



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)
Departamento de Serviço Social (DESSO)
Curso de Serviço Social



Ana Vitória de Oliveira Ramos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: a construção histórico cultural para pessoa com
deficiência**

Mariana
Fevereiro 2024

Ana Vitória de Oliveira Ramos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: a construção histórico cultural para pessoa com
deficiência**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro (UFOP) como requisito parcial à obtenção de título de bacharel em Serviço Social.

Área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas.

Orientadora: Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi

Mariana
Fevereiro 2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R175e Ramos, Ana Vitoria De Oliveira.
Educação especial [manuscrito]: a construção histórico cultural para
pessoa com deficiência. / Ana Vitoria De Oliveira Ramos. - 2024.
65 f.

Orientadora: Profa. Ma. Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi.
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .

1. Educação especial. 2. Pessoas com deficiência. 3. Serviço social. I.
Zambaldi, Viviane Suelen Pinto Campos. II. Universidade Federal de Ouro
Preto. III. Título.

CDU 376

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter De Sousa - Bibliotecário Coordenador
CBICSA/SISBIN/UFOP-CRB6a1407



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Vitória de Oliveira Ramos

Educação especial: a construção histórico cultural para pessoa com deficiência

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 05 de fevereiro de 2024

Membros da banca

Me. Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Ana Paula Vieira de Freitas - Organização da Sociedade Civil (OSC) Dignidade para Todos

Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/02/2024



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 26/02/2024, às 10:26, 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, informando o código verificador **0673224** e o código CRC **A298C8F0**.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão à todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço profundamente à minha orientadora, professora Viviane Zambaldi pelo suporte, paciência e valiosos insights ao longo deste processo. Este projeto não teria sido possível sem o seu apoio e colaboração.

À minha família que ofereceu apoio incondicional e incentivo nos momentos desafiadores. Serei eternamente grata por todo encorajamento e por serem minha fonte inesgotável de inspiração, amor e carinho. Obrigada mãe e avó por serem uma fonte constante de motivação e apoio. Agradeço por serem a base sólida que sustenta meus sonhos e conquistas. O sucesso deste trabalho é dedicado à todos nós.

Aos colegas de curso, pelo compartilhamento de conhecimentos, trocas de ideias e apoio mútuo ao longo dessa jornada acadêmica. Um agradecimento especial a Adriele e Renielle, estimadas amigas que fizeram parte de todos os processos e nunca soltaram a minha mão.

Agradeço ainda a instituição de ensino pela infraestrutura e recursos disponibilizados, fundamentais para a realização deste trabalho, aos profissionais de todos os setores pelo apoio, pela assistência e suporte durante a graduação, e a todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem.” (Claudia Werneck).

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo compreender os principais desafios da política de educação especial e a contribuição do serviço social neste processo. Para tanto, fez-se necessário examinar a história da educação da Pessoa com Deficiência (PcD), no Brasil, além de avaliar o papel social. Também foram demonstrados os principais impactos do déficit do sistema educacional às PcDs. Para alcançar este propósito, a pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos e bancos de dados eletrônicos Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), CAPES, entre outros. Entender a construção histórico-cultural da educação da PcD é de extrema importância para o serviço social, uma vez que observar os desafios para efetivação da inclusão faz parte do compromisso ético-político da profissão. No âmbito da educação existem diversas manifestações da “questão social” que vão exigir do profissional um arcabouço teórico-metodológico e posicionamento ético-político, além de qualificação técnico-operativa, com a finalidade de viabilizar a educação como um direito da população e dever do Estado. A partir das pesquisas realizadas, tal estudo contribui trazendo os aspectos da trajetória educacional das PcDs, bem como apresentando os desafios enfrentados para efetivação da inclusão dos mesmos no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação especial; pessoa com deficiência; serviço social.

ABSTRACT

This course completion work aims to understand the main challenges of special education policy and the contribution of social services in this process. To this end, it was necessary to examine the history of education for Persons with Disabilities (PWD) in Brazil, in addition to evaluating how education can be used as a tool of ideological domination and its social role. The main impacts of the educational system deficit on PWDs were also demonstrated. To achieve this purpose, the research was developed based on the bibliographic review methodology, using books, articles and electronic databases Scientific Electronic Library Online (SCIELO), CAPES, among others. Understanding the historical-cultural construction of PWD education is extremely important for social work, since observing the challenges to achieving inclusion is part of the profession's ethical-political commitment. In the scope of education, there are several manifestations of the "social issue" that will require professionals to have a theoretical-methodological framework and ethical-political positioning, in addition to technical-operative qualifications, with the aim of making education viable as a right of the population and a duty of the State. Based on the research carried out, this study contributes by bringing aspects of the educational trajectory of PWDs, as well as presenting the challenges faced in achieving their inclusion in the school environment.

Keywords: Special Education; Person With a Disability; Social Service.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	American Psychological Association
APAE-SB	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Bárbara
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEP	Código de Ética Profissional
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CIF	Coordenadoria de Informações Funcionais
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRASS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
GRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PcDs	Pessoa com Deficiência
PEP	Projeto Ético Político
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSF	Programa Saúde da Família
SB	Santa Bárbara
SISU	Sistema Unificado de Seleção

UFOP Universidade Federal de Ouro Preto

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	13
2.1 O processo histórico da inclusão e exclusão da pessoa com deficiência	13
2.2 Os Direitos da Pessoa com Deficiência	16
3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL	25
3.1 O papel social da Educação	25
3.2 A trajetória do Serviço Social no modo de produção capitalista	39
3.3 Serviço Social na política de educação	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

1. INTRODUÇÃO

A efetivação da inclusão das Pessoas com Deficiência (PcDs) representa uma perspectiva de avanços que entra em confronto direto com as estruturas da sociedade atual. A temática abordada advém das inquietações provenientes do estágio supervisionado realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Bárbara (APAE-SB), justificando a escolha que foi guiada a partir de um interesse genuíno de elucidar e compreender a deficiência, para além das limitações físicas/cognitivas.

Este trabalho tem por finalidade explorar as diversas manifestações deste tema de imensa relevância, abordando definições conceituais e as nuances de "Pessoa com Deficiência (PcD)" e "inclusão e exclusão", bem como os direitos fundamentais, além da relação entre o serviço social na e a história e as políticas de educação.

O objetivo geral deste estudo é compreender a educação especial e a relação com o serviço social. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos de: resgatar a história da PcD no Brasil, avaliar o papel da educação no sistema capitalista e compreender a relação do serviço social na política de educação especial.

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia de revisão bibliográfica. Foram levantados textos, artigos e pesquisas, priorizando os conteúdos mais recentes.

A pesquisa de revisão bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. ainda segundo este autor, o estudo exploratório possibilita maior proximidade com o tema em questão, expandindo o conhecimento do pesquisador e permitindo aperfeiçoar e elucidar conceitos e ideias. no que tange o cunho descritivo, busca-se desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos (GIL, 2008, p.12).

A revisão de literatura pautou-se nas publicações físicas (livros, artigos, regulamentações) e em dados eletrônicos, alocadas em sites científicos: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), CAPES, entre outros. As principais palavras utilizadas no processo de busca foram: pessoas com deficiências, educação especial e serviço social.

No processo de seleção dos textos, estabelece-se como critério de inclusão, a utilização de artigos completos, na língua portuguesa e, preferencialmente, publicados nos últimos cinco anos (2018-2023). Os critérios de exclusão foram textos e artigos que não apresentavam relação com o assunto do estudo.

Ao abordar o tema, observamos como a PcD é percebido em diferentes contextos e como essa questão influencia nas interações sociais. Nos capítulos iniciais serão abordados os conceitos de PcDs, inclusão e exclusão destacando a importância de compreendê-los a partir de uma construção social. Em seguida, será dado destaque aos avanços no que refere-se ao acesso dos direitos das PcDs, direcionando a análise para as legislações e marcos históricos. Por fim, estabelecido o quanto as relações sociais são complexas e como o assistente social pode atuar incluindo ou segregando o grupo em questão, a partir da análise de como o serviço social, ao longo dos anos, avançou e desempenhou importantes papéis no refere-se a garantia de direitos desse grupo.

Não obstante, será analisada a PcDs na história e como a política de educação influenciou na marginalização ou na inclusão nesse processo, além de explorar o papel do assistente social na política de educação.

2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Neste capítulo será exposto de forma sucinta, a história da PcD e seu processo de inclusão e exclusão na sociedade brasileira, bem como os avanços e conquistas de regulamentações na busca da garantia de direitos desse grupo, com foco na nas políticas de educação.

2.1 O processo histórico da inclusão e exclusão da pessoa com deficiência

Ao longo da história as PcDs foram marginalizadas e excluídas no processo de socialização, não tendo acesso aos direitos básicos de educação, emprego, saúde e falta de acessibilidade. A acessibilidade trata-se das condições e possibilidades de qualquer pessoa com ou sem deficiência, para acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira livre, independente e segura, sem nenhuma barreira ou impedimento (FELDNER, 2016).

Segundo a Coordenadoria de Informações Funcionais (CIF, 2003 *apud* SANTOS, 2008, p. 02) a “deficiência é um conceito abrangente relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais”. Para Feldner (2016) compreende-se como PcD, aquela que tem impedimentos/limitações/barreiras físicos, intelectuais e/ou múltiplos de longo prazo. Tal perspectiva está de acordo também com a lei de inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

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 (BRASIL, 2015).

Segundo Santos (2008) a biomedicina estigmatizava, estereotipava e rotulava este grupo.

O corpo diferente aos poucos passou a ser conhecido como o corpo monstruoso, "aquele que constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas também uma violação das leis da natureza (FOUCAULT, 2001, p.69 *apud* SANTOS, 2008, p. 505).

Luanardi (2001, p.03) elucida que “inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente e fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder”. Para entender tal perspectiva devemos analisar o significado de poder.

Segundo o dicionário de Oxford languages poder significa “possuir força física ou moral; ter influência, valimento”. Segundo Barbosa (2022), conforme a teoria marxista o poder trata-se de uma relação de dominação dentro das relações sociais, o poder é percebido como mais um tentáculo das relações econômicas e está intrinsecamente associado à propriedade dos meios de produção. Nesta perspectiva as relações de poder vão ser percebidas e vivenciadas de acordo com o acúmulo de capital e a qual classe você pertence.

Compreender a materialidade das relações de poder, tal como Marx a apresenta, implica pensá-la a partir de sua multilateralidade. Nessa perspectiva, o próprio poder se apresenta de natureza múltipla, de modo que não caiba mais o discurso sobre o poder, sendo antes necessário tratar de múltiplos poderes que se interligam e se articulam conforme as múltiplas realidades nas quais se inserem. Neste sentido, o poder não pode ser pensado mais como uma ação específica, sendo antes um sentido geral de relações que, a partir de um jogo de forças, exerce uma determinação sobre a própria forma de ser daquele a quem se coloca (BARBOSA, 2022, p. 3-4).

Entretanto, Foucault (1998) expande as noções de poder trazendo a ideia de que este está para além das condições econômicas.

Por onde existe o poder, o poder se exerce. Ninguém propriamente dito é seu titular; e, no entanto, ele se exerce sempre em uma certa direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o possui; mais sabe-se quem não o possui (FOUCAULT, 1998, p. 1181).

Para o pensamento foucaultiano o poder é descentralizado, e atua em toda e qualquer relação, o indivíduo é a consequência do poder (Foucault, 1998). O autor elucida que ninguém tem o monopólio completo do poder ao mesmo tempo em que ele sempre se exerce. Não se sabe quem o detém, mas sabe-se quem não o detém. O poder se constitui socialmente tanto nos macro espaços quanto nos micro espaços; não pode ser coisificado porque trata-se de um exercício. Trata-se sempre de uma relação desequilibrada que não pode ser limitada apenas às noções de repressão ou numa dimensão estritamente econômica. Assim, a ferramenta é

também um exercício de alienação e controle a qual todas as relações estão submetidas.

Tendo entendido o conceito de poder aqui abordado, retomaremos a afirmativa de Luanardi (2001) de que inclusão/exclusão fazem parte de uma mesma matriz de poder. Cunha (2021) afirma que:

A deficiência compreendida como expressão da questão social ocorre, pois ela em muitos momentos é vista como uma questão de desvantagem social. É importante refletir que a socialização dos corpos os molda para lógicas produtivas, e as pessoas com deficiência acabam sendo excluídas do mercado de trabalho e da sociedade em si. A exclusão não ocorre apenas pelo fato de as estruturas sociais serem desiguais, mas também porque os corpos não são considerados úteis à inclusão no sistema capitalista (CUNHA, 2021, p. 02).

Para Cunha (2021, p. 02) “Aqueles corpos que são identificados como desviantes são segregados ou inseridos em uma lógica que busca a correção de seus desvios”. Neste sentido, o mesmo autor observa que as PcDs estão sujeitas a marginalização e a exclusão social, como resultado temos a falta da participação plena na produção da economia e conseqüentemente a limitação na participação social.

Silva (2011) sugere ainda que a exclusão é resultado de um processo histórico dialético que decorre da exploração e gera vantagem para uns e desvantagens para outros.

