



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**



MONOGRAFIA

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: uma análise sobre a educação básica no município
de Ouro Preto**

CRISSELLE RAIMUNDA XAVIER

**Mariana- MG
2018**

CRISSELLE RAIMUNDA XAVIER

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: uma análise sobre a educação básica no município
de Ouro Preto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Serviço Social da Universidade Federal
de Ouro Preto como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Me. Viviane de Queiroz

**Mariana- MG
2018**

X3s

Xavier, Criselle Raimunda.

Serviço social na educação e a inclusão da pessoa com deficiência na escola [manuscrito]: uma análise sobre a educação básica no município de Ouro Preto / Criselle Raimunda Xavier. - 2018.

85f.: il.: tabs; Quadros.

Orientadora: Prof^a. MSc^a. Viviane de Queiroz.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social.

1. Inclusão em educação - Teses. 2. Inclusão escolar - Teses. 3. Políticas sociais - Brasil - Teses. 4. Serviço social - Teses. 5. Educação básica - Teses. I. Queiroz, Viviane de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 376

Catálogo: ficha@sisbin.ufop.br

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: uma análise sobre a educação básica no município de
Ouro Preto

CRISSELLE RAIMUNDA XAVIER

ORIENTADORA: Viviane de Queiroz

Trabalho de Conclusão de Curso submetida ao curso de Serviço Social da Universidade
Federal de Ouro Preto – UFOP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 11 / 07 / 2018

Carina de Souza

Prof.^a Me. Carina de Souza

Universidade Federal de Ouro Preto

Esdras Tavares de Oliveira

Prof.^o Me. Esdras Tavares de Oliveira

Universidade Estadual de Minas Gerais

Viviane de Queiroz

Prof.^a Me. Viviane de Queiroz (orientadora)

Universidade Federal de Ouro Preto

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, minha força suprema, que me sustentou espiritualmente durante esta jornada de 4 anos. Sem essa luz divina no meu caminho, jamais conseguiria prosseguir e alcançar esta grande meta da minha vida;

A minha querida orientadora, Viviane de Queiroz, que me guiou com seus ensinamentos magníficos, durante o processo de desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso;

A todos os professores, em especial aos professores membros da minha banca, Esdras Tavares e Carina de Souza, cada um com sua maneira grandiosa de me inspirar com seus conhecimentos;

A toda minha família, pela paciência e afeto durante os meses de elaboração do trabalho, especialmente, ao meu pai, Geraldo, e à minha mãe, Graça, que entenderam minha ausência, às minhas irmãs (Grazi e Tielly) e aos meus sobrinhos amados (Giovanna, Gustavo e Gabi), que acompanharam o meu empenho e torceram sempre por mim;

Ao meu futuro esposo, Rodrigo, que soube compreender este momento de dedicação intensa, o que me impulsionou a vencer mais uma etapa da minha vida;

A meu gatinho de estimação, Snaff, que sempre me acompanhou nos momentos de estudos e nas noites mal dormidas;

Aos amigos e colegas pela força e torcida para que tudo desse certo.

“Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’”.

István Mészáros

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares do nível básico no município de Ouro Preto-MG, através de visitas nas escolas da rede municipal, de observações dos censos escolares recentes e das estratégias e metas do Plano Municipal de Educação desse município. Busca, também, apreender a política educacional brasileira, a dominação do capital, e a influência do neoliberalismo nas políticas sociais, principalmente na política de educação, com ênfase na educação básica inclusiva e apresentar a importância do Serviço Social nesse campo sócio-ocupacional. Essa pesquisa é uma forma de contribuir e de provocar discussões sobre inclusão no âmbito escolar, um espaço de disputas entre projetos antagônicos de educação e de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Contudo, busca-se uma reflexão em direção a uma educação emancipatória, para além dessa sociabilidade capitalista.

Palavras- chave: Inclusão da Pessoa com Deficiência; Educação Básica; Políticas Sociais; Serviço Social.

ABSTRACT

This document presented like final evaluation has had like purpose analyzing the process of inclusion of the persons who presents some kind of deficiency in regular schools with basic level in the city of Ouro Preto-MG, through visits in schools of the municipal network, observations of the recent school censuses and the strategies and goals of the Municipal Education Plan of this municipality. It has intention the investigation on Brazilian educational politics, the domination of capital, and the influence of neoliberalism on social politics, especially on education politics, with emphasis on inclusive basic education and the importance of Social Service in this socio-occupational field. This study has been one way to contribute and to provoke discussions about inclusion in scholar scenery, a space where there have been debates between contradictory projects on Education and those ones about inclusion of persons who presents some deficiency into regular school. However, a reflection is sought towards an emancipatory education, beyond this capitalist sociability.

Key words: Inclusion of Persons with Deficiency; Basic School; Social Politics; Social Service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais de políticas públicas para pessoas com deficiência.....	45
Quadro 2 - Principais Concepções de Deficiência	60
Quadro 3 - Relação das Escolas e Creches da Rede Municipal de Ensino.....	66
Quadro 4 - Escolas Municipais com AEE.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na educação Básica- Ensino Regular, Especial e/ou EJA- Ouro Preto.....	68
Tabela 2 - Total de matrículas da Educação Especial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos do município de Ouro Preto.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CF - Constituição Federal

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES - Instituição de Ensino Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes Base

LDBEN - Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCIPs - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PL - Projeto de Lei

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPD - Pessoa Portadora de Deficiência

SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SNPD - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - POLÍTICA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	16
1.1. As políticas sociais no sistema capitalista	16
1.2. A política social na contemporaneidade: particularidades do Brasil.....	21
1.3. A política educacional no Brasil: um breve histórico.....	29
1.4. Política pública para pessoas com deficiência: concepções de educação inclusiva e educação especial.....	38
CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR	50
2.1. O Serviço Social na educação	50
2.2. A inclusão da pessoa com deficiência nas escolas	59
2.3. A inclusão da pessoa com deficiência: uma análise sobre nas escolas municipais de Ouro Preto.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares do nível básico no município de Ouro Preto-MG. Busca também, apreender a política educacional brasileira, especialmente, a educação básica inclusiva e apresentar a importância do Serviço Social na educação.

A relevância desse estudo se dá a partir da dificuldade que encontramos em encontrar referências bibliográficas sobre a relação-debate inclusão da pessoa com deficiência nas escolas e o Serviço Social nesse campo sócio-ocupacional. É necessário abordar esse tema visto que as políticas de inclusão não são efetivadas, ou seja, ainda não existe uma obrigatoriedade dos projetos para esse fim e as leis existentes são ineficientes por não garantirem universalidade em todas as escolas.

Essa pesquisa é uma forma de contribuir e provocar discussões sobre inclusão no âmbito escolar, um espaço de disputas entre projetos antagônicos de educação e inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

O interesse por essa temática se dá a partir da vivência no campo de estágio em uma escola privada de ensino regular na cidade de Ouro Preto bem como devido à participação em uma disciplina acadêmica de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O contato com a escola e com a realidade da tradução em LIBRAS acirraram a vontade de dissertar sobre algum tema relacionado à política educacional. Surgiram, então, as indagações e as curiosidades, aumentando a perspectiva em propor e planejar um projeto de pesquisa que envolvesse algum aspecto da educação. Durante a busca por material que remetesse a esse tema, após contatos com alguns documentários sobre a educação inclusiva, surgiu o desejo de estudar sobre o assunto, já que caracterizava a problemática com divergências de opiniões.

Durante o projeto, percebi como é relevante estudar um tema relacionado à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, já que a escola é um espaço de disputas de classes. O debate tem interesse em provocar questionamentos e críticas no que se refere à falta de investimentos e de efetividade das políticas

públicas. A pesquisa nasce com o propósito de apreender as políticas de inclusão em uma sociedade bastante marcada pelo preconceito.

A estruturação desse Trabalho de Conclusão de Curso é composta de dois capítulos. O Capítulo 1 tem como objetivo apresentar a reformulação das políticas sociais na contemporaneidade e educação inclusiva no Brasil, buscando analisar processo histórico da política educacional brasileira e os principais marcos legais sobre o direito da pessoa com deficiência.

No Capítulo 2 buscamos apresentar a importância do Serviço Social na educação e as expressões da questão social presentes no meio escolar. Nesse sentido, pretendeu-se compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular no município de Ouro Preto.

A pesquisa que desenvolveremos será documental, com abordagens qualitativa e quantitativa. Nela, utilizou-se o método de Marx (materialismo histórico-dialético)¹. De acordo com Minayo (2002, p.22) “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

De acordo com Netto (2011, p.45), “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das múltiplas determinações tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”, ou seja, no sentido de descortinar a realidade, mas a partir de uma totalidade e sem negar que essa realidade está em constante modificação, pois, nada é fixo, tudo sofre transformação.

Para Marx o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para aprendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação [...] (NETTO, 2011, p. 25).

Esse método norteou as questões que envolveram o aspecto econômico, político, social e ideocultural, e, por meio da literatura e da pesquisa de campo, o

¹ Segundo Netto (2011, p. 53), o método implica para Marx: “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola, abarcando discussões de como o Serviço Social poderá contribuir/intervir nesse espaço sócio ocupacional. A coleta de dados e de registros realiza-se a partir de informações obtidas sobre as escolas municipais de Ouro Preto, através do Plano Municipal de Educação (PME) e de uma análise do censo escolar do referido município.

