais chamados para intervir na garantia de bolsas de permanência estudantil, fortalecendo o acesso à educação escolarizada. Onde os Assistentes Sociais devem pautar os processos de democratização do acesso à educação, e apropriação do fundo público para a formulação da política educacional.

Vale apontar o debate realizado acerca da execução de estratégias para a análise coletiva dos usuários, intervindo nas contradições da política educacional, trazendo à tona a importância da participação social, comunitária com uma gestão democrática, ampliando os mecanismos de controle social. Por fim, a publicação apresenta ações que devem ser pautadas na dimensão investigativa, inserção no gerenciamento e planejamento e execução dos serviços no âmbito da educação,

buscando o tensionamento para a participação dos assistentes sociais em movimentos sociais.

Concluindo as discussões, foram apontadas estratégias de discussão que se pautem da educação como direito universal, compreendendo como o lócus que são visualizados os conflitos sociais, e por isso os Assistentes Sociais devem se apropriar do projeto ético político, em que a categoria profissional tem grande papel na viabilização dos direitos no âmbito da educação, do acesso à educação básica até a universidade, na busca por um projeto societário sem opressão. Foi possível identificar referências bibliográficas como Maria Lúcia Barroco, Marilda Yamamoto, e Cfes. O debate apontado pelos documentos do Cfes apresentou diversas mediações semelhantes com a produção bibliográfica executada até aqui neste trabalho, porém ainda é visível a falta de materialização do debate a educação inclusiva, por isso caminhamos para as conclusões deste trabalho, afirmando a tese sustentada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a finalização do trabalho podemos apreender alguns elementos acerca dos debates aqui citados. A política de educação apresenta fragilidades em sua operacionalização, no contexto de ampliação da garantia do acesso às pessoas com deficiência. Foi possível avaliar que os reanjos realizados no seio da política educacional, identificados pelas análises realizadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 a 2020 não obtiveram modificações estruturais para a efetivação do atendimento de pessoas negras, lgbtqia + e pessoas com deficiência.

Compreender o debate da deficiência enquanto articulado com as expressão da “questão social” traz diversos aportes para a intervenção dos assistentes sociais na política educacional no âmbito da educação inclusiva, mediando ações que identifiquem a deficiência através do campo social, para a análise da realidade social dos sujeitos dentro da sociabilidade do capital, referenciando os dilemas da falta de acessibilidade, e limitações de ingresso no mercado de trabalho em funções com teor científico de especialização.

Estes apontamentos são importantes para tecer a crítica da educação enquanto forma de lucro para o mercado de trabalho, visto que a educação é conduzida para a busca de profissionais especializados. Entretanto, essa crítica é fundada na limitação das pessoas com deficiência de ocupar vagas de trabalho com

formação superior devido à dificuldade de se efetivar a educação inclusiva, considerando os conceitos de acessibilidade e permanência dos estudantes.

As normativas até aqui analisadas repercutiam o interesse em dados numéricos que se agrupavam aos estudantes na educação básica, porém ainda com falhas, por não apresentar com amplitude as pessoas com deficiência. É perceptível a falta de discussão acerca da qualidade de ensino, considerando o incentivo à pesquisa, inserção do ensino superior e a própria participação social dos sujeitos enquanto presentes na construção da educação.

Não podemos esquecer de vista que as legislações que atendem as pessoas com deficiência sofreram avanços, porém não é possível avaliar grandes resultados no que tange às contribuições das leis. Este lamentável fato se deve às especificidades da política social calcada na importância da educação para o mercado de trabalho, e a partir daí verificamos que os corpos considerados defeituosos, sem função social para o lucro, são descartados, e não há tanto interesse em cumprir de fato a efetividade das políticas de educação inclusiva.

O conhecimento acerca da deficiência amplia as discussões que possam transcender alternativas de participação social dos sujeitos, desencadeando o próprio para mobilizações advindas de movimentos sociais que compreendem de fato as contradições presentes na sociabilidade, e os movimentos refratários de uma violência estrutural aos corpos deficientes. A categoria profissional dos Assistentes Sociais tem o compromisso ético de se aprofundar no debate da política de educação inclusiva, reconhecendo os usuários como pertencentes à política. Porém, ainda é incipiente os resultados acadêmicos de produções bibliográficas, e isso deve ser pautado para uma chamada que expanda a construção de conhecimento político, reconhecendo as bases teórico-metodológicas que a profissão do Serviço Social nos oferta.