[...] exclusão é definida, neste contexto, como negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território. A exclusão é um processo dialético e histórico, decorrente da exploração e da dominação, com vantagens para uns e desvantagens para outros, estruturante da vida das pessoas e coletividades, [...] (FALEIROS, 2006 *apud* SILVA, 2011 p.04).

Alinhado com o pensamento de Marx, Silva (2011) destaca que a inclusão, por sua vez, está intrinsecamente relacionada com as noções de cidadania e fim da divisão de classes, tendo em vista que em uma sociedade livre da estratificação de classes, todos os indivíduos, inclusive as PcDs, terão o direito de participar de forma plena na vida social. A autora afirma ainda, que a inclusão só é possível com a extinção das classes, pois essa dinâmica que, historicamente, deu origem às formas de preconceito e exclusão, em uma visão otimista, coloca a inclusão como uma manifestação da superação das barreiras impostas pela sociedade classista (SILVA,

2011).

[...] a inclusão está mais diretamente ligada à noção de cidadania plena e atrelada a emancipação, e ao fim da sociedade de classes, em que os indivíduos poderiam desfrutar da cidadania, na medida em que não são incluídos ou excluídos por terem ou não bens, por terem ou não direitos (SILVA, 2011, p. 05).

A abordagem da autora encaminha para uma reflexão quanto à conexão entre os processos de exclusão dos PcD e o problema da estratificação de classes, elucidando que a construção de políticas de inclusão de forma superficial não resolvem o problema, e para superação do mesmo, devemos seguir em direção da superação do sistema capitalista.

Além disso, ao discutir os processos de inclusão Luanardi (2001, p. 04) afirma que “a inclusão enquanto processo de normalização é uma forma de dominação, de controle e de governo”. Assim, podemos afirmar que até mesmo os processos de inclusão refletem as estruturas de dominação, uma vez que partem da ideia de normalização. Ou seja, o processo histórico de exclusão deste grupo é um produto direto do sistema de poder enraizado no sistema capitalista. Mediante essas análises, cabe compreender o processo de lutas e conquistas dos direitos adquiridos pelos PcDs ao longo da história.

2.2 Os Direitos da Pessoa com Deficiência

A situação das PcDs só começou a ser pensada após as guerras mundiais que elevaram o número de pessoas com deficiência, entretanto, somente anos depois, a partir de muita luta e mobilização social foram estabelecidas normas, a fim de garantir os direitos deste grupo (FELDNER, 2016).

Segundo Souza (2021),

As políticas públicas que são conduzidas pelo Estado estão orientadas entre uma correlação de forças, que tenciona 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 (SOUZA, 2021, p. 27).

Dentre as estratégias adotadas a fim de favorecer a inclusão das PcDs podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que

“impulsionou a implementação de leis e outras declarações em todo mundo, além de ampliar e fortalecer movimentos sociais de pessoas e grupos que lutam no mundo todo buscando que tais direitos sejam efetivados” (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014, p.3).

A declaração apontava os direitos que temos em razão a nossa condição humana como “à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (UNESCO, 1948). Apesar desses avanços, a implementação desses direitos apresenta desafios significativos como a discriminação, as barreiras sociais, econômicas e culturais, além da falta de políticas públicas inclusivas.

No Brasil, em meio ao processo de redemocratização, surge uma mudança de paradigmas, onde a necessidade de pensar na integração social passa a ser dever do Estado e não mais um ato de benevolência e caridade. Afim de legalizar esse dever, houve a implementação da lei nº 7.853/89, que assegura o exercício dos direitos da PcD, além de estabelecer medidas para sua integração e reflete diretamente o período no qual ela foi implementada (BRASIL, 1989):

Lei nº 7.853/89 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

Apesar dos avanços, é válido ressaltar que a falta de recursos adequados, políticas públicas ineficazes e a falta de conscientização social limitam a aplicação plena da lei e a inclusão das PcDs na sociedade.

Aliada a lei anterior, temos a implementação da lei 10.098/00:

A Lei nº 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL 2002, p.114 *apud* SANTOS *et al*, 2012, p.06).

A Lei nº 10.098/2000 dispõe sobre acessibilidade das pessoas com deficiência em espaços públicos, e surge no mesmo momento histórico e com a mesma perspectiva de reconhecimento de direitos; nela temos a regulamentação

legal de que é direito das pessoas com deficiência a ocupação de espaços públicos e torna o Estado responsável por oferecer acessibilidade nestes espaços.

[...] apoio às pessoas portadoras de deficiências e a sua integração social, no que concerne à saúde, conferindo ao setor ações de promoção e prevenção; a concepção de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação; o acesso aos estabelecimentos de saúde e do tratamento apropriado no seu interior, conforme normas técnicas e padrões pré-estabelecidos; atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado; e a expansão de programas de saúde direcionados para as pessoas portadoras de deficiências, desenvolvidas com a participação popular (Art. 2º, Inciso II) e o Decreto 3.298, de 1999 que regulamenta a referida Lei (BRASIL 2002, p.114 *apud* SANTOS *et al*, 2012, p. 05).

Sendo assim, a lei 10.098/2000 surge em um contexto histórico semelhante à lei anteriormente mencionada. Ambas são o produto da mudança de paradigma na abordagem dos assuntos relacionados aos PcDs, e surgem com objetivo de reconhecer os direitos fundamentais, além de tornar o Estado responsável por garantir e efetivar sua inclusão, porém a efetivação destes direitos se esbarra nas estruturas do sistema capitalista que produz as desigualdades para sustentar-se, ou seja, as políticas voltadas para inclusão são medidas paliativas que não resolvem de fato o problema.

Ressalta-se ainda o decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção.

Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

Ambos decretos dispõe sobre as normas para promoção de inclusão e acessibilidade de forma detalhada e regulamentam as leis 7.853/89 e 10.098/00. Os mesmos detalham ainda, as medidas específicas e definem padrões e diretrizes para promoção da acessibilidade, estabelecendo assim bases a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada em 1986. A criação da coordenadoria deixa em evidência o objetivo do governo de estabelecer um órgão responsável pelas ações articuladas governamentais e da sociedade civil em prol da inclusão, visando garantir que as

políticas públicas atendam as necessidades deste grupo, conforme Paiva e Bendassoli (2017).

Uma das representações políticas de garantias de direitos das PcD mais consolidadas à época da pré-aprovação da Constituição de 1988 foi a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada em 1986 e que, dentre outras atribuições, destinava-se a prover ações inclusivas em âmbito nacional para as PcD (Brasil, 2016). A criação da coordenadoria e a implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989, foram fundamentais para garantir o atendimento dos interesses desse grupo populacional (PAIVA; BENDASSOLI, 2017 p, 06).

Os decretos apontam que a implementação das políticas públicas devem ser acompanhadas de ações efetivas que visam garantir sua aplicação. Além disso, evidenciam o quanto é fundamental a participação ativa das próprias PcDs na formulação e implementação das políticas.

Paiva e Bendassoli (2017) esclarecem que os decretos estabelecem ainda a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) que é igualmente importante no que diz respeito à luta pelos direitos da PcD. O órgão de deliberação coletiva foi criado para garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Como instrumentos de promoção dos direitos das PcD, além da CORDE, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), órgão de deliberação coletiva cuja atribuição era garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os conselhos deliberativos têm a função de propor diretrizes, tomar decisões relacionadas às políticas e cuidar da gestão de programas, enquanto o CONADE está subordinado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (PAIVA; BENDASSOLI, 2017, p. 06 *apud* BRASIL, 2010).

Embora o CONADE tenha sido criado com o objetivo de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, existem desafios que dificultam sua atuação, como a falta de representatividade e participação dos PcDs, oferecendo mais uma brecha para que o sistema atue em prol dos interesses do capital, distanciando-se das necessidades reais dos PcDs.

A História do Brasil, coincidentemente, é marcada por momentos alternados de avanços e inflexões no que tange o reconhecimento de direitos sociais e o

enfrentamento, mesmo que pontual e limitado, das expressões da “questão social”, da barbárie e da opressão. Depois de muita luta pela redemocratização, a movimentação popular juntamente com os marcos de conquista democrática, através da Assembleia Nacional Constituinte, estabeleceram em 1988 a consolidação da Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como constituição cidadã que prevê a solidificação dos direitos fundamentais, tendo como cláusula pétrea, o direito à igualdade, conforme o art. 5º. Tal direito é igualmente conferido à PcD, além da plena cidadania. Esse marco sinalizou a necessidade de continuar construindo uma sociedade inclusiva, justa e igualitária.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer (BRASIL, 1988).

Outro marco importante na luta em prol dos direitos das PcDs é a implementação da lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 que prevê a criação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) que estabelece proteção social básica às pessoas em situação de vulnerabilidade social. Este marco regulatório prevê que: “Para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais” (BRASIL, 1993). Segundo Martins (2012), “a assistência social, de acordo com a LOAS, alça status de política pública, direito social que deve ser transformado em ações concretas, por meio de uma rede de serviços sociais”. Esta lei estabelece a criação do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

LOAS. Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
 V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1993, p.21).

O BPC é um benefício assistencial concedido as PcDs e idosos em situação de vulnerabilidade social, a fim de subsidiar a garantia do acesso à renda mínima, afim de proporcionar condições de vida de forma digna. De fato, a LOAS e o BPC representam um papel de extrema importância no que diz respeito à mitigação da pobreza, entretanto seu caráter assistencialista pode contribuir e reforçar estereótipos acerca dos PcDs tornando-os dependentes ao invés de promover sua emancipação.

Segundo Filho (2008, p. 63) “a deficiência é uma “expressão” da pobreza”.

A situação de pobreza de uma pessoa com deficiência agrava-se muito em função dos problemas de acesso ao mercado de trabalho (sem negar certos avanços nesse setor) e em função dos gastos em situações especiais de tratamento, tendo em vista maior qualidade de vida (FILHO, 2008 p. 63).

Conforme Dalcastagne (2015, p. 11) “Ressalta-se o fato de que a deficiência física tem grande impacto na vida das pessoas com mudanças comportamentais, sociais e financeiras”, ou seja, a deficiência pode ter um grande impacto sobre o orçamento familiar, seja por elevar os custos de vida, pela própria ausência de rendimentos advindos do trabalho, considerando um mercado restrito na absorção da mão de obra da PcD, além da quase sempre demanda de, ao menos um membro da família, deixar de trabalhar para dedicar-se integralmente aos cuidados do familiar PcD.

A pobreza intervém neste quadro aumentando a condição de vulnerabilidade a qual a PcD está exposta e justifica a repetição da demanda pelo BPC conforme evidenciado por Paiva e Bendassoli (2017):

Filiado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, existe o Centro de Referência de Assistência Social, por meio do qual se conseguem benefícios como o Benefício de Prestação Continuada – BPC, que consiste na concessão de um auxílio financeiro, no valor de um salário mínimo, para pessoas com deficiência ou idosos cuja renda familiar (considerando todos os membros da família) seja menor que um quarto do salário mínimo. Depois de adquirido, esse benefício é contínuo, mas não se equipara à aposentadoria, pois não há recebimento de férias e

outros provimentos adquiridos pelo trabalho (PAIVA; BENDASSOLI, 2017 p, 06).

Outros marcos regulatórios significativos neste processo é a lei brasileira de inclusão nº 13.146/2015 de 06 de julho de 2015 que estabelece que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015).

A lei 13.146/2015 consolidou os direitos da PcD fortalecendo a igualdade, buscando garantir a inclusão e participação social deste grupo. A lei surge para consolidar os direitos já conquistados e garantir o cumprimento dos mesmos, com o objetivo de externar de forma eficiente e efetiva os direitos da PcD, bem como os deveres do poder público e o papel da sociedade, no que tange a inclusão.

A dignidade da pessoa com deficiência significa que a mesma é merecedora de respeito e consideração por parte do Estado e da sociedade, devendo ser garantido a ela condições mínimas de uma vida saudável e participação social ativa. Tudo isso deve ser garantido ao longo da vida, ou seja, em todas as etapas de sua vida, desde o seu nascimento até sua morte (FELDNER, 2016, p. 40).

Apesar de ser previsto constitucionalmente o direito à liberdade e a vida, no caso da PcD, este direito não pode ser desvinculado da acessibilidade, uma vez que cabe ao Estado estabelecer adaptações razoáveis que são “as modificações e ajustes necessários para que a PcD possa exercer todos os seus direitos e liberdades e igualdade de condições com as demais pessoas” (FELDNER, 2016, p. 28) tendo em vista que a “acessibilidade é o direito que garante a PcDs viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social” (FELDNER, 2016, p. 81).

Cabe ao poder público (governo) o dever de garantir a dignidade da pessoa com deficiência, por meio de ações articuladas pela União, Estados e

Municípios. Também cabe à família e responsáveis pela pessoa com deficiência o dever de garantir a sua dignidade (FELDNER, 2016, p 40).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece o direito à vida, prevê o direito de nascer, assegura o direito de viver com dignidade que está diretamente ao acesso à saúde, seguridade social, alimentação, moradia, trabalho e educação. Também cabe ao Estado o dever de assegurar e cumprir com sua responsabilidade, promovendo a efetivação dos direitos fundamentais previstos constitucionalmente como o direito à educação que, historicamente é marcada por práticas de exclusão, e precisa superar os desafios para assegurar uma verdadeira igualdade na universalização do acesso. “A educação é direito da pessoa com deficiência, em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível” (FELDNER, 2016, p. 50).