Quanto ao objeto de estudo, foi escolhido o município de Ouro Preto, sede e distritos, para se avaliar o processo de inclusão nele aplicado, em escolas de ensino básico regular sob a esfera municipal.

Dessa forma, utilizamos nesse estudo os seguintes procedimentos metodológicos: 1. realizar um levantamento dos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre as escolas da rede básica municipal e o número de matrículas de pessoas com deficiência nessas instituições; 2. apresentar um panorama das escolas regulares do ciclo básico de Ouro Preto que possuem um atendimento especializado a pessoas com deficiência. 3. visitar as escolas e registrar o número de alunos que apresentam algum tipo de deficiência e 4. analisar o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares na referida cidade.

Temos a clareza que não iremos esgotar as análises e complexidades dessa temática, e buscaremos contribuir para os estudos nessa área, bem como à luta em defesa da educação inclusiva para pessoa com deficiência.

CAPÍTULO 1: POLÍTICA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a reformulação das políticas sociais na contemporaneidade e na educação inclusiva no Brasil, buscando analisar processo histórico da política educacional brasileira e os principais marcos legais sobre o direito da pessoa com deficiência.

1.1 As políticas sociais no sistema capitalista

De acordo com as análises de Netto e Braz (2012), o sistema capitalista se constitui como modo de produção dominante. Os autores afirmam que já se estabeleceram outras formas de produção. Desse modo, a sobrevivência do capitalismo consiste na reprodução acumulável e inesgotável de capital sobre a exploração humana. Assim, para Marx, a “aplicação de mais-valia² como capital ou transformação de mais-valia em capital chama-se acumulação de capital” (MARX *apud* NETTO, 2012, p.139).

O capitalismo em todas as suas fases ou estágios aumenta a desigualdade social; ressaltaremos, aqui, a transição do capitalismo concorrencial³ para o capitalismo monopolista, através da qual as políticas sociais começam a se propagar.

É importante ressaltar que no estágio monopolista o capitalismo reconfigura suas ações para garantir uma maior lucratividade, como destaca Netto (2009, p.22),

² [...] Durante a jornada, a força de trabalho reproduz mais valor que o valor requerido para tal reprodução; é desse valor excedente (mais-valia) que o capitalista se apropria sem nenhuma despesa ou custo (NETTO e BRAZ, 2012, p.118). Isto é, a mais-valia obtida é empregada tanto como fundo de consumo individual do capitalista, como para aquisição de novas condições de produção necessárias à continuidade ampliada do processo produtivo, como capital adicional (mais-valia capitalizada) (IAMAMOTO, 2014, p.62).

³ No capitalismo concorrencial, a empresa ainda era familiar. Até o início do século XIX, a unidade econômica e todo o sistema de produção baseavam-se nela; o mercado era local ou, no máximo, nacional, características que traduzem um desenvolvimento ainda incipiente da acumulação capitalista. Mas, entre a fase concorrencial e a monopolista, foram necessários apenas cem anos, aproximadamente, porque a essa altura já tinha se tornado possível, por um lado, a concentração de capital, como resultado do processo acumulativo de cada capital e, por outro, a centralização de capital, reunindo e transformando muitos pequenos capitais em uns poucos grandes (TAVARES, 2009, p.11).

a saber, “é próprio do capitalismo monopolista o crescimento exponencial desses capitais excedentes, que se tornam tanto mais extraordinários quanto mais se afirma a tendência descente da taxa média de lucro”. Em outro aspecto, a busca pela lucratividade do capital controla e minimiza os recursos direcionados às políticas sociais.

Como destacam Behring e Boschetti (2011), para se analisarem as políticas sociais deve ser considerada a perspectiva marxista, entendendo-se suas multideterminações, ou seja, o aprofundamento da totalidade em todas as suas dimensões: econômicas, políticas, sociais e ideoculturais. As primeiras políticas sociais reconhecidas ocorreram a partir da Revolução Industrial, momento de ascensão capitalista, das lutas de classe e intervenção estatal.

Conforme destaca Piana (2009), durante esse período de ascensão capitalista industrial intensificaram os conflitos e, conseqüentemente, a contradição capital e trabalho. Foi um processo de exploração de classes, para se garantirem a produção e a reprodução do capital. Diante dessa produção industrial, ocorreram o aumento da jornada de trabalho nas fábricas, a marginalização e a precarização das condições de trabalho dos operários. Contudo, foi a partir desse antagonismo de classes que se intensificaram as ações e as lutas sociais dos trabalhadores, através de questionamentos, resistências e pressões. É nesse momento de tensão que o Estado burguês, para garantir a ordem nessa sociabilidade e manter o consenso entre as classes, implementa as primeiras políticas sociais. É nesse bojo que surge a gênese das políticas sociais, como destacam Behring e Boschetti (2011, p. 64):

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimentos das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situarem o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade.

O período do liberalismo se deu do século XIX até quase a metade do século XX. Behring e Boschetti (2011, p.61-62) indicam as características liberais e analisam a redução dessas sobre as políticas sociais, tais como:

Predomínio do Individualismo; o bem-estar individual maximiza o bem-estar coletivo; predomínio da liberdade e competitividade; naturalização da miséria;

predomínio da lei da necessidade; manutenção de um Estado mínimo; as políticas sociais estimulam o ócio e o desperdício; a política social como apenas um paliativo.

Durante o séc. XX, ocorreram grandes crises econômicas que influenciaram o capitalismo, a de 1929, é uma delas, conforme registra Marcos (2010). A crise de 1929 ficou conhecida como queda de valores da bolsa de Nova Iorque, caracterizada pela superprodução de bens e produtos industrializados, baixo consumo e consequente demissão de elevado número de trabalhadores.

Acirrou-se uma crise econômica nos Estados Unidos afetando o mundo todo; os grandes percussores desta crise, como já citado, foram a produção em larga escala e o baixo consumo, causando forte instabilidade financeira, altos índices de desemprego e queda da lucratividade. Para se resolverem as consequências dessa crise, foi preciso restabelecer o índice de emprego para que, assim, a população voltasse ao consumo em massa (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

O pós-Segunda Guerra Mundial (1945) foi um marco de transição; é no fim desse período que se inicia a fase do capitalismo tardio ou capitalismo maduro como caracteriza (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Dessa forma, há novas estratégias da classe dominante para fortalecer a expansão do capitalismo e conter o comunismo, que se constitui por meio do controle e a coerção do modo de produção capitalista (IAMAMOTO, 2014). Neste sentido, os investimentos precisavam voltar para reerguer as grandes empresas capitalistas, ou seja, o Estado começava a intervir na economia para controlar a crise e isso acarretava e paralisava os investimentos nas políticas sociais.

As propostas de Keynes⁴, por meio da política econômica keynesiana, rompe parcialmente laços com ideologia liberal, propõe reformas, mas, sobretudo, mantém as bases do capitalismo. Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorre o

⁴ De acordo com (Behring e Boschetti, 2011, p. 83-84), John Maynard Keynes (1883-1946) [...] defendeu a intervenção estatal com vistas a reativar a produção. Ele se referia a uma maior intervenção do Estado na economia, em sintonia apenas do ponto de vista dos fundamentos econômicos, com saídas pragmáticas do período [...]. Keynes, cabe dizer preocupava-se com saídas democráticas da crise, no que se afastava vigorosamente deste último projeto. Keynes era uma figura pública dividida entre o apego e a crítica à herança conservadora vitoriana, chegando a certa irreverência na juventude quando se aproximou do *Bloomsbury Group*, um grupo de intelectuais, poetas e militantes que defendiam ideais libertários, [...] Keynes tornou um homem público e de negócios- chegando a ser negociador do Tratado de Versalhes pelo governo inglês e Presidente do Banco Central-, afastando-se de perspectivas mais radicais[...].

período do *Welfare State*⁵ nos países centrais, mais conhecido como Estado de Bem Estar Social, período Keynesiano-Fordista⁶.

Segundo Netto (1996), os anos dourados ou os trinta anos “gloriosos” nos países centrais, se apresentam como um período de desenvolvimento econômico e também de expansão das políticas sociais devido às grandes produções das empresas multinacionais e, conseqüentemente, ao aumento de trabalhadores nestes postos de trabalho.

De acordo com Mota (2010), no Brasil nunca houve esse Estado de Bem-Estar Social, a desigualdade e os altos índices de pobreza sempre fizeram parte da formação sócio histórica do país, que assumiu tardiamente as políticas sociais e, portanto, levando o assistencialismo e a caridade a sempre fazerem parte da cultura brasileira.

Como confirma Netto (1996, p.104):

A particularidade brasileira, contudo, impõe à face desse projeto feições irregulares. Não há, aqui, um *Welfare State* a destruir, a efetividade dos direitos sociais é residual; não há “gorduras” nos gastos sociais de um país com indicadores sociais que temos-indicadores absurdamente assimétricos à capacidade industrial instalada, à produtividade do trabalho, aos níveis de desenvolvimento dos sistemas de comunicação e às efetivas demandas e possibilidades (naturais e humanas) do Brasil.

Mota (2010) e Netto (1996) registram que o Estado de Bem-Estar Social não ocorreu no Brasil. A revolução burguesa brasileira se constitui de forma subalternizada aos interesses do capital internacional, ocorreu um compartilhamento dessas ações para garantir a expansão do capitalismo. Para Sampaio Jr. (1998), isto se deve a sua origem colonial, que carrega no presente as cicatrizes do passado, sendo a própria

⁵ *Welfare State* pode ser chamado também de Bem-Estar Social. Segundo Rodrigo Filho (2016), é definido como assistência às necessidades básicas do cidadão. Inicialmente o EBES é restrito à área da saúde, assistência e previdência inglesas, depois ampliado para outras áreas sociais e assumido, gradativamente e sob variadas extensões, por quase todos os países da esfera capitalista. [...] cuja preocupação com a dimensão social é destaque (FILHO, 2016, 128-129).