No que se refere a invisibilização dos debates e da própria socialização efetiva das pessoas com deficiência, não podemos deixar de vista que esse mecanismo é estratégico da lógica mercantil, porém temos o papel fundamental de buscar ações que ultrapassem esses limites, por este motivo possuímos os aparatos necessários na nossa formação profissional que são qualificados para operar no exercício profissional.

A profissão de Serviço social coloca a frente no combate à opressão para a classe trabalhadora, onde é perceptível avaliar tal posicionamento através das produções bibliográficas executadas nas revistas e periódicos da categoria

profissional. Porém, é necessário trazer mobilização para os debates e intervenção profissional na educação inclusiva, pois os retrocessos desencadeados na política educacional são analisados a cada instante através de contrarreformas, no que tange ao corte de investimentos e no avanço da educação a distância, massificando a educação enquanto mercadoria.

Podemos refletir que a educação inclusiva deve ser defendida pela ótica de uma educação pública presencial e de qualidade, com a participação de profissionais qualificados e equipes interdisciplinares. Por este motivo é de extrema importância a mobilização dos profissionais nos mecanismos de participação social, como os conselhos de deliberação, ocupando espaços de gerenciamento de políticas, como forma de ampliar melhores condições de operacionalização dos processos de trabalho. Os assistentes sociais possuem importante tarefa de mobilização a ser cumprida principalmente nos espaços do CFESS-CRESS, ABEPSS, ENESSO, e demais entidades da categoria. Trazer amplitude para os debates na formação profissional qualifica a futura intervenção dos assistentes sociais em campo profissional.

Os debates de gênero, raça e sexualidades não podem ser excluídos, pois refletem as condições das identidades dos sujeitos pertencentes a sociabilidade, no qual realizamos atendimentos aos usuários em sua gama de diversidades. A intervenção com famílias é um instrumento essencial para minimizar as violências vivenciadas no contexto familiar, visto que em grande parcela das famílias, há presença de violência contra as pessoas com deficiência. Este fato se dá devido a diversos fatores que podem compor o vínculo familiar, e um deles é o próprio sistema de violências que se encontram inseridas. Os assistentes sociais devem estar atentos às demandas que vão além do espaço da educação inclusiva, avaliando o contexto dos usuários em sua amplitude.

Reforçar o reconhecimento da diversidade de cor, gênero e sexualidade é importante para fortalecer as multiplicidades da própria identidade dos usuários com deficiência. Visto que há uma intensa dificuldade de compreender a identidade das pessoas com deficiência não está exclusivamente ligada às suas limitações. Fica nítido que os assistentes sociais têm amplas tarefas tais como, a produção de conhecimento, e a reflexão do exercício profissional, considerando as especificidades das pessoas com deficiência, que são identificadas no processo de aprendizagem, e fora dele, na dinâmica da vida social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBERLEY , Paul. **The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability.** Disability, Handicap & Society, v. 2, n. 1,1987, p. 5.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos; DE SOUZA LEMOS, Esther Luíza. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. *Temporalis*, v. 18, n. 35, p. 12-28, 2018. <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922> Disponível em:< <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922>> Acesso em 22 mar 2021

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de política social.** Mota AE, Bravo MIS, Uchoa R, Nogueira V, Marsiglia R, Gomes L, et al., organizadores. Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, p. 13-49, 2006.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. **LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996.** Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2017.

BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**, p. 308-326, 2013.

BRASIL, Constituição de. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm) > Acesso em 23 nov.2019

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) > Acesso em 23 nov.2019

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 11 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) > Acesso em 06 out. 2019

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União. Brasília, 6 jul. 2016.- Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) > Acesso em 06 out. 2019

BRASIL, LED. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm) > Acesso em 23 abr.2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2. ed. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) > Acesso em 08 out. 2019

CAMPOS, E. B. et al. Conselho Federal de Serviço Social GT de Educação: **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>> Acesso em 23 nov.2019

CENSO, I. B. G. E. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** v. 20, n. 03, p. 2012, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/)> Acesso em 12 fev.2020