Apesar das diversas legislações e regulamentações alcançadas em favor dos PcDs, o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos registrou diversas denúncias que violam os direitos dos PcDs registradas em 2022, em Belo Horizonte:

Os grupos de violação com os maiores percentuais de denúncia foram criança e adolescente (com 41,8% do total, o que corresponde a 3.880 denúncias), pessoa idosa (27,3%, equivalente a 2.532 denúncias) e mulher (18% ou 734 denúncias). Já os grupos pessoa com deficiência, população LGBT e pessoa em situação de rua somaram 3.352 denúncias correspondendo a 8,8% do total (BELO HORIZONTE, 2023, p.11-12).

Além disso, a pesquisa aponta que:

Dentre as denúncias encaminhadas ao SUAS-BH, o grupo de Pessoas com Deficiência representou 30,5% do total, com 135 denúncias. Os grupos de Pessoa Idosa e Pessoas Idosas com Deficiência vêm em seguida, com, respectivamente 85 e 77 denúncias, o que corresponde a 19,2% e 17,4%. Os demais grupos atingiram o total de 145 denúncias, com o percentual de 32,8%. Exclusivamente dois grupos vulneráveis - Pessoa com Deficiência e Pessoa Idosa - representam a soma de 49,7% do total de denúncias de violação de direitos humanos encaminhados ao SUAS-BH (BELO HORIZONTE, 2023, p.13)

O estudo aponta ainda para realidade de que:

Há de se destacar que, embora a categoria pessoa com deficiência seja o grupo de violação com o maior percentual, há ainda outros grupos de violação em que as vítimas são também pessoas com deficiência. É o caso, como dito anteriormente, de pessoa idosa com deficiência (17,4% das denúncias) e também criança e adolescente com deficiência (8,6%),

mulheres com deficiência (7,2%) e população LGBT com deficiência (0,2%). Se somados estes dados ao anterior, tem-se um percentual de 64% de denúncias em que a vítima é pessoa com deficiência (BELO HORIZONTE, 2023, p.13).

Outrossim, os dados apontam ainda para a realidade de que as diversas manifestações de violação enfrentados pelos PcDs são inseparáveis de outras questões como a de gênero, uma vez que “No que se refere às mulheres, elas correspondem a 8,6% das denúncias, sendo desse total 7,2% mulheres com deficiência e 1,4% mulheres sem deficiência” (BELO HORIZONTE, 2023, p.14).

As políticas mencionadas revelam avanços importantes na promoção dos direitos das PcDs, mas também destacam desafios significativos. Por um lado, as medidas contribuem estabelecendo medidas para a promoção da igualdade de oportunidades e acesso à educação, alinhados com os valores e princípios éticos do serviço social, na defesa dos direitos humanos e na promoção da justiça social. Entretanto, esses avanços estão intrinsecamente relacionados a desafios estruturais como a precarização dos serviços públicos, a falta de profissionais capacitados e a burocratização do acesso, comprometendo assim, a garantia de direitos dos PcDs.

Esta realidade demonstra o complexo e preocupante cenário de violação de direitos que, aponta o quanto a categoria PcD permanece afetada pelas manifestações da “questão social”. A partir disso, podemos dizer que, tais marcos regulatórios representam significativos avanços no que se refere ao reconhecimento da inclusão da PcD no Brasil, entretanto, representam também as contradições inerentes ao sistema capitalista e a necessidade de elaboração de mais políticas públicas inclusivas, dessa forma, há necessidade de luta contínua para superação do capitalismo.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Neste capítulo será discutido o viés social da educação, seguido pela contextualização do serviço social no Brasil e a relação com o capitalismo e encerrando com a compreensão do importante papel do serviço social na luta pela garantia da educação e inclusão do PcD.

3.1 O papel social da Educação

A educação é usada de forma estratégica, além de ser uma das maiores ferramentas de difusão das ideologias dominantes, contribuindo decisivamente para a conformidade social, como aponta Nogueira:

Para o capital, a educação controlada é uma forma de domínio social, porém a educação não consegue controlar o capital da forma como está sendo formulada pelo Estado. Isso quer dizer, sem transformações objetivas do controle do que representa o capital, não tem como ter uma educação emancipadora do indivíduo (NOGUEIRA, 2021, p. 32).

Para Carvalho (2017, p.35) “A atual estrutura da educação básica é o reflexo de um histórico de acontecimentos cujas raízes remontam ao descobrimento do país”.

Como as observações de Marx e Engels sobre a educação, ensino e qualificação profissional foram construídas a partir da crítica às teorizações e práticas burguesas – como foi a crítica da economia política e, antes dela, da filosofia alemã e das várias matizes de socialismo – é no contexto do modo capitalista de produção que a problemática em questão deve ser colocada (FERNANDES, 2011, p. 13 *apud* CARVALHO, 2017, p. 35).

A educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, mas também é uma área estratégica de atuação do Estado. “Nesse sentido, a política de educação, como política social, é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que se legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes” (MARTINS, 2012, p. 211).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, tivemos a interrupção de sua

influência no processo de educação, e a educação começou a ser pensada sob influência da revolução francesa que, segundo Pasqualotto (2006) defendia a universalização da educação para todos:

Comitante a esse processo, verifica-se no contexto da França revolucionária, Condorcet (1993) e outros teóricos da época em defesa da educação para todos. Estreitamente ligado à bandeirada universalização da educação, preocupou-se com a formação das diferentes classes sociais, considerando a possibilidade da criação de escolas diferenciadas para atender a cada classe, conforme as suas condições de vida, de modo a possibilitar-lhes desempenhar bem suas funções e seus deveres sociais. Uma escola onde os filhos dos trabalhadores aprendessem uma profissão e outra, onde os filhos dos dirigentes da sociedade receberiam uma formação científico-humanística (PASQUALOTTO 2006, p.11).

Em seguida, no Brasil, temos o processo de laicização da educação que visava fortalecer a coroa com interesses econômicos e com este processo “substitui-se, assim, uma escola que servia à fé, por uma que servia ao Estado” (FÁVERO, 2008, p.98). Esta mudança fortaleceu o controle do Estado quanto aos métodos de ensino. No que diz respeito à Constituição do Brasil, promulgada em 1824, trouxe novos avanços e estabeleceu que a educação primária deveria ser gratuita aos cidadãos (BRASIL, 1824).

Dois anos após a declaração de independência, anuncia-se a primeira Constituição em março de 1824. Para Bonavides (2000, p.167), a carta ampliava e centralizava os poderes do Imperador por meio do poder moderador que, da maneira como fora utilizado: “[...] era a programação deliberada da ditadura porquanto contrariava a regra substantiva de Montesquieu da divisão e limitação de poderes”. A primeira Constituição assegurava em seu artigo 179, inciso XXII “ A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, no entanto, a cidadania se restringia a homens, excluindo mulheres e escravos, e sobre as pessoas com deficiência, lembra-se apenas no artigo 8º, inciso I, como um dos quesitos para a perda dos direitos de cidadania a “incapacidade physica ou moral” (BRASIL, 1824 *apud* MOISÉS; STOCKMANN, 2020, p. 9).

Neste processo, a educação começa a ser pensada de acordo com os novos parâmetros estabelecidos pela ordem monopólica do capital.

É somente a partir do final do século XIX, em que se processa a formação do capitalismo em sua nova fase - a fase monopolista, resultado das próprias condições de expansão do capital, que através dos mecanismos de concentração e centralização, fez surgir e, por fim, consolidou as grandes corporações e seu domínio sobre um aparte substancial dos mais importantes setores da produção industrial - que o Estado, enquanto intermediário dos interesses da classe burguesa, começa a produzir um

discurso educacional em defesa da escola pública (SAVIANI,1994, p. 156 *apud* PASQUALOTTO, 2006, p.11).

A primeira Constituição do Brasil, promulgada em 1824, foi um marco importante na história do país, estabelecendo princípios fundamentais para a organização da nação recém-independente. No que diz respeito à educação primária, a Constituição de 1824 realmente reconheceu sua importância ao declará-la como essencial para todos os cidadãos brasileiros. Além disso, também afirmava que essa educação primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, tornando assim, um princípio constitucional a ideia de acesso universal à educação, conforme Inamura (2020, p. 03):

A Constituição de 1824, primeira estabelecida após a Independência do Brasil, fazia referência à educação apenas em seu último parágrafo, ao estabelecer que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Entretanto, é crucial notar que a caracterização de "cidadão" naquela época não era inclusiva, o que levanta questões de exclusão em relação às PcDs. A concepção tradicional de cidadania frequentemente exclui grupos marginalizados, como PcDs, mulheres e pessoas de origens étnicas diversas, restringindo seu acesso aos direitos e benefícios assegurados pela Constituição.

A problematização da caracterização do cidadão na Constituição de 1824, em relação às pessoas com deficiência, pode ser deixada sob uma perspectiva histórica e social. Naquela época, a sociedade estava imersa em visões limitadas e preconceituosas em relação às capacidades das PcDs. Isso resultou em uma exclusão sistêmica dessas pessoas dos direitos fundamentais, incluindo o direito à educação. Conforme Santos (2008, p. 02) “na Constituição de 1824, a diferenciação entre cidadão ativo e passivo foi instituída com base em critérios censitários, que também estabeleciam diferentes graus no exercício dos direitos políticos”.

Ou seja, “do exposto infere-se que a educação formal ou escolarizada era praticamente inexistente naquele tempo, restringindo-se a pequena parcela da população” (MOISÉS e STOCKMANN, 2020, p.9). Assim, pode-se dizer que, até aquele momento, os PcDs encontravam-se constantemente excluídos do processo.

Sobre a preocupação formativa das pessoas com deficiência, essa é oficializada em 1854, quando o imperador Dom Pedro II, por meio do decreto 1428, cria o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente

denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) (MOISÉS e STOCKMANN, 2020 p.9).

Não podemos deixar de citar a educação no regime republicano, com a implementação dos ideais positivistas e liberais na educação. Tal regime trouxe consigo uma visão otimista de que a educação poderia ser a chave para superar a pobreza e a desigualdade. Conforme Barbosa (2014, p.35) “no decorrer dos anos, no período republicano, em 1904, foi fundada uma organização, cujo atendimento estava direcionado a crianças com deficiência, chamado Pavilhão Escola Bourneville”.

Conforme Moisés e Stockmann (2020, p. 10):

A relativa autonomia adquirida pelos estados no cenário pós-proclamação da República permitiu que esses comessem a organizar seu ensino primário que se formou com a contribuição de diferentes profissionais.

Além disso, conforme Pasqualotto (2006):

Alves (1998), contribui para compreendermos que a generalização da escola surge como necessidade histórico-social, em que o próprio sistema capitalista na tentativa de redefinir seus investimentos e lucros, visa a escola como um instrumento econômico e ideológico que contribui para a harmonização social. O Estado democrático e nacional já consolidado, sente a necessidade de via escola, instruir os futuros cidadãos, ou seja, os futuros trabalhadores da indústria ajustados à sociedade em questão (PASQUALOTTO, 2006, p.13).

Essa visão da educação como um mecanismo de transformação social se conecta com a emergência da educação especial que surge como uma resposta à necessidade de atender os PcDs.

Segundo Martins (2012) a educação especial:

É uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais, sendo tratada na LDB/96 em um capítulo específico / Capítulo V – artigos 58 a 60 (MARTINS, 2012, p. 185).

Segundo Vaz (2013) a educação especial é marcada pela disputa entre o ensino regular e as escolas especiais:

Em meio a esses processos de constituição de uma política, além das correlações de forças nacionais e internacionais, há também a disputa por determinados campos de atuação política entre movimentos internos presentes na sociedade civil e no Estado, como as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs). Esse é o caso da área da Educação Especial, que é fortemente marcada pela dicotomização entre as escolas especiais e regulares que reverbera na disputa pelo seu local de atuação e pelo seu financiamento e, conseqüentemente, muda a forma de inserção da EE nas escolas (VAZ, 2013, p. 51-52).

Conforme apontado por Vaz (2013) existe um grupo que acredita na Educação Especial incluída na escola regular como “forma mais adequada de compensar anos de discriminação e segregação” este grupo é representado pela equipe que compôs o governo Lula e elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, corroborando com tal perspectiva, ouso dizer que a educação especial foi organizada de modo a substituir a educação tradicional para as pessoas com deficiência, porém, ao admitir esta substituição como possibilidade em detrimento do ensino regular, a criação destes espaços não potencializam a adoção de políticas públicas de educação, de fato inclusivas na rede pública de ensino.

A política de educação e, especificamente, as instituições escolares são espaços contraditórios de embates entre as diferentes concepções de mundo existentes na sociedade, pois é um campo de disputas de diferentes grupos sociais pela direção e difusão da cultura (MARTINS, 2012, p.22).