⁶ Ao modelo Keynesiano-fordista, de composição essencialmente econômica (macro e micro), se acrescentou o *Welfare State* [...] (FILHO e GURGEL, 2016, p.104). A esse regime de acumulação se convencionou chamar de modelo keynesiano-fordista, sintetizando o conjunto de subsistemas constitutivos do regime de acumulação. Poderíamos, com mais precisão chamá-lo de modelo keynesiano-fordista-assistencial-burocrático (FILHO E GURGEL, 2016, p.129); é essa combinação, do ponto de vista da gestão, nos conceitos público e privado[...]. GURGEL apud FILHO e GURGEL, 2016, p.129).

população a prova dessa relação de submissão, pobreza, abandono e de total instabilidade da economia periférica brasileira. “Consolida-se, assim, a noção do subdesenvolvimento como uma situação econômica, social, política e cultural na qual se misturam, de forma negativa, o ‘enclave’, a monocultura, a questão racial, o colonialismo interno” (Santos, 2000, p.74-75).

Estes elementos que configuram a noção de subdesenvolvimento nos países periféricos criaram um círculo que tornava vicioso. Segundo Florestan Fernandes (1975, p.26):

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e autonomia real [...]. A situação heteronômica é redefinida pela recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos [...].

O processo de formação social brasileira se deu comprometido com características de patrimonialismo, coronelismo, conservadorismo e com uma dependência econômica do capital de países centrais.

Na década de 1970, eclodiu uma nova crise do capital, dessa vez devida à massificação de produção e de consumo, ou seja, iniciava-se uma crise estrutural⁷, na qual as taxas de juros foram decaindo; essa conjuntura afetou as políticas sociais, que acabaram sofrendo interferências devido a esse período de instabilidade. Ocorre assim, uma reconfiguração do papel do Estado, o período de crise é usado como um argumento a favor do grande capital para não se investir em políticas sociais. Portanto, aumenta a fragmentação dessas políticas e a retirada dos direitos da classe trabalhadora. Com a crise, intensificam-se ainda mais as contradições do modo de produção capitalista. Mas, por outro lado, aumentam a tensão e a organização da

⁷ O esgotamento da fase áurea do capitalismo – denominada por Hobsbawm como os “anos dourados”, precisamente aqueles que compreenderam o imediato pós-guerra em 1945 e se estenderam até a entrada dos anos 1970 – ocorre uma crise estrutural que teve como principal desdobramento exatamente a queda das taxas médias de lucros dos grupos monopolistas e uma generalizada e significativa redução dos padrões de crescimento econômico experimentados naqueles anos (TEIXEIRA E BRAZ, 2009, p.14).

classe trabalhadora por meio dos movimentos sociais combativos, que intensificam a luta por melhores condições de vida, para não se perderem os direitos adquiridos.

Na era monopolista, a reprodução da força de trabalho é ainda mais ampliada e isso interfere nas expressões da questão social, ou seja, intensificam-se as contradições do modo de produção capitalista. Nesse sentido, há uma maior intervenção do papel do Estado para conter a luta da classe. O Estado burguês está diretamente envolvido com as políticas sociais e é nesse bojo político e econômico que se dividem as frações da sociedade, de um lado, a concentração e a centralização do capital formando os monopólios capitalistas e de outro, a pauperização e a subalternização da classe trabalhadora. Segundo Netto, (2009, p.30):

Através da política social, o estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da questão social de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes.

O Estado burguês intervém nas políticas sociais nessa sociabilidade, para manter a continuidade da produção e reprodução ampliada do capital e, ao mesmo tempo, controlar as relações sociais, ou seja, atende os interesses do capital, de forma aliada para se minimizarem as expressões da questão social.

1.2 A política social na contemporaneidade: particularidades do Brasil

As políticas sociais surgem no Brasil por volta da década de 1930, período em que se iniciavam no país a fase de industrialização, o crescimento dos grandes centros urbanos e, ao mesmo tempo, o aumento da força de trabalho.

De acordo com a análise de Behring e Boschett (2011, p.46), “a política social é uma conquista civilizatória e a luta em sua defesa permanece fundamental, podendo ganhar em países como o Brasil uma radicalidade interessante”. As políticas sociais são o resultado de um processo de luta da classe trabalhadora e de disputa de projetos antagônicos na atual ordem social. É somente através do tensionamento e da reivindicação das massas que ocorrem alguma melhoria e modificação social. Porém, essas reivindicações sempre foram negligenciadas, ou seja, o que prevaleceu no cenário brasileiro são a exclusão e subalternização das classes não hegemônicas,

o que explica o atraso da industrialização e da consolidação das políticas sociais, conforme registram Behring e Boschett (2011, p.43):

Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem um papel determinante em sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, faz necessário estabelecer as reações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora.

Não podemos desconsiderar a “questão social”, que está interligada a essa explosão industrial brasileira, que se configurou como um período de efervescência e de manifestação da classe trabalhadora contra a exploração e a intensificação da jornada de trabalho. Nesse sentido, o Estado começa a dar respostas às expressões da questão social, mas isso ocorria sob a forma de consenso e de repressão, conforme Yamamoto (2014, p.250) destaca: “a tentativa de superação da luta de classes por meio da repressão e tortura não pode esconder a outra face de sua postura, que se traduz influência de sua política de massas”.

As políticas sociais são direcionadas pelo Estado, não como feitoria ou vontade, mas foi uma forma encontrada para se conter a luta de classes em nome de uma nova ordem societária. Os objetivos dessa intervenção eram evitar as manifestações e reprimir os descontentamentos. Esse período foi compreendido como ditadura varguista, quando as relações sociais eram mantidas sob controle da burguesia.

No sentido acima, a construção da cidadania restritiva no capitalismo impacta de forma negativa na evolução das políticas sociais, como afirma Dias (1997, p.33):

[...] Vale lembrar que a forma inicial da cidadania capitalista, mesmo que restrita, mesmo permitindo ignorar/reprimir as demais formas de sociabilidade, não era uma possibilidade aberta ao conjunto das classes subalternas em especial a daquelas classes. Submeteu os trabalhadores a um processo de auto-desidentificação. Vale dizer, as classes subalternas foram e vem sendo expropriadas na sua própria condição de existência enquanto classe, objetiva e subjetivamente. Foram, e estão sendo, permanentemente transformadas em sujeitos abstratos de uma cidadania/institucionalidade que as negam. [...] Nas formações sociais capitalistas, a cidadania se resume em um conjunto de igualdades formais perante a lei. A individualização dos sujeitos, é aqui, um elemento vital. O processo de constituição dessa sociabilidade não foi imediato e só se pode falar, de fato, em cidadania, no sentido moderno do conceito, após a completa subsunção do trabalho ao capital.

No Brasil, a partir da década de 1950, foi implantado “o amplo ideário desenvolvimentista, surge uma heterogeneidade de grupos políticos, representados pelos mais diversos interesses, mas que de uma forma ou de outra adotava os discursos e as promessas” (SAMPAIO JR.,1998, p.88). O mesmo autor afirma que, com o discurso na aparência de melhorar as condições desse país, ampliando o processo de industrialização, mas na essência deste processo de ampliação do desenvolvimento do país, escondia-se o verdadeiro interesse que era aumentar a hegemonia do capital financeiro internacional, conforme se pode inferir da citação abaixo:

As esperanças e as aspirações destes povos polarizam-se, em consequência, em torno de um objetivo maior: controlar os fins e os meios do desenvolvimento. O desafio é completar a formação da nação, livrando a sociedade de suas três principais mazelas: o caráter dependente de seu sistema econômico — uma forma de organização da vida material que deixa o país sujeito às vicissitudes dos movimentos especulativos do capital internacional; a natureza particularmente assimétrica das estruturas sociais — um padrão de estratificação social que cria um abismo entre ricos e pobres; o pesado fardo do colonialismo cultural que compromete a capacidade da sociedade de discernir suas verdadeiras necessidades — uma concepção de mundo estreita que transforma a cópia dos padrões de consumo das economias centrais na prioridade absoluta que orienta a organização da economia e da sociedade (SAMPAIO JR., 1988, p.88).

No período do golpe militar de 1964, foi uma época de desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, como a criação de alguns institutos relacionados à saúde e à previdência; não podemos negar que houve um relativo crescimento econômico no país, mas com o objetivo de se ampliar a acumulação capitalista, como Netto (2005, p.26) declara “no período 1961 a 1964 pode ser sintetizado na constatação de uma crise da forma da dominação burguesa no Brasil, gestada fundamentalmente pela contradição entre as demandas derivadas da dinâmica do desenvolvimento”. Nesse sentido, Maranhão (2014, p.16) ressalta que

[...] É assim, que sob o amplo ideário desenvolvimentista, surgem uma heterogeneidade de grupos políticos, representados pelos mais diversos interesses, mas que de uma forma ou de outra adotavam os discursos e as promessas desenvolvimentistas de planejamento econômico, crescimento industrial, defesa da intervenção estatal, universalização do trabalho assalariado, como portadores inerentes da ultrapassagem do subdesenvolvimento e da melhoria nas condições de vida de toda a população brasileira.