Conselho Federal de Serviço Social Legislação e Resoluções sobre o trabalho do/a assistente social / Conselho Federal de Serviço Social - Gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta. – Brasília: **Legislação e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social:** Disponível em:

<[http://www.cfess.org.br/arquivos/LEGISLACAO\\_E\\_RESOLUCOES\\_AS.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/LEGISLACAO_E_RESOLUCOES_AS.pdf)> Acesso em: 12 fev.2020

COSTA, Fabiana Maria. As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. *Temporalis*, v. 18, n. 35, p. 29-45, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19734>> Acesso em: 22 mar.2021

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do assistente social: Lei 8662/93 de regulamentação da profissão**. Brasília: CFESS, 2006.

CFESS MANIFESTA, **Edição especial: pelos direitos da pessoa idosa e da pessoa com deficiência**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2017-CfessManifesta-Especial-PessoaldosaPessoacomDeficiencia.pdf>> Acesso em: 06 jan.2020

DA SILVA SANTOS, Ana Carolina Gonçalves et al. Universidade e cidadania: Considerações sobre o direito social à educação. *Temporalis*, v. 18, n. 35, p. 46-66, 2018.. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17862>> Acesso em: 22 mar.2021

DINIZ, Diniz. **O que é deficiência**. Coleção “Primeiros Passos”. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Diretrizes e bases: conciliação aberta**. Revista Sociedade e Universidade, 1991.

IAMAMOTO, Marilda Villela; DE CARVALHO, Raúl. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. – 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 1o. Ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf)> Acesso em: 06 jan.2020

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, 2010**. Disponível em< [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1)>. Acesso em: 06 jan.2020

Lima, Rita de Lourdes de. Formação profissional em serviço social e gênero: algumas considerações. *Serv. Soc. Soc.*, Mar 2014, no.117, p.45-68. ISSN 0101-6628 Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282014000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000100004)>. Acesso em: 06 mar.2021

LÊNIN, V. I. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. 2. ed. São Paulo: Global, 1979.

Macêdo, Alano do Carmo and Araújo, Thaynah Barros. Trabalhador com deficiência e Previdência Social. *Serv. Soc. Soc.*, Ago 2019, no.135, p.249-270. ISSN 0101-6628 Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282019000200249](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000200249)> Acesso em 20 mar.2021

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI. *Revista Katálysis*, v. 22, n. 3, p. 447-456, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n3p447>> Acesso em 20 mar.2021

MANDEL, Ernest. **Teoria Econômica de Marx**. NYU Press, 1969.

MARTÍ, José. Libros de Hispanoamericanos y ligeras consideraciones. **Obras completas, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana**, v. 8, p. 319, 1991.

MARX, Karl. O Capital (Livro I, vol. II). **São Paulo: Nova Cultural**, 1988.

MEC/SEESP: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 23 nov.2018

MÈSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8ª ed. Cortez editora, 2011.

NETTO, PAULO; DITADURA, J. **uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. Cortez,1991.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion**. London: Longman, 1998, p. Xii.

PARACELSUS, Jolande Székács et al. Paracelsus: **Selected Writings**. 1951.

PEREIRA, Antônio. **Pode existir inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista?** Revista “Educação Especial”, Santa Maria – RS, n. 32, p. 189-200, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/96/69> Acesso em: 17 de out. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-

16. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319)> Acesso em: 23 de out. 2019

SOCIAL–CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8662-7-junho-1993-363210-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 20 de dez.2019

SOCIAL, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO. Série Assistente Social no Combate ao Preconceito. **Brasília (DF)**, v. 30, 2016. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno07-PCD-Site.pdf>> Acesso em 06 de mar.2021

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional.** DP&A Editora, 2004.

SMITH, Adam. 1978. **Lectures on Jurisprudence.** 1763.

SWEEZY, Paul M. **Ensaio sobre o capitalismo e o socialismo.** 1977.

TEIXEIRA, Joaquina Barata et al. **O projeto ético-político do Serviço Social.** Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, 2009.- Disponível em: <[https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/522/1/CapitulodeLivro\\_ProjetoEticoPol%C3%ADtico.pdf](https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/522/1/CapitulodeLivro_ProjetoEticoPol%C3%ADtico.pdf)> Acesso em 14 de dez.2019

WARDE, Mirian Jorge. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** Cortez Editora, 1996.