Diante do exposto, cabe compreender, de forma breve, a participação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), na educação brasileira. Conforme Ricardo, Castro e Castro (2018, p.8) “A APAE nasceu a partir das necessidades de atendimento especializado e da inclusão das PcD na comunidade, diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas nesse sentido”.

A APAE presta serviços de educação, saúde e assistência; realiza acompanhamento físico, intelectual ou múltipla da PcD; e promove a articulação das ações de defesa dos direitos, através da prevenção e orientação das famílias. Os objetivos são fornecer uma educação especializada ao estudante com deficiência, incentivar a participação da comunidade e instituições públicas e privadas nas ações e programas voltados para o atendimento às PcDs, conforme apontado por Ricardo, Castro e Castro (2018).

A função da APAE seria perpassar o conceito da inclusão, promovendo o desenvolvimento da integração social e a conquista da autonomia da PcD, tais como, o direito à cidadania, o direito à educação, o direito ao treinamento profissional, o direito à arte, ao esporte, à saúde, ao lazer, ao acesso às tecnologias e à comunicação alternativa (RICARDO; CASTRO; CASTRO, 2018, p.8).

Além disso, VAZ (2013) aponta que:

Podemos citar como exemplo a APAE como expressão da característica de um aparelho privado de hegemonia, pois se coloca como proponente de ideias e ações para convencer a sociedade daquilo que acredita e tem representantes nas instâncias legislativas, executivas e judiciárias, tencionando esses poderes na tentativa de se manter presente como o suposto ideal de educação para alunos com deficiências (VAZ, 2013, p. 53).

No Brasil, as PcDs acessaram tardiamente o direito à educação, sendo fortalecido apenas após a implementação da APAE, na década de 1950 (BRASIL, 2008). Com a constituição de 1988 tornou-se dever da escola receber todas as pessoas, independente da deficiência e das adaptações que seriam necessárias, entretanto, a previsão legal não significou necessariamente a efetivação da medida.

Como apontado anteriormente, o surgimento da APAE dar-se-á a partir da ineficiência do Estado de promover políticas de educação de forma inclusiva, direcionando assim, a responsabilidade para organizações não governamentais e instituições de cunho caritativo. Na atualidade, as APAEs continuam sendo a primeira medida adotada para educação da PcDs. Entretanto, estas instituições trabalham com a materialização do assistencialismo que é historicamente, transformado em práticas de assistência social, assim, a ajuda, a filantropia e a caridade são viabilizadas por meio de doações, na busca de subsidiar algumas necessidades momentâneas dos usuários e suas famílias; tais circunstâncias refletem a omissão do Estado em relação a promoção da educação, que, por sua vez, não avança na construção da autonomia e emancipação social, gerando o desafio para consolidação das políticas sociais.

Apoiada por décadas na matriz do favor, do clientelismo, do apadrinhamento e do mando, que configurou um padrão arcaico de relações, enraizado na cultura política brasileira, esta área de intervenção do Estado caracterizou-se historicamente como não política, renegada como secundária e marginal no conjunto das políticas públicas (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS, 2012, p. 55).

De certa forma, o Estado acomoda-se e transfere a responsabilidade pela

promoção da educação para as APAES que, por sua vez, têm um grande e importante impacto na inclusão das PcDs através dos serviços prestados, mas em contrapartida também corroboram para uma certa exclusão, tendo em vista que criam um ambiente distinto e exclusivo para as PcDs, perpetuando a ideia que esse grupo são menos capazes de acessar a escola regular. Assim, o Estado é omissivo, não oferecendo as oportunidades e possibilidades para que o cidadão PcD seja tratado com equidade e possa ter uma vida digna e com acesso à educação, no caso especial, como prescrito constitucionalmente.

Somente em 1961, a educação da PcDs passou a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apontam os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A LDBEN (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos as condições necessárias para atender às suas necessidades. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ou seja, cabe à escola estabelecer medidas que comportem todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Apesar disso, conforme Martins (2012, p.24):

A LDB/96 é o resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada e, apesar dos avanços conquistados, é impregnada da perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica quanto na organização gerencial da política de educação, correspondendo aos interesses do mercado.

Embora a LDBEN ofereça a garantia legal de que todos os alunos sejam matriculados e recebam o suporte necessário, na prática, a prescrição legal não se concretiza. A matrícula de todos os alunos é somente o primeiro passo para a inclusão, porém, colocar todos os alunos juntos não significa incluir. A inclusão real exige adaptações e suporte para que o PcD tenha acesso aos recursos especializados, para sua necessidade, afim de acessar uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, estabelece que é

necessário um avanço na próxima década que possibilite a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a todos os alunos independente de suas adversidades. O documento estabelece metas direcionadas à promoção da adequação e melhoria do sistema educacional, afim de atender e incluir as demandas dos alunos das classes especiais conforme as metas e objetivos previstos:

- [...] 5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.
7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.
- [...]
16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.
17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino (BRASIL, 2001).

Entretanto, Nogueira (2021) aponta que o conteúdo encontrado no PNE tem o objetivo de camuflar a realidade buscando atender os interesses do capital. Aponta ainda que:

O Plano Nacional de Educação de 2001 e 2010 em seu véis de formulação baseou-se na formação profissionalizante dos jovens inseridos no ensino médio em uma visão de formar profissionais qualificados com o intuito de melhores salários, passando uma ideia de caráter de cidadania, porém é percebido a perda da subjetividade e o aumento de competitividade no mercado de trabalho, deixando claro que ao reduzir o trabalho vivo pelo trabalho morto, o que irá ocorrer é uma competição de quem detém mais conhecimento e assim o setor privado de educação com suas tecnologias e estruturas técnicas de grande conhecimento tem a maior possibilidade de ser inserido no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2021, p.18).

Isso evidencia o quanto o poder público prioriza os interesses do capital tornando a educação uma mercadoria. A educação neste sentido perde seu caráter

crítico e é reduzida a uma ferramenta de reprodução capitalista que visa a construção de um trabalhador alienado como percebido por Nogueira (2021).

O pouco interesse do poder público em investir na educação acontece, para que o capital obtenha a produção de mais valia e o perfil do trabalhador se torna mercantilizado, onde sua subjetividade não é compreendida por ele. Por isso se utiliza da educação como forma de instrumento para a exploração e o Estado juntamente com o capital, reпреende, define políticas e ideologias, onde o trabalhador se vê sujeito a tais condições ofertadas, capital controlando educação e trabalhador (NOGUEIRA, 2021, p.17).

Além disso, o Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as PcDs são dotadas de direitos humanos e fundamentais:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.02).

O mesmo decreto define como discriminação toda exclusão com base na deficiência que possa impedir o exercício dos direitos humanos conforme previsto no artigo 1, inciso 2 da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p.03).

O decreto oferece significativos avanços no que tange o reconhecimento de direitos dos PcDs, entretanto, sua implementação e eficácia deve ser objeto de reflexão. Embora o decreto proíba a discriminação, sua eficácia é muito limitada, pois as PcDs continuam sendo vítimas de violência e discriminação. A efetivação da lei exige ações complementares e acompanhamento pelos movimentos de classe, afim de exigir a garantia do pleno exercício dos direitos dos PcDs, tendo em vista que a sociedade capitalista, de forma velada, tem interesse na manutenção da situação atual.

Quando caminhamos para educação inclusiva, temos a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, e prevê a formação de profissionais especialistas na atenção a educação especial conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.01).

Ao reconhecer a importância da formação especializada de profissionais para educação especial, a resolução representa um grande avanço na luta pela educação inclusiva, porém, sua implementação é atravessada por diversos desafios como a falta de investimentos, as barreiras culturais e as mudanças políticas. Além disso, há ressaltar-se a precarização do trabalho dos professores que sofrem cotidianamente com baixos salários e falta de suporte institucional, impactando na capacidade destes oferecerem uma educação de qualidade para todos os alunos.

O MEC (2002) apresentou avanços reconhecendo a legalidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabelecendo normas para o uso do sistema Braille conforme a Lei nº 10.436/02:

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

E também a Portaria nº 2.678/02:

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

O reconhecimento legal da Libras e Braille oferecem uma perspectiva de avanços, entretanto, as medidas são insuficientes para promover a efetiva inclusão e integração de pessoas surdas e cegas na educação. Evidencia ainda a realidade da

contradição entre o reconhecimento legal e a falta de implementação efetiva das políticas de inclusão, essa contradição pode ser percebida como uma expressão das relações desiguais na sociedade capitalista.

Avançando na história da educação, temos a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a professora, Maria Rita Kaminski Ledesma, no texto “ História da Educação” de 2017:

Em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é criado com o objetivo de avaliar o estudante ao fim da escolaridade básica, convocando-se para este exame os alunos em época de conclusão ou os que já concluíram, em anos anteriores, o ensino médio. É uma prova interdisciplinar e contextualizada que coloca o estudante diante de situações problemas e o obriga, além de conhecer os conceitos, a saber aplicá-los. Na realidade, trata-se de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (LEDESMA, 2017, p.14).

O ENEM desempenha um papel importante na avaliação educacional e pode ser percebido como uma ferramenta importante para a democratização do acesso ao ensino superior, entretanto, também reflete as contradições inerentes ao capitalismo, seus critérios de avaliação favorecem a desigualdade, colocando as pessoas de baixa renda em posição de desvantagem, além de refletir a ineficiência das políticas públicas, uma vez que usuários da rede pública de ensino não competem com equiparidade junto aos usuários da rede particular. Ledesma (2017) ainda afirma ainda:

Em 2009, os objetivos do ENEM são ampliados e seu resultado subsidia a formulação de políticas públicas e serve como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, sendo articulado ao Sistema Unificado de Seleção (SISU) (LEDESMA, 2017, p.21).

Houve também a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Segundo Ledesma (2017):

Pelo ProUni há a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais a alunos de graduação que ingressam em instituições privadas. As Instituições de Ensino Superior que aderem ao ProUni recebem isenção de alguns tributos. Esta é uma política que alcança, de acordo com Pereira e Silva (2010, p. 17), “[...] números expressivos em relação à quantidade de estudantes matriculados no ensino privado com bolsas (integral ou parcial)” (LEDESMA, 2017, p.22).

Embora os programas tenham ampliado as chances de ingressar no ensino superior, questiona-se se este ingresso ocorra de forma democrática. O SISU permite o ingresso nas universidades públicas, entretanto, depende exclusivamente da nota do Enem que, como discutido, favorecem a desigualdade e como consequência, verifica-se nas universidades públicas uma concentração de estudantes com maior poder aquisitivo.

Além disso, o programa baseia-se na meritocracia, responsabilizando o indivíduo pela condição vivenciada e coloca nele a responsabilidade de superar sua condição desigual de acesso à educação. Em relação ao ProUni, faz-se necessário avaliar a qualidade do ensino nestas instituições. Cabe também refletir sobre o quanto o programa fortalece o ensino privado em detrimento ao público, sendo o programa uma ferramenta que contribui massivamente para a mercantilização da educação.

Em resumo, no regime capitalista, dizer que a educação é a saída para as desigualdades sociais é uma perspectiva liberal na sua essência porque individualiza o problema, colocando-o como responsabilidade do sujeito e propõe que uma vez que este melhore suas condições de atuar no mercado de trabalho, através da educação, a desigualdade será reduzida, o que não se verifica até os dias de hoje. A desigualdade persiste e cresce, tendo em vista a manutenção das estruturas econômicas e sociais que geraram essa questão. Tal perspectiva reforça o quanto os discursos em prol da inclusão, podem ser ferramentas de dominação, uma vez que, fomentam a ideia de que existe um “padrão” socialmente aceitável à inclusão, direcionada a partir da “normalização”, inevitavelmente excludente, assim servindo como uma ferramenta de controle e conformidade social.

Considerando tal afirmativa, verifica-se que as organizações multilaterais, as quais são administradas pelas mãos da burguesia, concebem a ideia de uma educação para cada país. É plausível considerar que tais organizações têm a compreensão de que os países periféricos devem receber uma educação periférica e não uma educação emancipatória e de qualidade, assim a educação é moldada a fim de atender os interesses das classes dominantes em detrimento das subalternizadas, servindo assim como prática de controle e domesticação social. Além disso, nas dimensões globais do problema, a burguesia tem uma significativa influência nas políticas educacionais, direcionando as políticas para formação de

um limbo onde, de um lado temos uma elite educada e politizada e do outro a massa da população, com acesso limitado à educação de qualidade, favorecendo assim as hierarquias presentes no sistema capitalista.

Um dos setores que mais querem ver uma educação sem qualidade e rápida para pessoas de baixa renda é o Banco Mundial pois assim é mais fácil poder alienar e explorar o trabalhador. A formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e com vínculos informais, a classe dominada não gerenciando sua vida, não teria como adquirir bens materiais e com relação a sua realidade, não conseguiria ter um aprofundamento não havendo qualquer questionamento, se tornando assim alvo fácil para exploração do trabalho e de certa forma a abordagem as eles submetidas seriam diferenciadas diante dos que teriam uma formação mais qualitativa, política de educação aliada a lógica do capital (NOGUEIRA, 2021, p. 26).