A modernização conservadora no Brasil evidencia a concentração de mais-valia, extraída pelo capital financeiro, o qual deu impulso ao desenvolvimento nacional e, ao mesmo tempo, disparava a repressão dos direitos da classe trabalhadora e ainda proibia qualquer tipo de manifestação advindo das massas e dos movimentos sociais que lutavam pelo Estado democrático. Desse modo, Behring e Boschett (2011, p. 137) afirmam que:

Contudo no mesmo passo em que se impulsionavam políticas públicas mesmo restritas quanto ao acesso, como estratégia de busca de legitimidade, ditadura militar abria espaços para a saúde, previdência e educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e para quem não pode pagar. Essa é uma das principais heranças do regime militar para a política social e que nos aproxima mais do sistema norte-americano de proteção social que do Welfare State europeu.

A ditadura foi, sem sombras de dúvidas, um período de muitos retrocessos, exílios, torturas e repressões, impactando fortemente as ações dos movimentos sociais. Desse modo, Netto (2005, p.26-27) sintetiza que na ditadura militar

Tal deslocamento, como ocorreu em abril de 1964, implicou, em relação ao passado recente da formação social brasileira, um movimento simultaneamente de continuidade e de ruptura. A continuidade expressa-se no resgate, que já indicamos, das piores tradições da nossa sociedade- a heteronomia e a exclusão, bem como as soluções “pelo alto”; consiste, especialmente, no reforçamento do papel peculiar do Estado, que se situa como espaço privilegiado para o trânsito e confronto dos interesses econômico-sociais em enfrentamento. Entretanto, as dimensões principais do sistema autocrático que se ergue a partir do golpe de 1964 são as que transcendem a pura reiteração (com maior ou menor ênfase) dos traços consagrados na formação brasileira são exatamente as que determinam os traços que caracterizam a novidade do que se constituiu precisamente em centro articulador e meio coesionador da autocracia burguesa, o seu Estado.

O processo de redemocratização ocorre em meados da década de 1980, instituindo o período da República Nova no Brasil. Porém, “os anos 1980 são conhecidos como a década perdida do ponto de vista econômico, ainda que sejam lembrados como período de conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da Constituição de 1988”, de acordo com Behring e Boschett (2011, p.138). O processo de industrialização é articulado à política desenvolvimentista e, ao fim do regime militar, contribuiu para a crise econômica pois acumularam-se dívidas externas, aumentaram-se os juros, impactando diretamente as políticas sociais, ou seja, a contenção de gastos e dos recursos públicos.

As políticas sociais foram instauradas como um direito social a partir da disputa de projetos antagônicos presentes na Constituinte de 1988, um marco importante da nossa trajetória. No entanto, esses direitos não se concretizaram, conforme Netto (1996, p.104) evidencia: “a Constituição de 1988 tornou-se o alvo do grande capital”.

O Estado vem limitando as políticas públicas, os critérios para o acesso ao direito não condizem com os princípios afirmados na carta constitucional de 1988, limitando os gastos, restringindo acesso às políticas sociais e promove a regressão da construção democrática burguesa. Souza Filho (2014, p. 29) confirma essa constatação, ao declarar que “a universalização das políticas sociais se processa de maneira combinada à mercantilização de serviços”.

Não podemos deixar de lembrar, no entanto, que esse foi um período aparentemente de aumento da proteção social, com a criação do tripé da Seguridade Social (saúde, previdência e assistência) bem como a criação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para as pessoas deficientes e para os idosos (BEHRING e BOSCHETT, 2011). Portanto, políticas sociais não são universais; ao contrário, são seletivas e focalizadas.

Nesse contexto, ocorre o avanço do neoliberalismo, por meio do processo de contrarreforma⁸ do Estado e da reconfiguração das políticas sociais. “A delimitação do tamanho do Estado é claramente expressa pelas ideias de ‘privatização, publicização e terceirização’” (PEREIRA *apud* SIMIONATTO, 1999).

A classe trabalhadora é acometida aos ataques do capital, advindos de todos os lados e, como consequência disso, fica evidente a precarização dos serviços referente ao setor público.

O balanço da contrarreforma, fazendo-se uma avaliação de impacto, é que as privatizações e concessões ampliaram efetivamente a oferta, como parte do próprio interesse empresarial de exploração do negócio. Mas a qualidade dos serviços e os grandes problemas públicos de saúde, educação, segurança e assistência não melhoraram. É possível dizer que o caráter mercantil adotado para esses serviços provavelmente os tenha piorado (SOUZA FILHO E GURGEL, 2016, p.137).

⁸ [...] Houve, portanto, uma abrangente contrarreforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição política da coalização de centro-direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso. Uma contrarreforma que foi possível a partir de algumas condições gerais, que precedem os anos 1990: a crise econômica dos anos 1980 e as marchas e contramarchas do processo de democratização do país (BEHRING e BOSCHETT, 2011, p.152).

A reforma neoliberal impacta diretamente a classe trabalhadora, ajustando e regulando todas as políticas públicas, principalmente as da educação e da saúde, havendo a precarização do serviço público referente a esses setores, o que nos impressiona pelo tamanho descaso e negligência do Estado. Contrariando as contrarreformas, as lutas sociais dos trabalhadores são importantes protagonistas para se impedir o desmonte das políticas sociais, conforme Vieira (*apud* PIANA, 2009, p.24), afirma:

Dessa forma, pode-se afirmar que não há política social desligada das lutas sociais. De modo geral, o Estado assume algumas das reivindicações populares, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais dizem respeito inicialmente à consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Certamente, não se estende a todas as reivindicações, mas na aceitação do que é conveniente ao grupo dirigente do momento.

O ajuste neoliberal, a partir dos anos de 1990 no Brasil, segue a favor da desproteção social, da desregulamentação dos direitos e da desarticulação das políticas sociais. Conforme Souza Filho (2016), a reconfiguração das políticas sociais no Brasil estão associadas ao fundo público desde a época da oligarquia agrária, dependente do capital internacional. O Banco Mundial⁹ controla os recursos sociais, a cada dia limitando-os e os desviando para outros fins, como títulos da dívida pública, privilegiando o grande capital e não os trabalhadores brasileiros. Como registra lamamoto (2011, p.147), “os impactos da redução dos gastos sociais e a consequente deterioração dos serviços sociais públicos dependeram das relações entre Estado e a sociedade, das desigualdades e das políticas sociais”, informação que é mantida por Maranhão (2014, p.19), ou seja, que:

Todas as políticas sugeridas pelo Consenso de Washington e executadas pelos governos dos diversos países, principalmente na periferia do sistema longe de cumprirem suas promessas de expansão dos mercados livres e de desenvolvimento com estabilidade resultaram no aumento das desigualdades em todos os níveis: econômico, político, social e cultural.

Nesse sentido, lamamoto (2011, p.149) destaca que “a lógica que passa a presidir a política social é a da privatização seletiva dos serviços sociais”, tendo em

⁹ Banco Mundial: [...] desde os anos 1980 o Banco Mundial vem atuando como importante formulador de recomendações políticas para os países da periferia e como disseminador, junto com o FMI, das políticas de cunho neoliberal (UGÁ, 2004, p.57).

vista, o crescente financiamento do setor privado. As medidas tomadas no Consenso de Washington¹⁰ aprofundaram ainda mais as discrepâncias das expressões da questão social nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Na sistematização de Simionatto (1999, p1), “o Estado é entendido não mais como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade”.

Os programas de ajuste estrutural, necessários ao fortalecimento das políticas macroeconômicas, são compostos por três elementos básicos: redução dos gastos públicos, realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial e reformas visando aumentar a eficiência do sistema econômico. Tais orientações, que se colocam como exigências para a inserção das economias nacionais no processo de globalização capitalista, incidem diretamente sobre as políticas públicas de corte social, na medida em que impõem cortes nos orçamentos e redução do gasto público. O Estado é entendido aqui não mais como o provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade (SIMIONATTO, 1999, p.1).

As políticas sociais estão inseridas nesse cenário antagônico do modo de produção capitalista, com facetas contraditórias que fazem parte dessa dinâmica representada pela produção e pela reprodução ampliada do capital. De acordo com Mota (2009, p. 21), “a desigualdade social é inerente ao desenvolvimento do capitalismo e das suas forças produtivas”. Essas políticas públicas, por um lado, são criadas para conter a classe trabalhadora, mas, por outro, também para provocar barreiras e obstáculos às classes subalternizadas.

A reestruturação produtiva surge a partir de um novo modelo de trabalho que implica no aprofundamento das expressões da questão social, ou seja, que se constitui do desemprego estrutural. Há muitas mudanças no mundo do trabalho (precariedade, informalidade, contratos temporários, etc.) influenciando as relações sociais, caracterizando este processo a flexibilização das relações de trabalho,

¹⁰ Em Washington, um grupo de economistas – do International Institute for Economy analisam o que deveria ser feito para que a América Latina conseguisse sair da crise (estagnação, inflação, dívida externa) em que estava inserida e retomar o crescimento para atingir aos interesses do capital. De uma reunião de 1989, voltada para discutir essa questão, elaborou-se consensualmente um conjunto de propostas de políticas e reformas requeridas para a “salvação” latino-americana. A esse conjunto John Williamson (1992, p. 12) chamou de “Consenso de Washington” (UGÁ, 2004, p.56).

conhecido também como Toyotismo¹¹. Souza Filho e Gurgel (2016, p.137) apontam algumas características dessa reestruturação:

O balanço da contrarreforma, fazendo-se uma avaliação de impacto, é que as privatizações e concessões ampliaram efetivamente a oferta, como parte do próprio interesse empresarial de exploração do negócio. Mas a qualidade dos serviços e os grandes problemas públicos de saúde, educação, segurança e assistência não melhoraram. É possível dizer que o caráter mercantil adotado para esses serviços provavelmente os tenha piorado.

O neoliberalismo no Brasil se inicia no governo de Collor de Melo e se amplia no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo reformulado, com novidades e continuidades nos governos Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Os ataques do capital rebatem nas políticas sociais, afetando todas as condições sociais e políticas dos países, assim como o movimento operário e suas lutas.

O capital se reinventa para impulsionar os investimentos financeiros, e, para se reestabelecer de uma crise, perpassa sobre o conjunto da sociedade, como ressalta (MARANHÃO, 2014). É por isso que os maiores investimentos do capital estão na focalização da pobreza, especificamente nos programas de transferência de renda, entre os quais o bolsa família exemplifica bem.

Precisamos considerar que a mundialização do capital está ligada como um fio condutor ao processo de globalização, interferindo nas relações sociais do mundo inteiro. Se por um lado a globalização é vista como um aspecto positivo, pois diminui barreiras e fronteiras que antes eram imensamente distantes, por outro esse fenômeno mundial ampliou ainda mais as expressões da questão social. Considerando o acima descrito, Netto (2012, p.210) destaca que:

A tão celebrada “globalização econômica” vincula-se, não por acaso, a esta “financeirização” do capitalismo e à articulação supranacional das grandes corporações, mesmo que não se reduza a ambas- e vem acentuando o padrão de competitividade intermonopolista e redesenhando o mapa político econômico do mundo: as grandes corporações imperialistas têm conduzido processos supranacionais de integração [...]

¹¹ O sistema Toyota de Produção foi inicialmente concebido para produzir pequenas quantidades de muitos tipos para o ambiente japonês. [...] ele evoluiu para produzir pequenas quantidades de muitos tipos para sistema tradicional de produção que pode enfrentar o desafio da diversificação. Enquanto o sistema tradicional de produção planejada em massa não responde facilmente à mudança, o Sistema Toyota de Produção é muito elástico e pode enfrentar as difíceis condições impostas pelas diversas exigências do mercado e dirigi-las. O Sistema Toyota de Produção tem a flexibilidade para fazer isto. [...] Gostaria de deixar claro que a razão para isso está na inesperada flexibilidade do sistema para adaptar a condição variantes” (OHNO apud FILHO, 2016, p.111).

O movimento do capital é implacável na corrida para se garantirem a superprodução e a ampliação dos lucros e a globalização foi mais uma estratégia da classe dominante para se interligarem as fronteiras.

Segundo Yamamoto (2011, p.111):

O capitalista internacionalizado produz a concentração da riqueza, em um pólo social (que é, também, espacial) e, noutro, a polarização da pobreza e da miséria, potenciando exponencialmente a lei geral da acumulação capitalista, em que se sustenta a questão social.

A política educacional está atrelada a todo processo de contrarreforma do Estado, a partir das diversas modalidades de parcerias público-privadas. Nesse sentido, Leher (1999) apresenta uma reflexão sobre as consequências da globalização:

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho (LEHER, 1999, p.6).

Sendo assim, a maioria das pessoas precisam alienar sua força de trabalho para garantir sua própria existência. Tomando como exemplo a política de educação em todas as suas modalidades, é necessário se ter o cuidado no que se refere à educação “acessível”, quando se é possível perder a qualidade, a responsabilidade devido a todo o atributo semântico que a palavra educação abarca. O capital nessa era da globalização, vem transformado o cenário educacional em um mercado financeiro avassalador, trazendo prejuízos à grande parte da sociedade.

Incentivar políticas públicas de inclusão nas escolas regulares é uma tarefa determinante para desmistificar a exclusão social, colaborando, assim, com a construção e consolidação desse direito social.

1.3 A política educacional no Brasil: um breve histórico

Antes de compreendermos o processo histórico da política educacional no Brasil, é importante sinalizar a origem da escola e como essa é vista na atual ordem societária. Santos (2013, p.38) nos afirma que “historicamente, a educação sempre

esteve presente na produção social da vida”. Sendo assim, é preciso entender que a política de educação está interceptada de alguma forma ao modo de produção material da vida.

Neste sentido, Frigotto (2011) afirma que a escola pode ser comparada a uma construção e, assim, passa por mudanças de acordo com o panorama político, econômico e sociocultural. Dentro desse conceito, pode-se admitir o que Faceira (2008, p.73) constata sobre como se deve agir diante dessas mudanças e com o que essas podem produzir, como, por exemplo, a questão da diferença entre pessoas, a saber, “pensar o desafio de lidar com diferenças na escola, na educação, primeiro é considerar o próprio desafio da escola ensinar e, mesmo antes de ensinar, aprender a conviver com essa diversidade sociocultural e com essas diferenças”.

A política educacional não pode ser uma parte separada de outras, pelo contrário, está interligada às demandas e às necessidades do grande capital. Temos que analisar a política de educação no sentido de totalidade, entendendo o seu percurso, suas características, diversidades e estruturas política, econômica, social e ideocultural, conforme Tonet (2012, p.16) salienta: “contudo, a análise marxiana demonstrou, a nosso ver, com toda pertinência, que a sociedade capitalista não é um todo homogêneo, mas uma totalidade contraditória”. Nesse mesmo sentido, Almeida (2011) destaca que:

Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p.12).

Segundo Santos (2012, p.49), “temos uma educação que educa para o consenso dominante e cada vez mais se consolida como serviço rentável”. Nessa ordem societária, não é permitido o acesso à educação para todos, a escola sendo uma fonte de lucratividade, um espaço mercadológico, o que traz como consequências um aumento e um apoio significativos às instituições e escolas privadas.

Na perspectiva de Gramsci (1999, p.265), o desafio é grande nesse setor, como se infere de sua citação abaixo:

No caso da trajetória da sociedade civil brasileira, que vem lutando para democratizar efetivamente a sociedade, estender a cidadania todos, promover o protagonismo das massas, subordinar a economia ao desenvolvimento da população e recriar a configuração da nação cada vez mais livre no contexto mundial. Trata-se, sem dúvidas, de desafios difíceis e demorados [...].

Gramsci (1999) coloca a tarefa de refletir sobre o tema e não desistir da luta, a não estacionar diante dos obstáculos impostos, dos desmontes da área social, da área educacional, de todas as políticas sociais, afinal essa situação é real. Portanto, busca a apreensão da realidade a partir do método marxista de análise e por meio das lutas junto aos movimentos sociais, ou seja, necessidade de intervir de alguma forma e tencionar esta ordem dominante.

Tonet (2012) nos faz refletir a perspectiva marxista, assim como Marx, que na sua teoria social, em seu método dialético, propôs que, para entender a estrutura da sociedade burguesa, precisa antes entender a essência do fenômeno. Para compreender a educação é necessário antes entender a formação social brasileira e suas múltiplas determinações, conforme pode-se inferir da argumentação abaixo:

Antes de mais nada, é preciso apreender a lógica mais profunda que preside o evoluir da sociedade capitalista, já que ela é a matriz a partir da qual se ergue todo este edifício social. Não se pretende, com isto, deduzir mecanicamente a situação da educação a partir de crise do capital. Quer-se, apenas, deixar claro que é impossível compreender a primeira sem buscar as suas raízes na segunda (TONET, 2012, p.28).

De acordo com Piana (2009) o período compreendido entre 1889 a 1930 foi considerado de aumento de escolas de níveis primário e secundário e algumas escolas superiores. Sendo a maioria das escolas primárias e secundárias, esse aumento não foi significativo, pois permanecia na política educacional o caráter da exclusão e da seleção sistematicamente elitizada.

Na realidade, a educação nunca teve centralidade no Brasil, desde a época da colonização colocava-se como moeda de troca, com interesse da classe dominante, no sentido de reverter retorno aos anseios do capital, conforme afirma Mészáros (2008, p.16):

No reino do capital, a educação é, mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, que “tudo se

vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Mészáros (2008) aponta que a sua concepção de educação na sociedade capitalista é uma educação que reprime, preza o ajuste e não tem direcionamento emancipatório, portanto, uma educação claramente freada pela imposição do sistema.

A política educacional sofre restrições de investimentos públicos com engessamento em ações do capital privado, de caráter seletivo e ainda com práticas compensatórias. Há uma intensificação do processo de mercantilização e de privatização dos direitos sociais, tendo como meta a criação e/ou manutenção do setor empresarial.

As escolas estão condicionadas a essa contradição, ou seja, os sujeitos são moldados não para o conhecimento, mas para responderem às necessidades do capital. A educação é usada como estratégia para potencializar a hegemonia do capital, instrumentalizada e direcionada para objetivos estratégicos, conforme cita Leher (1999, p.11) afirma:

A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos.

Martins (2012, p.34) destaca que a “educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social, envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e dentre elas, a ‘escola’ [...]” Compreende-se que a educação está envolvida em todos os aspectos, ou seja, a reprodução da vida social está atrelada à estrutura educacional. O Brasil, ao longo de sua trajetória educacional, passou por mecanismos de “reformas” no ensino, reformulações que raramente favoreceram as classes subalternas e essa realidade ainda permanece no presente, como confirma, Piana (2009, p.67):

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação

sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente.