Pasqualotto (2006, p.2) aponta que:

A leitura histórica do processo educacional implica em reconstruir , através de ferramentas conceituais apropriadas, as relações reais que caracterizam como um fenômeno concreto no contexto da sociedade capitalista , considerando a totalidade de relações e de múltiplas determinações.

A educação, ao longo do tempo, vem sendo usada para atender os interesses capitalistas.

A partir dessas premissas, podemos analisar que a educação como vem sendo, historicamente, organizada está para atender ao capital, numa sociedade inerentemente excludente e contraditória. Machado (1991) nos ajuda a compreender que ela não está organizada para unificar, universalizar a educação, mas sim para diferenciar, sempre como uma nova roupagem, o sistema escolar na sociedade capitalista. Com isto, oferece diferentes níveis, modalidades, métodos educacionais, a fim de dar continuidade ao seu elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, apregoando o discurso da unificação e universalização da educação (PASQUALOTTO, 2006, p.14)

Pasqualotto (2006)desperta para ideia de que numa sociedade capitalista, os discursos acerca da universalização da educação reforça disparidades e legitima os interesses do capital.

Apesar dessa constatação, não podemos deixar de considerar que do próprio movimento contraditório do capital pode-se resultar um novo dever. As questões tratadas nesse levantamento histórico contribuem para o entendimento de que as propostas educacionais analisadas sobre o discurso de unificação, universalização da educação, expressam de fato o caráter diferenciador da sociedade capitalista, legitimando-o através de sua organização e fins educacionais que atendem aos seus interesses e

necessidades (PASQUALOTTO 2006, p. 14-15).

Contudo, ao destacar a educação como um produto histórico que sofre variação, conforme o contexto, e, ao destacar as contradições inerentes ao sistema capitalista, aponta para as possibilidades de transformação e evolução social.

Tais elementos nos permitem compreender o processo produtivo capitalista e sua relação com a educação, servindo de instrumento norteador para a análise das diferentes propostas educacionais frente às transformações em curso. No entanto, apesar dessa constatação, não podemos deixar de considerar que do próprio movimento contraditório do capital pode-se resultar um novo devir. Por esta razão, faz-se necessário compreender a educação enquanto um processo, um produto histórico, frente às condições sociais, culturais e econômicas existentes nos diversos momentos em que ela se expressa. Podemos perceber que a educação escolar, ao longo da sociedade capitalista, é chamada a se reorganizar, constantemente. Esse movimento, tende a promover diferentes formas de ensino, adequando-se às demandas que o processo produtivo impõe no bojo das transformações históricas (PASQUALOTTO 2006, p. 15).

A educação faz parte de um projeto político com o objetivo de segregar; a construção da educação é intrinsecamente política, as medidas e as decisões tomadas neste setor resultam em impactos profundos na sociedade. A educação na sociedade capitalista é planejada para dar errado, é construída para falhar em atender às necessidades da sociedade, especialmente dos grupos historicamente marginalizados. O processo de transformar a educação em uma mercadoria, só favorece os interesses do capital. A lógica do mercado vem dominando cada vez mais a educação e segmentando o ensino, além de estar tornando a educação cada vez mais um instrumento de preparação para o mercado de trabalho em detrimento de oferecer as possibilidades para construção de um pensamento crítico. Conforme Lima (2012):

A formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete-se à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessárias para sua produção (LIMA, 2012,p.3).

A fim de continuar o processo dessa compreensão, faz-se necessário avaliarmos o processo de desenvolvimento do serviço social no Brasil, conforme será apresentado no próximo tópico.

3.2 A trajetória do Serviço Social no modo de produção capitalista

Em conformidade com a perspectiva crítica, a gênese do serviço social é compreendida como um produto da síntese dos projetos políticos e econômicos que, operam no desenvolvimento histórico do enfrentamento da “questão social”. Tal perspectiva reconhece ainda que o serviço social é produto das relações políticas e econômicas em uma sociabilidade capitalista, no enfrentamento da “questão social” e, não reconhece que o serviço social é resultado da evolução e profissionalização das formas de ajuda, filantropia e caridade, assim como na teoria endogenista e sim como rompimento com essas protoformas caritativas, conforme Montano (2007).

A mesma entende o surgimento da profissão do assistente social como um produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à “questão social” (MONTANO, 2007,p.30).

Assim, o assistente social desempenha um papel político vinculado à posição que a profissão ocupa na divisão sociotécnica do trabalho. Para o professor Netto (1996, p. 70) “enquanto profissão, o Serviço Social é invariável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social” considerando a assertiva, podemos dizer que o serviço social está diretamente relacionado a um contexto social e histórico de uma dada sociedade, e é compreendido como um produto histórico que tem um papel a cumprir nesta ordem social e econômica e, portanto, seu surgimento depende das relações de classe (NETTO, 1996).

Conforme Silva *et al*, (2016) o serviço social no Brasil surge por volta da década de 30 sob um viés religioso. Segundo Iamamoto (2011) tem sua gênese numa atividade ligada a igreja católica sob uma perspectiva conservadora, doutrinária, dogmática e filosófica de uma lógica de conciliação entre fé e razão, materializada pela ação individualista de caridade e filantropia que busca a imagem e semelhança da perfeição, culpabilizando os indivíduos pela realidade a qual eles estão submetidos, não levando em consideração os determinantes sócio-históricos e a influência da lógica societária para com os mesmos.

Como profissão inscrita na divisão do trabalho, o Serviço Social surge como parte de um movimento social mais amplo, de bases confessionais,

articulado à necessidade de formação doutrinária e social do laicato, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no 'mundo temporal', nos inícios da década de 30. Na tentativa de recuperar áreas de influências e privilégios perdidos, em face da crescente secularização da sociedade e das tensões presentes nas relações entre Igreja e Estado, a Igreja procura superar a postura contemplativa (IAMAMOTO, 2011, p. 18).

De acordo com Araújo e Barcellos (2020):

Esta configuração inicial da profissão revela a problemática de beneficiar a classe burguesa a partir do momento em que a lógica envolve certo controle da classe trabalhadora, a fim de mediar as relações e expandir o capital. É em meio ao momento histórico onde é implementado o "Estado Novo" no país que o Serviço Social caminha rumo a sua profissionalização (ARAUJO; BARCELLOS, 2020, p. 06).

Conforme observado pelos autores, com o avançar do desenvolvimento da sociedade, o Estado passa a reconhecer no serviço social uma possível profissão que poderia oferecer-lhe benefícios, por esta lidar diretamente com as expressões da "questão social". A partir da necessidade de apaziguamento e minimização das expressões da "questão social" o Estado passa a qualificar e tecnificar a profissão, a fim de ter a sua disposição profissionais com mão de obra qualificada. Tal perspectiva pode ser observada com a passagem:

Então observa-se nesta década que o Estado contrata o Serviço Social para que possa contribuir na redução das expressões da questão social, que se tornou mais expressiva graças ao processo de industrialização e urbanização, desencadeando a necessidade de uma mão de obra especializada, com isso, começa-se a pensar em especializações (ARAUJO; BARCELLOS, 2020, p. 6).

Em resumo, podemos dizer que a partir da contratação do serviço social pelo Estado, que temos a institucionalização do serviço social ou seja, a partir disso, o mesmo passa a ser reconhecido como uma profissão regulamentada com suas primeiras técnicas de atuação mecanicista, tecnicista e funcionalista, sem a reflexão crítica da realidade, como percebido por Araújo e Barcellos (2020):

Até o presente momento, via-se um Serviço Social conservador que se apresentava sob forte influência europeia, mas na década de 40, com o Estado ganhando destaque como maior empregador, a profissão passa a se caracterizar também com as técnicas americanas, ainda que permanecesse com os mesmos traços de sua formação inicial. É no fim desta década que em uma espécie de intercâmbio, os profissionais brasileiros recebem um treinamento nos Estados Unidos, a

fim de aprender os métodos e conceitos que os americanos abordavam (ARAUJO; BARCELLOS, 2020 p. 6).

Somente por volta dos anos 60, o serviço social começa a ser repensado:

Ainda que na década de 60, a profissão continuasse com marcas evidentes de todos os processos vividos desde a sua formação, essa década se apresenta como um marco histórico para o Serviço Social, onde começam a refletir suas práticas e questionar seu viés tradicional conservador (ARAUJO; BARCELLOS, 2020, p. 07).

A profissão passa por um processo de renovação:

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 (NETTO, 1982 *apud* MACIEL, 2021, p.14).

Com isso, passa pelo que chamamos de movimento de reconceituação do serviço social que aconteceu em toda a América Latina e tem três ciclos históricos: modernização conservadora, reatualização do conservadorismo e movimento de intenção de ruptura, conforme Silva, Silva e Junior (2016, p. 09):

A primeira expressão desse processo de renovação é a perspectiva modernizadora, que se configura, como o nome sugere, em adequar o Serviço Social conservador às exigências do momento histórico vivido pelo Brasil. É, portanto, uma tendência de agrupar novas bases técnicas e científicas ao fazer profissional, sem, no entanto, romper com as bases do surgimento da profissão.

No pós-64 o Estado colocou-se no dever de organizar politicamente as questões socioeconômicas com objetivo de conservar e levar adiante o modelo dependente e excludente. Dessa maneira, como economia dependente, o Estado responsabilizou-se em encaminhar os lucros para as grandes empresas transnacionais e fornecer condições para que as instituições imperialistas empreendessem no país. O pacto contra revolucionário serviu para assegurar o esquema de acumulação a fim de que prossiga tal padrão de reprodução do desenvolvimento dependente. Em tais condições, promover a heteronomia exigia que se levasse adiante a exclusão política da parcela mais pobre da sociedade. O desenvolvimento dependente só se viabiliza ao aprofundar a heteronomia,

prejudicando assim as outras classes, privando-os de mecanismos de organização e representação (NETTO, 2017).

Conforme Silva, Silva e Souza (2016, p. 09-10):

Muitas são as transformações sofridas pela sociedade brasileira com a instauração do regime militar. A repressão e a violação de direitos para a manutenção da ditadura é, sem dúvida, o aspecto mais triste desse cenário. É erguido, após o golpe de 1964, um Estado que tem como função assegurar a reprodução do grande capital. Tem-se a instauração de um Estado “antinacional e antidemocrático”, que passa a enfrentar a “questão social” não apenas com repressão, mas também com políticas sociais compensatórias.

Em seguida temos o afastamento da perspectiva da modernização conservadora, que segundo Maciel (2021, p.16):

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.

Além disso, temos a reatualização do conservadorismo, onde temos o deslocamento da perspectiva modernizadora da área central, neste período as bases da perspectiva conservadora retornam, mas com o diferencial da fenomenologia.

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 (MACIEL, 2021, p.15).

A expectativa de romper emerge dentro da universidade, nos primeiros anos da década de setenta e eclodiu com a crise da autocracia burguesa e com o “Método BH” e sobre a importância da inserção do serviço social no circuito acadêmico cujo as bases sociopolíticas estavam contidas e postas na democratização e no movimento das classes exploradas e subalternas.

Sobre um dos elementos centrais na construção dessa vertente podemos

afirmar que, o Método Belo Horizonte – Método BH – representa a primeira elaboração (sob o regime da autocracia burguesa) de uma proposta profissional alternativa ao tradicionalismo e demonstra uma preocupação com critérios teóricos, metodológicos e interventivos, tendo surgido na década de 1970, na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Cabe ressaltar o contexto contraditório do Estado de Minas Gerais, espaço de elites reacionárias, mas também de movimentos estudantis, sindicais e populares. Assim, o “Método BH” representa uma alternativa global ao tradicionalismo, inclusive ao definir e denominar as características do “Serviço Social Tradicional” (SILVA; SILVA; JUNIOR, 2016, p.10).

Esse foi o período em que a profissão começa a ser permeada pelas lutas de classe que apontam para problematização do conservadorismo. O movimento é marcado por três momentos diferenciados, o da sua imersão, o da sua consolidação acadêmica e o do seu espraiamento sobre a categoria profissional que teve origem no “método BH”.

Essa vertente se coloca em discussão no seio profissional, não por acaso, na segunda metade da década de 1970. Nesse período, a participação popular em movimentos contrários ao regime militar se massifica, os movimentos estudantil e sindical ganham vulto e aquela proposta de Estado ditatorial começa a dar sinais de superação. Comprometido com uma proposta alternativa ao projeto hegemônico capitalista, o Serviço Social, na sua vertente crítica, associa-se a grupos sociais e partidos políticos que partilham do mesmo desejo de transformação societária. Para isso, a profissão adota como dimensão teórico-metodológica, o marxismo, e se coloca eticamente favorável à ideia de emancipação humana (SILVA; SILVA; JUNIOR, 2016, p.10).

Conforme Martins (2012) a trajetória histórica do serviço social é analisada por diversos autores, e entre eles destaca-se Netto (1990), que explicita os marcos de sua renovação afirmando que:

[...] a renovação crítico-analítica viabilizada pelo desenvolvimento teórico da perspectiva de intenção de ruptura propicia novos aportes no nível prático-operativo da profissão donde, por exemplo, a circunscrição de formas alternativas de intervenção, no bojo das políticas sociais, junto a movimentos sociais e o reequacionamento do desempenho profissional no marco da assistência pública (NETTO, 1990, p. 303 *apud* MARTINS, 2012, p.212).