No Brasil, a valorização da escola perpassa por uma questão histórica de caráter elitista e marcada por uma cultura que preza a filantropia, a caridade e o clientelismo, como destaca Martins (2014):

Porém considerando-se que a escola faz parte da trama societária, numa sociedade em que perduram traços de uma cultura autoritária, ainda há uma longa trajetória a percorrer no processo de democratização da gestão educacional envolvendo nesta todos os atores sociais pertencentes à comunidade escolar (MARTINS, 2014, p.60-61).

O direito à educação está estabelecido através de princípios na Constituição Federal de 1988 e dos direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). A Carta Constitucional vigente se aproxima de uma perspectiva de direitos sociais, precisamente em seu Art. 6º, onde constam “direitos a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, CF/1988). Todavia, não se evolui, os direitos sociais têm se deparado com o processo de desmonte, com a precarização e a flexibilização, o direito à condição básica de vida, como destaca a autora:

Enfatizando a política educacional, há que se destacar que, em 1990, o país assumiu, pela assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, na Conferência de Jontiem, na Tailândia, compromissos para ter acesso privilegiado aos recursos financeiros do Banco Mundial. Na época, o Brasil encontrava-se como um dos sete países em pior condição educacional, considerando os seguintes indicadores: baixo índice de escolarização básica na faixa de sete a quatorze anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência, analfabetismo, número de matrículas no ensino superior e baixa escolaridade de jovens e adultos (SANTOS, 2012, p.61).

Na educação básica, têm-se refletido tais indicadores com índices discrepantes de analfabetismo, baixo número de matrículas nas escolas da rede básica, dentre outras, situações decorrentes da falta de investimentos de recursos públicos na política de educação, agravando-se a partir da década de 1990, quando se intensificou o processo de contrarreforma do Estado e da educação, contradições que são evidenciadas em duras estatísticas do sistema educacional brasileiro, como nos revelam Behring e Boschetti (2011, p.186):

No que se refere à educação, o Radar registra o analfabetismo de aproximadamente 11,6% da população de 15 anos ou mais, ou seja, 14,6 milhões de pessoas, o que se combina a taxas altas de evasão e reprodução escolar. As crianças tem acesso à escola, mas menos de 70% concluem o ensino fundamental. Essa situação catastrófica se manifesta de forma desigual pelos critérios de território e raça, tendo as áreas urbanas das regiões Sul e Sudeste indicadores melhores que as demais, e sendo a taxa de analfabetismo entre os negros 2,3 vezes maior. Há, ainda, um reduzido acesso aos níveis de ensino não-obrigatórios, a exemplo do ensino médio, que envolve apenas 41% dos jovens entre 15 a 17 anos, e do ensino superior, onde funil ainda fica mais apertado[...].

Esse é ainda o retrato da educação neste país, de desrespeito à diversidade e do descaso com a condição de cada região. Esses reflexos estão ligados à pouca intervenção do Estado para com as políticas públicas; a educação está inserida neste contraste social, tendo em vista que no pauperismo e na falta de escolaridade do é entendido como uma falta de competência, há uma culpabilização da dos indivíduos. Entretanto, nem o ensino básico é garantido a todos e a todas, podemos perceber que as expressões da questão social são descaracterizadas pelo governo, ou seja, tudo é uma questão individual do sujeito e não há falta de investimentos nas políticas sociais por parte das autoridades.

Compreendemos que existe uma resistência, a pressão dos movimentos sociais para que o Estado proponha melhorias e transformações nas políticas educacionais. Consideramos que é importante a classe trabalhadora se fortalecer diante do embate, como coloca Martins (2012, p. 41-42):

[...] deve-se conhecer com a mesma profundidade e se aproximar do debate dos movimentos sociais de educadores, que debruçam com uma visão crítica sobre a política de educação para somar esforços nas estratégias de resistência à educação mercantilista, voltada para os interesses do capital. Ainda compreender as particularidades da Política de Educação, em seus diferentes níveis de ensino, problematizando este conhecimento, desvelando os seus significados com todos os representantes da comunidade escolar.

A tensão desses movimentos sociais ligados à educação é para que se ampliem os recursos às escolas públicas em todas as modalidades, ou seja, desde a educação infantil até ao nível superior e, para isso, faz-se necessário a defesa dos recursos públicos exclusivamente a implementação de políticas públicas, como destaca Santos (2012, p.49-50):

É possível afirmar que há uma clara orientação dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, voltada à focalização da política educacional no Brasil obedecendo à mesma tendência evidenciada na condução mais ampla das políticas sociais. Em geral, a política educacional, assim como as demais políticas sociais, devido às transformações societárias ocorridas na fase monopolista do capitalismo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consolida a efetiva demanda da classe trabalhadora por acesso ao saber produzido. Tem-se uma focalização nos segmentos mais empobrecidos, privatizações diferenciadas e um processo de expansão sem qualidade na oferta de vagas tanto na educação básica quanto na educação.

Analisando a política educacional brasileira, nos deparamos com semelhanças entre nas legislações. Segundo Brasil (2016), através do Ministério da Educação e Cultura - MEC, a Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada pela primeira vez em 1961, Lei nº 4.024 e ajustada em 1971, pela Lei nº 5.692/1971. Mantém a última atualização a Lei nº 9.394/1996, como ressalta (XAVIER, 2008, p.53): “[...] a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394, de 20/12/96, que podemos visualizar as possibilidades concretas de constituição de um sistema educacional neoliberal no Brasil”.

Verificando os Planos Nacionais de Educação, percebe-se que desde o primeiro (1962 – 1971) ao que está em vigência, esses planos são construídos de forma ambígua, pois pregam em seus princípios a expansão e o desenvolvimento da escola pública, mas, no entanto, os recursos governamentais são destituídos majoritariamente para as instituições privadas.

De acordo com Lima (2015) o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 - 2024, persiste a continuidade dessas divergências apresentadas acima, ou seja, no PNE do governo Cardoso (1995-2002), passando por Luís Inácio Lula da Silva (2003) até Dilma Rousseff (2011), continuou-se o desvio de grande parte do fundo público¹² para o financiamento e gastos para com as instituições privadas de ensino.

Simionatto (2011), a partir de uma análise de Gramsci, afirma que a sociedade precisa destituir da apropriação da cultura e do saber. Sua análise faz uma comparação do saber com a apropriação privada dos meios de produção e acena que

¹² Fundo Público nas palavras de Behring e Boschetti (2011) é um mecanismo de manipulação orçamentária, que transfere recursos do orçamento da seguridade social para o orçamento fiscal, transfere recursos públicos para o mercado financeiro, através de pagamento de serviços da dívida pública ou seja desvios de bilhões que deveriam recurso advindos para a seguridade social e para a ampliação das outras políticas públicas.

ambos precisam se desfazer e devemos lutar para que isso se contemple. Dessa forma, Almeida (2011, p.16) destaca que “a política de educação, em que pese a particularidade desta área, não se distanciou do projeto de contrarreforma do Estado que se forjava no período e que forneceu características bem acentuadas à organização das políticas públicas”.

A política de educação é dividida em níveis e modalidades de ensino na LDB de 1996. O Artigo 21 estrutura a educação em níveis, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior, ainda há educação especial, educação para jovens e adultos e educação tecnológica. Nesse sentido, dá-se maior investimento à educação tecnológica, porque ela cria mão de obra qualificada para atender as exigências do próprio capital, como ressalta Netto (2009, p.31):

As políticas educacionais (muito especialmente as dirigidas para o trabalho, de cunho “profissionalizante”) e os programas de qualificação técnico-científica (vinculados aos grandes projetos de investigação e pesquisa) oferecem ao capitalismo monopolista recursos humanos cuja socialização elementar é feita à custa do conjunto da sociedade (CARNOY e LEVIN *apud* NETTO, 2009, p.31).

As políticas sociais têm-se reproduzido em parcerias público-privadas, tem se perdido a interpretação nesta ordem societária, do que é realmente público e do que é privado; na verdade, isto vem ocorrendo em decorrência da perda de valorização do setor público. O ideário neoliberal intensifica o processo de privatização de vários setores e serviço, e, no que tange às políticas sociais, a educação é um dos alvos específicos de ataques do capital.

O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 1999, p.1).

As políticas educacionais são financiadas e desenvolvidas por programas que estão envolvidos com o interesse mercantil, característicos de acordos firmados entre a burguesia local e internacional; dessa forma, Almeida (2001, p.14) destaca que:

Além do Banco Mundial – conforme já destacamos –, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), representando as agências de financiamento,

como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil.

Neste sentido, os movimentos sociais do país têm tensionado esses órgãos representativos do poder, os quais trazem pautas com interfaces a favor do Estado e não da sociedade civil, como deveria ser, em várias conferências que aconteceram ao longo dos anos. Segundo Almeida (2003, p.5):

A escola, ao longo da história de educação no Brasil, sempre sofreu com as ações “revolucionárias, doutrinárias e salvadoras” elaboradas de forma distante do cotidiano escolar e implantadas sob uma forte tradição autoritária. Infelizmente, ainda conservamos muito de uma cultura política autoritária em todas as instâncias da vida social, inclusive na educação. Basta verificarmos como foi efetivada uma verdadeira reforma no sistema educacional brasileiro ao longo dos últimos oito anos, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é uma de suas mais emblemáticas expressões, sem que fossem consideradas a árdua trajetória de luta e as propostas e reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação.