O movimento de intenção de ruptura dentro do serviço social é muito importante e significativo porque é o pontapé inicial dentro da perspectiva crítica. Este processo surge por volta da década de 70/80 e trás a luz, a perspectiva crítica dentro do serviço social. Conforme Maciel (2021, p. 16):

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.

Esse foi o primeiro momento em que o serviço social rompe com o conservadorismo dentro da profissão, através da sua aproximação com o marxismo. É importante destacar que esse movimento de intenção de ruptura teve dois momentos importantes, o primeiro quando aproximou-se do marxismo, sem Marx, conhecido como marxismo vulgar, levando a diversos equívocos de interpretação teórica dentro da profissão. Esses equívocos trouxeram consigo atuações profissionais complicadas e enviesadas, onde o próprio serviço social apresenta equívocos, conforme apontado por Silva (2013, p. 183 *apud* SOARES, 2018, p. 15):

Além do manejo indiscriminado de tendências genericamente caracterizadas como "sistêmicas", inclusive sem o cuidado merecido por essa tradição (vulgarizada em diversos cursinhos preparatórios de "terapia familiar" para atuar com núcleos familiares e seus indivíduos), o que impera é um discurso genérico a favor da cidadania e da „inclusão socioeducativa (?)“ dos usuários (tudo isso “abençoado” – discursivamente – pelo Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social!), proposta essa que se mostra absolutamente incapaz de viabilizar os próprios pressupostos sistêmicos idealmente comprometidos com a comunicação-interação entre as partes e a sólida articulação entre elas visando um “equilíbrio dinâmico”. As confusões se completam à medida que os profissionais acreditam que estão viabilizando direitos sociais e emancipando socialmente os usuários (sem terem muito claro do que se trata isso) e que a “questão social” – causada por um “desarranjo sistêmico” – pode ser, enfim, equacionada por meio de uma eficiente rede de atendimento.

A aproximação com o marxismo enviesado dar-se-à daquele contexto histórico que ainda estávamos vivenciando. No período pós ditadura, no qual houve o processo de redemocratização, ter um viés marxista era difícil, uma vez que o acesso à leitura de referenciais teóricos era restrito, em virtude do regime totalitário da ditadura, que censurou e tentou cercear de todas as formas quaisquer obras que pudessem oferecer à população uma perspectiva crítica e revolucionária. Conforme Silva (2019, p.02):

Cabe destacar que para entender como ocorre a interlocução do Serviço Social com o arcabouço teórico marxista, o que implica nos primórdios do processo de renovação em uma aproximação enviesada com essa teoria (NETTO, 2007), recorreremos às reflexões de Konder (1988) na

direção de compreender como se processou a “recepção” das ideias de Marx no Brasil, demonstrando que a aproximação enviesada não foi uma peculiaridade do Serviço Social.

O segundo momento acontece quando se estabelece um processo de regime democrático, aproximando-se de fato de Marx, e passando a entender como de fato esta teoria aplica-se à profissão. Apenas com essa aproximação passa a ser construído uma perspectiva crítica dentro do serviço social, pautado pela análise do real. Nesse momento, analisa-se a realidade social entendendo as expressões da “questão social” como fruto das contradições postas pela dinâmica do capital e do trabalho. A partir daí o serviço social constrói marcos regulatórios importantes, bem como o Projeto Ético Político (PEP) do serviço social, que significa um dos marcos dessa perspectiva crítica com dimensão societária dentro da profissão.

As condições históricas que emergem no Brasil a partir da década de 1980 refletem nas profissões, e especificamente no serviço social, a incorporação das reivindicações progressistas da sociedade que favorecem a consolidação de um projeto ético-político profissional que informa a perspectiva da prática profissional regulamentada em seu Código de Ética Profissional de 1993 (SILVA, 2013 p.183 *apud* SOARES, 2018 p. 14-15).

A trajetória do serviço social brasileiro é marcada pela construção do PEP, sendo esse a síntese do processo da virada, que faz alusão ao terceiro congresso de assistentes sociais, realizado em 1979, e conhecido como congresso da virada. Esse nome representa o momento em que de fato o serviço social rompeu com o conservadorismo e passou a adotar a perspectiva crítica.

Tais condições têm origem na organização política da categoria profissional, no amadurecimento de uma vertente teórico-histórica e no posicionamento ético das entidades representativas da categoria no encontro, deliberações e intervenções consubstanciadas, em especial, nos Congressos Brasileiros a partir de 1979, na Reforma Curricular de 1982 e 1996, nos Códigos de Ética de 1986 e 1993 (BARROCO, 1999, p.130 *apud* MARTINS, 2012, p. 213).

O serviço social começou a ser pensado dentro do marco do capital trabalho e nas relações entre Estado e sociedade, neste processo, surgiram também outras demandas que mobilizaram os sujeitos coletivos e individuais para luta. Nestas lutas os assistentes sociais compreendem que o modo de vida e o trabalho se alteram mediante aos processos de resistência e a conjuntura política, entendem também

que o conformismo diz respeito ao próprio modo de vida, instruído pelo processo capitalista que atua na produção, em diferentes níveis de exploração e opressão, a fim de se reproduzir.

Conforme Maciel (2019), diferente da primeira etapa do Serviço Social brasileiro, desenvolvido sob a lógica conservadora, a nova etapa ocorreu principalmente após o congresso da virada. Esse momento representou um importante marco no rompimento com o conservadorismo.

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 (MACIEL, 2019, p.16).

O congresso da virada também teve grande relevância na luta pelos direitos das PcDs.

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 (MACIEL, 2019, p.20).

O PEP do serviço social também agrega valores nesta luta contra a violação de direitos.

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 (MACIEL, 2019 p. 20).

A liberdade como valor central do PEP do serviço social vem ao encontro a todo esse processo:

[...] liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. O projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero (NETTO, 1999, p. 105 *apud* MARTINS, 2012, p. 53).

Para além disso,

Esse projeto profissional afirma ainda a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos, contemplando o pluralismo; posiciona-se a favor da equidade e da justiça social; ampliação e

consolidação da cidadania, visando a garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras; luta pela democracia, como socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida (MARTINS, 2012, p. 213).

Importante elucidar que o Código de Ética Profissional (CEP) do Assistente Social, ao propor como valores ético-políticos, equidade e democracia, evidencia sua perspectiva revolucionária.

[...] coerente com sua fundamentação, explicitou seu diferencial em face do discurso liberal ao afirmar a equidade e a democracia como valores ético-políticos. A democracia é tratada como padrão de organização política capaz de favorecer a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social, resgatando a concepção marxista presente no pensamento socialista revolucionário (BARROCO, 2001, p. 203 *apud* MARTINS, 2012, p. 213-214).

O assistente social passa a construir e reconstruir o seu protagonismo na história e na sociedade brasileira:

[...] que um projeto profissional que objetiva a realização e ampliação de direitos humanos e sociais só se mantém se contar com uma base social de sustentação política, o que coloca a práxis política como meio adequado à realização da ética profissional entendendo-se que tal práxis não é exclusiva da profissão, mas do conjunto das forças sociais progressistas articuladas em projetos sociais (BARROCO, 2001, p.133 *apud* MARTINS, 2012, p. 214).

Martins (2012) afirma que a especificidade do serviço social “está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternizados, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade” (MARTINS, 2012. p. 201). Corroborando com isso e partindo da compreensão de que as diversas manifestações da chamada “questão social” se colocam como o objeto de intervenção profissional de assistentes sociais (IAMAMOTO, 1998), a realidade social a que está submetida a educação no Brasil torna imprescindível a presença do Serviço Social nestes espaços. Desse modo, é extremamente importante pensar em como se articulam os aspectos sociais e os aspectos educacionais, bem como quais as expressões da “questão social” impactam no processo de aprendizagem dos alunos PcDs.

As PcDs frequentemente enfrentam desafios específicos em um sistema que

prioriza a eficiência e a lucratividade em detrimento da inclusão e da acessibilidade. Conforme Santos (2008):

O modelo social da deficiência defende que a opressão às pessoas deficientes acontece pela incompatibilidade entre o corpo com lesão e as exigências do capitalismo, quando nos seus mais diferentes ambientes sociais não existe adaptação às diversidades corporais (SANTOS, 2008, p. 508).

Em conformidade com Marx (1867), especialmente na obra "O capital: crítica da economia política" na sociedade capitalista os trabalhadores são separados dos meios de produção, ou seja, dos seus meios de subsistência e por este motivo, esses são obrigados a trabalhar para os capitalistas. A estrutura de reprodução de capital é organizada de modo a manter-se, ou seja, é organizada para manter os capitalistas e a classe trabalhadora em seus atuais lugares e nessa estrutura há uma dupla dependência. O proletariado é condicionado a depender dos meios de produção de propriedade do capitalista, além disso, o capitalista condiciona essa mecânica, porque depende do trabalho da classe trabalhadora para a reprodução do capital.

A economia brasileira e da América Latina como um todo, dentro do sistema de produção capitalista, está condenada a viver na condição subalterna, explorada e sempre na condição de dependente da cúpula central da acumulação capitalista, e em especial dos Estados Unidos da América (EUA), que com seus profundos interesses econômicos e políticos sobre os países emergentes, influência e manipula o sistema como potência hegemônica do continente e, conseqüentemente apropria-se cada vez mais dos países Latino-americano (MARINI, 2017).

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (MARINI, 2017, p. 327).

Para Marx e Engels (1998), "[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de

toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12). Ou seja, o Estado moderno precisa garantir a reprodução da exploração em favor do capitalismo. Assim, na sociabilidade capitalista, o Estado reflete as demandas que o capital apresenta e busca a continuidade da relação entre capital e trabalho e entre Estado e sociedade.

A educação assume, sob viés capitalista, lugar de destaque no mundo contemporâneo. Atinge status prioritário no cenário mundial, sendo preconizada por vários organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial), que realiza acordos com países periféricos visando à inserção desses na nova ordem mundial como países aptos aos novos padrões de consumo, bem como produtores de força de trabalho qualificada para atender à produção globalizada que, cada vez mais, desloca as unidades produtivas em busca de custos menores (MARTINS, 2012, p. 23).

No livro intitulado “A dialética da dependência” de Ruy Mauro Marini (2017), o autor além de criticar o próprio desenvolvimento do capitalismo, faz uma crítica às teorias desenvolvimentistas e de como a América Latina se integra ao cenário econômico mundial; coloca em evidência quais as implicações disso para a forma como o modo de produção vai acontecer nos países Latino-Americanos. Considerando a dialética da dependência, conseguimos explicar como a dinâmica educacional implementada no Brasil é resposta à orientação e compreensão que a alta cúpula capitalista tem de qual nível de educação a classe trabalhadora tem e pode acessar. Na América Latina o objetivo é pensar na educação e sua integração à comunidade dentro da lógica desenvolvimentista, para criar cidadãos úteis para o capital.

Em conformidade com Pereira (2008, p.193), “o capitalismo tem a educação como desenvolvimento real de suas forças produtivas quando educa o trabalhador para ampliar a mais-valia”, neste sentido a educação tradicional conservadora não atende às especificidades da sociedade e não leva em consideração os determinantes sócio-históricos e a influência da lógica capitalista para a sociedade, visto que seu principal objetivo é o de produzir conformidade e consenso, assim, o perfil de aluno que precisamos, de acordo com a escala de exploração do capitalismo em que estamos inseridos, é um perfil subserviente para conformar a produção de um trabalhador que seja disciplinado e alienado. Corroborando com esta perspectiva, Pereira (2008 *apud* Maciel, 2021, p. 26) afirma que:

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 a 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.

A educação tradicional frequentemente busca criar um perfil de aluno que sinta-se nos moldes de produção e trabalho ditados pelo sistema capitalista. Além disso, “o capitalismo tem o controle sobre as instituições que produz e reproduz conhecimento, para que a forma de pensamento da classe dominada não se sobreponha sobre a classe dominante” (NOGUEIRA, 2021, p. 18-19).

O modelo tradicional não considera as necessidades individuais e potenciais das PcDs, que podem exigir abordagens pedagógicas e recursos adaptados. Além disso, também pode fortalecer estigmas e desigualdades.

No caso específico da pessoa com deficiência, a sociedade capitalista rejeita o corpo deficiente por considerá-lo um obstáculo à produção. O desgaste físico ocasionado pelo excesso de demanda coloca a pessoa com deficiência como inapropriada para atender aos interesses capitalistas (CAVALCANTE, 2020, p.41).

Assim, de acordo com Cavalcante (2020) a visão capitalista percebe o corpo da PcD como uma limitação para produtividade, dessa forma, tal grupo permanece à margem da sociedade.

3.3 Serviço Social na política de educação

A prática do serviço social na política de educação exige que se pense nesta política como um espaço de contradições e disputas (MARTINS, 2012).

Para a compreensão da legitimação da prática profissional na política de educação, faz-se necessário conceber essa política como um espaço que enseja contradições e disputas, que se alteram politicamente mediante a ação dos sujeitos sociais, e sua função estratégica no campo do trabalho e da cultura (MARTINS, 2012, p. 30).

A autora completa que:

[...] A trajetória histórica da profissão está estreitamente relacionada ao processo de estruturação das políticas sociais, sendo esse o locus privilegiado do trabalho dos assistentes sociais, “campo de forças no qual a

profissão ganha visibilidade social, materialidade institucional e potencialidade histórica” (ALMEIDA, 2005, p.05 *apud* MARTINS, 2012, p. 30).

Assim,

O significado político da inserção do serviço social na política de educação vincula-se à trajetória histórica dessa profissão e a seu acúmulo teórico e político em relação ao campo das políticas sociais, podendo contribuir para a necessária articulação de forças sociais na luta pela educação pública, de qualidade e como direito social (MARTINS, 2012, p. 30).

Para Gramsci (2000 *apud* MARTINS, 2012) discutir o papel da escola, da cultura e dos intelectuais no processo de transformação histórica, no que tange o papel da hegemonia e sua função pedagógica, traz a ideia de que os intelectuais são necessários primeiro para conquistar as mentes e depois o poder, além de ter o papel importantíssimo de mediar uma tomada de consciência. “A conquista do poder cultural é prévia à do poder político, e isto se consegue mediante a ação concertada dos intelectuais chamados orgânicos infiltrados em todos os meios de comunicação, expressão e universitários” (GRAMSCI, 2000 *apud* MARTINS, 2012, p. 76).

Para Martins (2012), no pensamento Gramsciano, as instituições têm a possibilidade de transformações por intermédio de uma nova mentalidade ligada à classe trabalhadora. “Gramsci acreditava que a educação deveria ser conduzida, além do conhecimento das ciências e das técnicas produtivas, com o intuito de fornecer meios para a reflexão crítica do indivíduo a respeito das forças sociais que o envolvem” (GRAMSCI, 2000 *apud* MARTINS, 2012, p. 77).

Segundo a autora, “a educação pode proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade” (MARTINS, 2012, p. 78) Assim, para produzir uma educação diferenciada é necessário produzir uma educação para além do capital, uma educação crítica e emancipatória.

Para ter uma educação em sentido amplo a educação formal na instituição deverá garantir possibilidades de aprofundamento de conhecimento tanto pedagógico como para além da escola, superação da ordem perversa do capital. É neste sentido que a educação teria que ter um formato que aspire a emancipação humana e para isso é necessário que o intercâmbio entre educação e a vida cotidiana do indivíduo sejam mais expressivos e não sejam “quebrados” (NOGUEIRA, 2021, p. 33).

Na atualidade, há significativos desafios no sistema de educação, tais como: “baixo rendimento escolar, vulnerabilidade às drogas, desinteresse pelo

aprendizado, evasão escolar e comportamento agressivo” (MARTINS, 2012, p. 81). Assim, faz-se necessário pensar no papel do assistente social, neste espaço.

A dimensão educativa da intervenção profissional do assistente social é constitutiva de processos mais amplos, não apenas vinculada a essa política social, e sim ao universo de práticas sociais e experiências profissionais. Dessa forma, a dimensão educativa do trabalho do assistente social, por si só, não justifica sua inserção nas instituições educacionais, mas deve ser considerada por seu envolvimento com os processos sociais, historicamente situados, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura (MARTINS, 2012, p. 127-128).

Nesse contexto, o assistente social tem a responsabilidade de atuar como um agente de mudança e transformação. A sua atuação deve ir além do âmbito individual, buscando promover a conscientização, a mobilização e a luta por uma educação mais justa e inclusiva.

Os assistentes sociais, na busca pela ampliação dos direitos, precisam assegurar a participação da comunidade escolar nos espaços de tomadas de decisões e exercício do poder coletivo, democratizando as relações no âmbito das unidades educacionais visando a que os interesses dos usuários sejam “publicizados” (MARTINS, 2012, p. 158).

A intervenção profissional do assistente social neste processo, transcende os limites da política da educação, e perpassa por práticas sociais e experiências profissionais.

Além disso, a intervenção socioeducativa se manifesta dentro de duas dimensões, podendo adotar tanto uma abordagem disciplinadora quanto uma abordagem crítica revolucionária, conforme apontado por Martins (2012, p. 27):

A ação socioeducativa possui duas perspectivas contraditórias, ou seja, poderá assumir um caráter de enquadramento disciplinador visando à aceitação das situações impostas pela vida social, ou um caráter crítico, decodificando para a população os direitos do acesso aos serviços sociais prestados pelas políticas sociais, fortalecendo os projetos e lutas da classe subalterna nessa direção, dependendo da postura ideológica do profissional.

Vale ressaltar que a dimensão socioeducativa do serviço social nos conduz, segundo Martins (2012, p. 26) “a um processo de reflexão que conduz os sujeitos a uma postura crítica em relação ao pensar, sentir e agir, ou seja, interfere na formação da subjetividade e nas normas de conduta”.

Mediante essa análise “a ação socioeducativa é essencialmente política, podendo afirmar a cultura dominante, numa perspectiva conservadora ou contribuir na construção de uma perspectiva emancipatória das classes subalternas, construindo uma nova cultura” (MARTINS, 2012 p. 26). “A natureza política da ação socioeducativa implica em escolhas com impacto direto na sociedade, podendo refletir a influência da cultura dominante ou contribuir na construção de uma nova ordem” (MARTINS, 2009, p. 187).

A educação reconhecida constitucionalmente como direito social, aponta para a contribuição que o serviço social pode oferecer nessa política social” tal afirmativa se verifica uma vez que está de acordo com os princípios estabelecidos no projeto ético-político profissional do serviço social. É importante destacar que a exclusão educacional pode ocorrer em três dimensões distintas, mas que se complementam.

A primeira é relacionada ao próprio processo de ensino – aprendizagem –, seja em decorrência dos alunos apresentarem altas habilidades, os superdotados, ou o inverso, déficit de aprendizagem.

A segunda dimensão está relacionada às necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da questão social que se expressam de diferentes formas no cotidiano de vida dos alunos e suas famílias, tais como: condições econômicas de uma parcela significativa da população que obriga crianças ao trabalho infantil; crianças que moram em locais distantes de qualquer escola; famílias em situação de extrema pobreza; crianças vítimas de abusos ou negligência de várias formas; crianças que estão fora da escola por qualquer motivo.

A terceira dimensão refere-se à questão dos preconceitos de diversas formas, contraditoriamente muito presente no ambiente educacional, seja de classe, gênero, etnia, valores culturais, opção sexual etc., que deve ser desvelada pelos assistentes sociais, reconhecendo os direitos e respeitando as diferenças e preferências individuais.

Nesse contexto, que denominamos de “exclusão ampliada”, o desafio de assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais é grande, pois inclusão não significa simplesmente “estar numa sala comum”, mas garantir professores capacitados para atender as especificidades dos diferentes tipos de deficiência; infraestrutura física e de serviços, articulada aos recursos da comunidade; parceria com os pais no processo de inclusão da criança na escola e na sociedade; enfim, exige uma reorganização da escola e de sua relação com a sociedade (MARTINS, 2009, p. 187-189).

De acordo com um documento formulado pelo CFESS/CRESS (2014) intitulado “subsídios para atuação do assistente social na política de educação”, pensar a educação como uma dimensão da vida social significa compreender sua relação com o trabalho. Entender que as diferentes dimensões que compõem a vida social vão manter as relações de dependência ontológica com o trabalho. Refletir que o sistema de metabolismo social do capital expande-se na medida em que converte o trabalho em uma mercadoria, exterminando outras formas de organização social e produzindo uma nova forma de sociabilidade sustentada pela

desigualdade e exploração real do trabalho, produzindo as condições necessárias para que o capitalismo perpetue-se.

Nesse sentido, a escola é um espaço da rede de proteção social que necessita de uma articulação intersetorial e o trabalho do assistente social neste cenário são o de mediador para a construção de uma cidadania plena, viabilizando as condições necessárias para que os sujeitos tenham acesso à política de educação através da articulação com outras políticas sociais, para que todos tenham não só a possibilidade de inserção como também de permanência na escola, conforme Martins (2012, p.89):

Portanto, o assistente social pode unir esforços com os profissionais da educação, facilitando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições educacionais, dirimindo obstáculos atinentes às relações sociais presentes na vida cotidiana dos usuários da escola pública e de seus profissionais.

Neste contexto, faz-se importante compreender que há uma estreita relação e direitos humanos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

A educação inclusiva é uma abordagem que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui alunos com deficiência, necessidades especiais, origens étnicas diversas, entre outras diferenças.

Assim, podemos dizer que atrelado ao processo de inclusão deve estar a categoria do pertencimento, que refere-se a sentir-se parte de um todo, vivenciar a valorização e reconhecimento, tornar-se parte efetiva de um grupo. A inclusão sem pertencimento não apenas nega aos PcDs os direitos constitucionais como também corroboram com o ciclo da exclusão, por isso, para a construção da inclusão social e escolar Aranha (2001 *apud* Martins, 2012, p.190-191) enfatiza que :

[...] o objetivo primordial de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias, que contextualizam a vida desses sujeitos na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa que apresenta

deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Superar esta realidade requer um esforço coletivo para erradicar preconceitos, adaptar práticas e garantir que a inclusão seja acompanhada pelo verdadeiro sentimento de pertencimento.

A educação para todos, meta dos governos, precisa prever investimentos que incidam sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos, por intermédio de uma educação de qualidade e buscar a criação de condições que garantam o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola pública, com provisão de suportes físicos e sociais (MARTINS, 2012, p. 189)

É válido dizer que a educação para todos deve oferecer condições favoráveis visando não só a inserção como também a permanência nestes espaços auxiliando no desenvolvimento dos sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, estabelecemos como objetivo compreender os principais desafios da política de educação especial e a contribuição do serviço social. Após percorrer e registrar o referencial bibliográfico, acerca desse tema, cabe, neste momento, destacar os pontos mais relevantes deste percurso.

Conforme observado, historicamente, a educação foi colocada como um privilégio de um grupo em detrimento da exclusão de outro. Essas práticas foram positivadas nas práticas e políticas educacionais produzidas dentro dos parâmetros da ordem social. A educação é usada de forma estratégica como uma das maiores ferramentas de dominação, desde o Brasil colônia, até os dias atuais, visto que sempre foi o principal meio de difusão das ideologias dominantes, contribuindo decisivamente para a conformidade social. A democratização do acesso à educação cria um paradoxo inseparável que é o da inclusão e exclusão.

Na história, as PcDs foram excluídas dos sistemas educacionais, em sua maioria. Para tanto, faz-se importante considerar a diversidade das demandas e experiências dessas pessoas, ao implementar reformas educacionais e garantir que os direitos e a inclusão desses sejam celebrados e promovidos.

Verificado que a mera inclusão física de alunos com demandas distintas não garante automaticamente um ambiente de pertencimento e aceitação. O problema da inclusão, sem pertencimento, está relacionado à criação de ambientes educacionais nos quais os alunos PcDs são fisicamente incluídos, mas permanecem marginalizados, isolados ou desvalorizados. Essa situação ocorre quando a inclusão é realizada de forma superficial, sem considerar a adaptação das práticas pedagógicas, a conscientização da comunidade escolar e a promoção de uma cultura inclusiva.

A inclusão sem pertencimento não apenas nega aos alunos com diferença uma educação de qualidade, mas também perpetua a marginalização e a exclusão. A educação inclusiva só é eficaz quando cria-se um ambiente onde todos os alunos sintam-se valorizados, respeitados e aceitos.

A atuação do assistente social na educação especial é de extrema importância para abordar justamente a problemática da inclusão sem pertencimento, uma vez que o profissional desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação que não apenas integra fisicamente os alunos com distinção, mas

também cria um ambiente de pertencimento e acolhimento.

As barreiras enfrentadas por PcDs no sistema educacional tendem a impactar diretamente no acesso dos mesmos no mercado de trabalho. A falta de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade pode limitar as oportunidades de emprego, na mobilidade social e na capacidade de contribuir para a sociedade de maneira significativa. Portanto, é crucial reconhecer que o sistema educacional e o sistema econômico (capitalismo) possuem uma forte e importante relação.

Uma educação administrativa inclusiva e orientada para o desenvolvimento das potencialidades individuais é fundamental para que as PcDs possam superar as barreiras impostas pelo sistema capitalista, permitindo-lhes alcançar independência, empoderamento e plena participação na economia e na sociedade como um todo.

O assistente social na educação inclusiva deve cooperar com a efetivação da educação como um direito para conquista da cidadania, ou seja, precisa praticar ações que fortaleçam a perspectiva das PcDs enquanto cidadãos e o pertencimento da educação enquanto um direito social, sendo assim, deve viabilizar os meios para que a inclusão seja efetivada, visto que a categoria profissional também defende uma sociedade sem desigualdade. Logo, o profissional deve trabalhar com o objetivo de estimular a autonomia desses usuários, facilitando o acesso a todos os direitos previstos legalmente pelas legislações.