Almeida (2003) destaca que a escola está presa a raízes assistenciais e conservadoras. Ocorrem situações emblemáticas no cotidiano escolar, há uma limitação da liberdade na escola que deve ser um espaço mais democrático. O acesso com viés moralizador, com tendências discriminatórias, precisa ser extinguido de vez em todos os níveis e modalidades escolares. Saviani (1991) afirma que:

Entende porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdo, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais (SAVIANI, 1999, p.75).

Saviani (1999) aponta a importância do papel da escola em seu contexto amplo, afinal esta deve ser precursora do conhecimento científico; todavia, não deve deixar de reagir à articulação política, social e cultural. A escola precisa ser um espaço de aprofundamento e de discussões das expressões da questão social, um lugar para se reagir às opressões e à dominação dessa ordem societária. As transformações da consciência de cada um estão associadas à compreensão revolucionária que a escola

exerce, esse é um passo essencial para a abertura efetiva da inclusão social em todas as dimensões escolares.

1.4 Política pública para pessoas com deficiência: concepções de educação inclusiva e educação especial

A diversidade sempre foi um assunto causador de discussões, de enlaces carregadas de preconceito. A tendência humana é de excluir quem não se configura aos padrões normatizados impostos pela sociedade. “Assim, a anormalidade ou normalidade de um sujeito é definida partir do modo como esse sujeito responde aos quesitos exigidos pela sociedade” (PEQUENO, 2008, p.65).

Em todas as sociedades, existe certa cultura da exclusão, ou seja, um conjunto orgânico de atitudes, crenças, conceitos e hábitos que sustentam as barreiras erguidas pelos “fortes” contra os “fracos” (CERIGNONI e RODRIGUES, 2005, p.41). Percebemos que não há tanta abertura referente às discussões sobre educação inclusiva¹³ e educação especial¹⁴. Neste sentido, não tem sido fácil o caminho para protagonizar tal debate na sociedade; há desafios históricos, e, ainda hoje, as pessoas têm uma certa resistência em aceitar o que foge da sua ótica natural.

De acordo com Mazzotta (2005), as primeiras escolas para pessoas com deficiência foram criadas no século XVIII na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos e Canadá, outros países seguindo a tendência. No Brasil, o processo de inclusão iniciou-se somente no século XX, precisamente no fim dos anos de 1950 e no início da década de 1960. A deficiência¹⁵ era vista como um castigo, uma maldição da família; o misticismo era presente, sem nenhum tipo de aprofundamento científico.

¹³ A educação inclusiva na perspectiva do direito é configurada como um tipo de orientação identificada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se, portanto, aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade (ZARDO, 2012, p.188).

¹⁴ [...] Como Atendimento Educacional Especializado, ou educação especial (LDBEN, art. 58 e segs.) é diferente de ensino escolar (LDBEN, art. 21), ele deve ser oferecido como complemento e não supre sozinho o direito de acesso ao ensino fundamental. [...] A escola especial quer ter o mesmo caráter: atendimento à parte, enquanto necessário. Parece muito plausível, mas na prática implica em exclusão e ofensa a direitos fundamentais na medida em que não há razões para impedir a convivência de pessoas com deficiência com outras pessoas sem essas limitações [...]. (FÁVERO, 2004, p.14; 24).

¹⁵ O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária,

Os institutos eram criados de forma segregada para pessoas com deficiências, isolados de acordo com o tipo deficiência da pessoa, sendo uma escola para surdos e outra para a deficiência mental. Pequeno (2008, p.67), afirma que a criação dos principais institutos ocorre no Brasil no início do século XIX, conforme se lê abaixo:

[...] A construção da trajetória da educação especial no Brasil é bastante difícil. As duas instituições que temos de grande porte são dois institutos federais: o Instituto Benjamim Constant, que trabalha com os alunos cegos, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, que atende à população surda.

Todo processo era excludente, sem preocupação com a identidade da pessoa; essas escolas/instituições não levavam em conta as aptidões da pessoa. Pela visão conservadora para uma parte da sociedade, a pessoa com deficiência era tida como incapaz, inválida, como um doente sem cura. Contrapondo a este pensamento, Cerignoni e Rodrigues (2005, p. 13-14), destacam:

A deficiência também não é sinônimo de incapacidade ou invalidez. Estas muitas vezes existem em função da relação entre a pessoa com deficiência e o seu ambiente. Ocorrem quando as pessoas se deparam com barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o seu acesso aos diversos sistemas da sociedade, à disposição dos demais cidadãos. Conseqüentemente, a incapacidade é a perda, ou a limitação, das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais. É um conceito antes de tudo sociológico.

A sociedade precisa compreender que a pessoa com deficiência possui limitações, mas também potencialidades. Conviver com a diferença faz parte da perspectiva inclusiva. No entanto, a deficiência não é só advinda de alguma patologia, ela abarca outras questões, está associada também às relações sociais.

Como ressalta Sasaki (2011), precisamos ter cuidado até com a linguagem dirigida a pessoa com algum tipo de deficiência, o modo de falar é uma forma de exclusão e desrespeito com estas pessoas, visto que termos excludentes sempre aparecem em todas as mídias, jornais, reuniões, revistas, rádio, internet, etc. “[...] no Brasil, têm ocorrido tentativas de levar ao público a terminologia correta para uso na abordagem de assuntos de deficiência a fim de que desencorajemos práticas discriminatórias e construamos uma verdadeira sociedade inclusiva” (Sasaki, 2011, p.1).

causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, p.3).

Além disso, junto à deficiência se somam outras características de discriminação como a o analfabetismo, desempregos e outros. Salientamos que essas expressões da questão social estão relacionadas com a manutenção da ordem social. Segundo a ONU, em todo o mundo, 20% das pessoas mais pobres têm algum tipo de deficiência e 80% das pessoas com deficiência – 15% da população mundial, no total vivem em países em desenvolvimento (ONU, 2016).

Desse modo, entender o significado dos termos é uma forma de ampliar o conhecimento e de valorizar a pessoa com deficiência, de conscientizar a sociedade sobre o tema e a importância de deferir o termo apropriado para os cidadãos com deficiência. Entender o significado de cada termo é defender e garantir a igualdade e liberdade para todas as pessoas. Sendo assim, os termos “portador” de deficiência, “excepcional”, “especial” e “pessoas com deficiência” não são sinônimos, como é divulgado ou como é apreendido para grande maioria.

Portador de deficiência é um termo que não é apropriado, mas ainda bastante utilizado nos livros e artigos referentes ao assunto. Não se utiliza o termo “portador”, porque o ser humano não porta a deficiência, ou seja, ela não é uma coisa. Associar esse termo às pessoas é quase o mesmo que afirmar que elas carregam consigo um objeto ou um animal, podendo dele se livrar a qualquer momento.

A maioria das pessoas sequer tem noção sobre o que envolve a definição de cada termo. Uma outra palavra utilizada, pouco menos que a anterior, é “excepcional”; geralmente, se refere a quem tem a deficiência mental, como reafirma Cerignoni e Rodrigues (2005), a saber, o termo tende a perder espaço, ou seja, não é coerente com o processo de inclusão das pessoas, não se aproxima com as lutas dos movimentos sociais.

O termo “especial” soa como ideia de divisão, o que é especial, é como se fosse algo ou alguma coisa que precisa estar evidenciada de outra, como se isto atribuísse uma forma de qualificar ou para menos ou para mais, o que justifica afirmar que é uma terminologia que aponta a segregação das pessoas.

A terminologia atual, a saber, pessoa com deficiência, é, sem dúvida, a mais apropriada, um termo formal, sociável, que abrange as pessoas sem exceção, salientando qualquer tipo de deficiência. Ao se aplicar a palavra “pessoa” antes do adjetivo “com deficiência”, propicia à expressão um sentido de reconhecimento do

valor do ser humano, agregando equidade entre todos com ou sem deficiência. É um princípio da expansão do respeito e da inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços.

Apresentados os diferentes conceitos dos termos, deve-se ter um cuidado com a semântica da palavra inclusão, é preciso prestar atenção aos discursos, ou seja, assimilar realmente o que é a categoria inclusão e, por outro lado, entender o seu sentido inverso, que é a exclusão; portanto, Martins (2012, p.40) chama a atenção para estas categorias em discussão:

A “inclusão” tem sido uma forte tendência dos discursos políticos, das legislações, invadindo todas as áreas e políticas públicas e os textos jurídicos. Porém o contraponto da “exclusão” não se efetiva como uma mágica. É preciso, portanto, um amplo debate para compreender as mediações que perpassam este discurso, visando construir estratégias para mobilizar a inclusão, confrontando a realidade em suas múltiplas determinações.

Durante os estudos sobre a trajetória da educação brasileira, é evidenciado que o Brasil sempre foi carregado de preconceito e de exclusão social, já que isto está embutido em seu processo de formação, sendo essa situação recorrente também na educação inclusiva. Contudo, Mantoan (2003, p.48) afirma que “o movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social”.

No cenário contemporâneo, é de extrema relevância trazer a discussão das políticas públicas, particularmente as destinadas para pessoas com deficiência. Nesse sentido, as palavras de Margarezi (2010, p.14) definem bem a conjuntura em que foram criadas estas políticas em nosso país: “a política de Educação no Brasil foi desenhada de acordo com os interesses da ideologia dominante, desta forma impedindo o protagonismo da classe trabalhadora”, que está em conformidade com a citação de Diaz *et al* (2009, p.10):

A discussão sobre educação inclusiva envolve a relação exclusão e inclusão que ganha tonalidades diferentes e altera as políticas sociais, impondo uma nova ética e uma moral que justificam o controle das tecnologias, o monopólio das riquezas, o domínio das informações, a circulação de conhecimento, a seleção dos benefícios, a delimitação dos territórios e as possibilidades de melhorias de vida.