Considerando o formato educacional atual, podemos concluir que houveram avanços no que tange à ampliação dos direitos de educação, entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer. Assim, vale considerar qual a função pedagógica do assistente social neste espaço de disputas. Faz-se necessário que o profissional compreenda a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de disputas ideológicas e de poder. Importante compreender também as conexões entre escola, família e sociedade, enfatizando que a educação não acontece em uma única esfera, mas é moldada por fatores sociais, psicológicos e políticos mais amplos.

Dentre os principais desafios da educação especial no Brasil, temos a exclusão e desigualdade, a falta de recursos e estrutura adequada, a fragilidade na formação de profissionais para atuar na educação inclusiva, a falta de políticas eficazes. Neste sentido, observamos que o serviço social se insere na política de educação permeada por contradições e disputas. Considerando que a trajetória

histórica do serviço social está intrinsecamente ligada à estruturação das políticas sociais, tornando-se, assim, a educação como um campo amplo para a atuação da profissão.

O serviço social está inserido nas políticas de educação não apenas como uma intervenção técnica, mas como uma prática política que busca promover a conscientização, mobilização e luta por uma educação mais justa e inclusiva.

Neste sentido, a educação é colocada como um dos instrumentos de transformação social, neste espaço de disputa pela consciência e pelo poder, onde os assistentes sociais podem atuar como agentes de mudança e transformação, além do potencial de promover a participação da comunidade escolar, democratizando as relações no ambiente educacional e garantindo que os interesses dos usuários e alunos sejam representados e atendidos.

Destaca-se ainda o papel do assistente social no que se refere a democratização do acesso à educação inclusiva, considerando-a como um paradoxo inseparável entre inclusão e exclusão, além disso, há de se destacar a atuação do assistente social na promoção de uma educação inclusiva e acolhedora orientada para o desenvolvimento das potencialidades individuais das PcDs. Não obstante, devemos considerar ainda que apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda há desafios na implementação efetiva dessas políticas. Além disso, é necessário considerar a diversidade das demandas e experiências das PcDs, ao implementar reformas educacionais.

Em síntese, as descobertas deste estudo evidenciam que o Estado tem o dever de assegurar a garantia dos direitos dos PcDs de forma plena garantindo não só o direito de viver como também o direito de se ter uma vida digna no que se refere a subsistência, o direito do acesso às políticas públicas de qualidade e em especial a educação. Quando falamos das PcDs, é necessário pensar em políticas públicas que sejam capazes de tornar este grupo capaz de usufruir de todas as fases da vida em condições dignas de existência. A inclusão deve ser pensada como um pilar estruturante na política de educação, ao compreender os desafios, devemos pensar em medidas práticas e coletivas para que a inclusão deixe de ser uma aspiração e se torne uma medida concreta.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Amanda Magalhães Pessanha; DE SOUZA BARCELLOS, Warllon. A contextualização da Assistência Social no Brasil: do Assistencialismo ao reconhecimento como política pública e a influência da lógica neoliberal. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 6, n. 3, 2020. Disponível em: <http://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/616/520> Acesso em: 20 dez 2023.

ARAÚJO, Maria Catarina Ananias. **A educação como instrumento de dominação das massas: uma análise a partir do pensamento de Karl Marx**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHOEV045MD1SA1_ID2514_20062015161238.pdf. Acesso em: 28 dez 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>. Acesso em: 08 fev 2024.

BARBOSA, Lucas. A materialidade do poder em Marx: sobre a dialética da liberdade no capital. **Cadernos Cemarx**, v. 15, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/16069/10905> Acesso em: 14 dez 2023.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. A definição de pessoa e de dignidade humana e suas implicações práticas. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 4, n. 13, p. 78-95, 2010. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/414/397>. Acesso em: 24 nov 2023.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova: **Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania. Subsecretaria de Assistência Social. **Denúncias de violação de direitos encaminhadas pela ouvidoria nacional de direitos humanos a subsecretaria de assistência social (SUASS) - 2022**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2024/denuncias-de-violacoes-de-direitos-encaminhadas-pela-ouvidoria-nacional-de-direitos-humanos-a-subsecretaria-de-assistencia-social-suass-2022.docx.pdf>. Acesso em: 09 fev 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

_____. Planalto. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF: Planalto,

1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26 out 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate Fome/MDS. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Brasília, DF: MDS, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://legis.senado.leg.br/sdl eg-getter/documento?dm=3591472&disposition=inline#:~:text=Art%202%C2%BA%20Os%20sistemas%20de,educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade%20para%20todos>. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Planalto. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: Planalto, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26 out 2023.

_____. Planalto. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Brasília, DF: Planalto, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 26 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETA%3A,inteiramente%20como%20nela%20se%20cont%C3%A9m. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Planalto. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Planalto, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 out 2023.

CAVALCANTE, Ludmilla Gobbo Sá. **A inclusão das pessoas com deficiência no meio ambiente de trabalho: A função social das empresas**. 2020. Disponível em: [http://191.252.194.60:8080/bitstream/fdv/868/1/LUDMILLA%20GOBBO%20S%20c3%](http://191.252.194.60:8080/bitstream/fdv/868/1/LUDMILLA%20GOBBO%20S%20c3%20)

81%20CAVALCANTE%20.pdf. Acesso em: 11 nov 2023.

CARVALHO, Camila Lopes. de; SALERNO, Marina Brasileiro; ARAÚJO, Ferreira de Araújo. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**. ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 34–48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CFESS/CRESS. **Assistentes sociais na política de educação 3 série: trabalho e projeto profissional nas políticas sociais**. 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 22 set 2023.

CFESS/CRESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação, 2014. **Série 3 - trabalho e projeto profissional nas políticas sociais** Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 22 ago 2023.

COSTA, Nilson do Rosário et al. Proteção social e pessoa com deficiência no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3037-3047, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/h89GGZGvWQ5GjHchLWLKw6s/?lang=pt> Acesso em: 15 jan 2024.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 303-321, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 nov 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 925-941, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xVnHRfKgFZKDZGf3bP6ZZTc/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 08 fev 2024.

DA SILVA, Jamilly Alexandra. ANOS DE 1980 E A MUDANÇA TEÓRICO-METODOLÓGICO NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: NOTAS ACERCA DO DEBATE DA APROXIMAÇÃO COM A TEORIA SOCIAL E O MÉTODO DE MARX. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019**. 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/872/850>. Acesso em: 21 dez 2023.

DA SILVA, Elizângela Samara. **As entrelinhas da inclusão/exclusão social na atualidade: uma discussão conceitual**. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Aninha/Downloads/AS%20ENTRELINHAS%20DA%20INCLUS%3%83O_EXCLUS%3%83O%20SOCIAL%20NA%20ATUALIDADE_%20uma%20discuss%3%A3o%20conceitual%20Eliz%3%A2ngela%20Samara%20da%20Silva%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aninha/Downloads/AS%20ENTRELINHAS%20DA%20INCLUS%3%83O_EXCLUS%3%83O%20SOCIAL%20NA%20ATUALIDADE_%20uma%20discuss%3%A3o%20conceitual%20Eliz%3%A2ngela%20Samara%20da%20Silva%20(1).pdf) . Acesso em: 21 dez 2023.

DALCASTAGNE, Alcides Luan et al. Perfil socioeconômico, demográfico e consumo alimentar da pessoa com deficiência física adquirida do município de Itajaí (SC). **Revista Brasileira de Tecnologias Sociais**, v. 2, n. 2, p. 115-127, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Aninha/Downloads/jamaj88,+RevistaRBTS-003-v2-n2-2015--115-127.pdf> Acesso em: 01 dez 2023.

DE CARVALHO, Camila Lopes; SALERNO, Marina Brasiliano; DE ARAÚJO, Paulo Ferreira. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes-Revista de Educação**. ISSN 2318-1540, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099/3083>. Acesso em: 22 ago 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez. 1998. Acesso em: 22 nov 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. Cortez Editora, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=kvWBEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=servi%C3%A7o+social+na+trincheira+d+o+enfrentamento+a+opress%C3%A3o&ots=IYLCs9f78j&sig=pGLvMcCLZoLXKbMq4Lks07ITUnY#v=onepage&q&f=false Acesso em: 16 dez 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes. A política linguística na América Latina colonial e as línguas gerais. **Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo**, 2008. Disponível em: <http://www.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG64.pdf> Acesso em: 09 dez 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças: a educação no Brasil colônia. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 8, 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351/360>. Acesso em: 24 nov 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder Graal**. 1998. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 05 set 2023.

FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos et al. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. EPSJV/UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25995>. Acesso em: 01 nov 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **História da Educação**. 2017. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1476/1/LEDESMA_Historia_da_Educacao.pdf, acesso em: 08 fev 2024.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC,

PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 2, p. 73-91, 2012. disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8736/6241> acesso em: 08 fev 2024.

LIMA, Patricia Maria Correia Ferro de. Atuação do assistente social na educação escolar: possíveis práticas com perspectiva inclusiva. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/atuacao-do-assistente-social-na-educacao-escolar-possiveis-praticas-com-perspectiva-inclusiva-com-deficiencia-no-mcu/102804>>. Acesso em: 23 set 2023.

MACIEL, Leandro Henrique. **Serviço social e educação inclusiva: a produção de conhecimento na categoria**. 2021. Disponível em: https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2993/6/MONOGRRAFIA_Servi%c3%a7oSocialEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf Acesso em: 29 nov 2023.

MANHÃES, Vanessa Siqueira. Breve análise da legislação das políticas públicas de empregabilidade para pessoas com deficiência. **Cadernos gestão pública e cidadania**, v. 15, n. 57, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/3257> Acesso em: 19 dez 2023.

MANTELLI, Lucas. **A questão do trabalho para a pessoa com necessidade intelectual**. 2017. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/2206> Acesso em: 23 ago 2023.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300> Acesso em: 27 nov 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf>. Acesso em: 14 dez 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A pessoa portadora de deficiência e o mercado de trabalho**. 2001. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_publicacao_divulgacao/doc_gra_doutrina_civel/civel%2015.pdf. Acesso em: 26 set 2023.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America-HistELA**, v. 3, p. e20780-e20780, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780/12873> Acesso em: 05 nov 2023.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 979-1001, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/P8cQDsqzSnqqvmF9b89KZkq/?format=pdf&lang=pt>.
acesso em: 08 fev 2024.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. O Corcunda de Notre-Dame: grotesco, sublime e deficiência na idade média. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 34, p. 199-210, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639588/7157>. Acesso em: 18 dez 2023.

MOURA, Gabriel Venâncio de. **Perspectivas sobre o Capitalismo Dependente na América Latina pela Teoria Marxista da Dependência, um Debate entre Vânia Bambirra e Agustín Cueva**. 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/7422/Perspectivas%20sobre%20o%20Capitalismo%20Dependente%20na%20Am%c3%a9rica%20Latina%20pel%20Teoria%20Marxista%20da%20Depend%c3%aancia%2c%20um%20Debate%20entre%20V%c3%a2nia%20Bambirra%20e%20Agust%c3%adn%20Cueva?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 09 nov 2023.

NOGUEIRA, Marta do Rosário. **A inserção do assistente social na educação, uma contribuição para emancipação do ser social**. 2021. 55 f. Monografia (Bacharelado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3730/7/MONOGRAFIA_Inser%c3%a7%c3%a3oAssistenteSocial.pdf. Acesso em: 08 fev 2024

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLI, Pedro F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 1, p. 418-429, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/16701/12652>. Acesso em: 08 nov 2023.

PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. Capitalismo e educação. **Revista faz ciência**, v. 8, n. 1, p. 325-325, 2006. disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354/267>. acesso em: 08 fev 2024

PEREIRA Antônio. Revista “**educação especial**” n.32, p. 193-200, Santa Maria: 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 ago 2023.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 22 ago 2023.

RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3006/1/000183497.pdf> Acesso em: 24 ago 2023.

RODRIGUES, Ivelaine de Jesus. **O ensino de Língua Portuguesa nas apostilas didáticas do Ensino Médio**. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21985/2/lvelaine%20de%20Jesus%20Rodrigues.pdf> Acesso em: 10 nov 2023.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético-político profissional. **Serviço Social & Sociedade**, p. 695-714, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/nPRx8MCdCyH4sHY8zbm9gQp/?lang=pt&format=html> Acesso em: 07 jan 2024.

SANTOS, Talianne Rodrigues et al. Políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência: uma reflexão crítica. **Revista Agora**, n. 15, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Aninha/Downloads/revistaagora,+b2__2983_4500_1_sm%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aninha/Downloads/revistaagora,+b2__2983_4500_1_sm%20(1).pdf) Acesso em: 22 nov 2023.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt> Acesso em: 30 out 2023.

SOUZA, Luceli de Fátima Oliveira, et al. **A escola inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia**. 2023. Disponível em: http://65.108.49.104/bitstream/123456789/745/1/Disserta%c3%a7ao_Defesa_final_Luceli_CORRE%c3%87%c3%95ES%20DA%20DEFESA.pdf Acesso em: 19 out 2023.

TRINDADE, Mably. O Serviço Social no Brasil: gênese, natureza e desafios na contemporaneidade. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 05-26, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/seso/perspectiva/article/view/665/664> Acesso em: 30 nov 2023.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 nov 2023.