Tendo em vista que a educação brasileira em todas as suas modalidades, foi constituída e alicerçada no assistencialismo, na cultura da troca de favores, sofre interferências de órgãos internacionais; sendo assim, o desenvolvimento e a implementação do sistema educacional não são plenamente comandados pelas instâncias brasileira, como destaca Margarezi (2010, p.15-16):

Os currículos educacionais são desenvolvidos pelo Estado, e sofrem intervenções de órgãos superiores, vindas de acordos com organismos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) o FMI (Fundo Monetário Internacional), a Cúpula da Governança Progressiva, entre outros [...].

Já sabemos que as interferências mundiais têm poder nas relações e decisões da política educacional no território brasileiro, o que nos indica que a estrutura do país não é modificada, simplesmente sofre adaptações paliativas, mas não resolve a problemática brasileira. Seguem abaixo dados do Censo Demográfico do IBGE (2000), de acordo com Cerignoni e Rodrigues (2005, 23-24):

Quanto a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Censo mostra que apenas 7,19% dessas pessoas são alfabetizadas, contra 84,30% da população em geral e 86,6% das pessoas sem deficiência. Esse é um dado significativo, mostrando que a taxa de analfabetismo é altíssima nessa população. Também mostra que apenas 13,02% das pessoas com deficiência frequentavam creche ou escola, contra 31,44% da população em geral e 34,59% das pessoas sem deficiência. Há uma generalizada falta de vagas para pessoas com deficiência, no sentido de que falta estrutura física, material e ou/ profissional nos estabelecimentos de ensino.

Os principais marcos legais, de acordo com Zardo (2012, p.68-69), são os documentos nacionais e/ou internacionais que tiveram como gênese os movimentos sociais: “o direito à educação das pessoas com deficiência é objeto de vários documentos nacionais e internacionais que tiveram sua origem na reivindicação dos movimentos sociais e no avanço da concepção de direitos humanos”. O fundamento desses documentos é ampliar o conhecimento sobre a legislação que se refere a pessoa com deficiência, informando e conscientizando as pessoas, sob o apoio do movimento de inclusão a partir do século XX.

Esses marcos legais no mundo instigaram a luta para aprofundar o debate da educação inclusiva a todos. Todavia, só ocorrem tais debates devido ao acompanhamento dos movimentos sociais e aos grupos formados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Compreendemos que, sem a luta desses

movimentos e de toda classe trabalhadora, não há mudanças e nem perspectivas positivas no processo de inclusão dessas pessoas na escola, tendo em vista que toda a extensão do cenário educacional tem sido prejudicada por resistências contrárias, as quais defendem os anseios do capital, conforme se pode compreender a partir da citação abaixo:

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2015, p.8).

O ano de 1981 foi declarado como Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Naquela ocasião, iniciavam os primeiros artigos e verbalização de pessoas com o novo termo ou expressão “pessoa deficiente”. Primeiramente, iniciou-se com a expressão “portador de deficiência”, mas, a partir da metade da década de 1990, passou-se a utilizar a expressão “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2005). Assim, este termo é recente, tanto quanto a inclusão dessas pessoas nos diversos ambientes, principalmente, na escola regular.

Considerando a política pública para pessoas com deficiência, é importante salientar que, ao longo das Leis de Diretrizes da Educação, foram mudando o conceito e a concepção de educação especial, entre os anos de 1986 a 1993. Segundo Mazzota (2005, p.117):

De início cabe destacar a definição dada à Educação Especial: “É um processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino.

Anteriormente, na primeira LDB/ 1961, o termo utilizado no lugar de educando com necessidades especiais, era “excepcionais”. Ocorre uma mudança dos termos, mas, ainda hoje, são insuficientes as políticas públicas para pessoa com deficiência.

Mudaram-se certas terminologias bem como o amadurecimento das análises sobre o tema. A escola especial ou a educação especial tem como sentido a não

inclusão de pessoas, mas sua integração ao meio e isto é uma forma de discriminação, pois, quando você integra um grupo, não mistura com outras adversidades, forma-se um grupo homogêneo. Integrar a pessoa com deficiência em escolas especiais significa que ela tem que se adaptar ao meio em que convive sem qualquer preocupação por parte da sociedade. Com a inclusão de um grupo de pessoas ou de uma pessoa individualmente, a sociedade é que se adapta à pessoa com deficiência. Portanto, precisamos entender que a educação especial é um complemento da educação regular, separá-la é investir na exclusão.

A partir do século XX, houve várias conferências, declarações e seminários que trouxeram na pauta questões relacionadas ao direito e à inclusão das pessoas com deficiências, continuando no século XXI. São documentos importantes que têm como pressuposto ser contra qualquer forma de discriminação a essas pessoas, independentemente de qual seja o tipo de deficiência.

Miranda (2010, p.19) elenca algumas das conferências e declarações relevantes para a proposição da universalidade da escola básica como garantia de direito para todos e a luta pela inclusão das pessoas com deficiência, como se pode ler abaixo:

Declaração de Jomtien sobre “Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), que se realizou em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e cujo documento apresenta a necessidade da universalização da escolaridade básica dos indivíduos. E, posteriormente, a Declaração de Salamanca com papel significativo, quando, além de reiterar o direito à educação para todos, promoveu a Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais, o que resultou no compromisso dos governos para trabalhar pela educação inclusiva (UNESCO, 1994).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) pautava a reafirmação que todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos, valores, liberdade e dignidade, inerentes a todos seres humanos. A Convenção de Guatemala, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, ampliou a luta pela defesa da não discriminação das pessoas com deficiência.

O quadro 1 abaixo destaca os documentos oficiais no âmbito nacional e internacional sobre a inclusão da pessoa com deficiência:

Quadro 1 - Marcos legais de políticas públicas para pessoas com deficiência.

Ano	Nome/ Nº da legislação	Descrição
1961	Lei nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”
1971	Lei nº 5.692	A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças
1988	Constituição Federal	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	Lei nº 7.853	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto
1990	Lei nº 8.069	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado por
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
	Declaração de Salamanca	O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.
1996	Lei nº 9394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
1999	Decreto nº 3.298	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
	Convenção de Guatemala	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com 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". O texto ainda utiliza a palavra "portador".
2001	Lei nº 10.172	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" era uma medida importante.
	Resolução CNE/CEB nº 2	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que "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". Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado".
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002	A resolução dá "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".
	Lei nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
2005	Decreto nº 5.626/05	O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais
	Decreto nº 6.094/07	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
	Decreto nº6.571	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino.
2012	Lei nº 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Fonte: “Todos pela Educação”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>.

Destacamos em ordem cronológica os principais decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis relacionados à educação especial e educação inclusiva. Rocha e Miranda (2009, p. 29-30), apontam o percurso da legislação brasileira e os seus princípios da Constituição Federal de 1988, no que se refere às pessoas com deficiência:

- Constituição federal, Título VIII, artigos 208 e 227;
- Lei n. 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
- Lei n. 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;
- Lei n. 10.172/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- Decreto n. 5.296/04 - Regulamenta as Leis n. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, 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.
- Lei n. 9.394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Decreto n. 3.289/99 - Regulamenta a Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
- Portaria MEC n. 1.679/99 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Pensar a educação inclusiva é uma forma de contribuir para com o processo de inclusão de pessoas com deficiência, além de viabilizar o direito, democratizando estas questões que perpassam nesta sociabilidade, a educação inclusiva deve ser “uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão” (BRASIL *apud* MARTINS, 2012, p.40). No entanto, esta é uma construção coletiva e continuada com objetividade e de mudança do pensamento conservador e discriminatório que ainda impede as pessoas de verem a diferença como uma característica humana. Como afirma, Montoan (2003, p.14) “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Conclui-se, que acaba se tornando difícil falar em educação inclusiva em uma sociedade que, na sua maioria, possui caráter elitista, conservador e discriminatório. A escola é um palco que escancara totalmente a indiferença com o que é visto como diferente. “Portanto, a principal função da educação, sob o prisma do capital, é a internalização dos consensos visando à reprodução ampliada do capital” (MARTINS, 2014, p.57). Dito isto, precisa-se pensar em formas de inclusão escolar para pessoas com deficiência nas escolas regulares.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Este capítulo busca apresentar a importância do Serviço Social na educação e as expressões da questão social presentes no meio escolar. Nesse sentido, compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular no município de Ouro Preto.

2.1. O Serviço Social na educação

No Brasil, as primeiras escolas de Serviço Social surgiram em meados da década de 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro. A origem do Serviço Social está associada ao desenvolvimento do capitalismo e, conseqüentemente, ao aumento da exploração da força de trabalho das classes dominadas. A profissão tem suas raízes doutrinárias na igreja católica, como afirma Iamamoto (2008, p.218-219):

O Serviço Social no Brasil nasce e se desenvolve nos marcos do pensamento conservador, como um estilo de pensar e de agir na sociedade capitalista, no bojo de um movimento reformista conservador, articula elementos cognitivos e valorativos diversos em um arranjo teórico-doutrinário particular, presidido pela doutrina social da Igreja e os desdobramentos do neotomismo, pelo moderno conservadorismo europeu a sociologia funcionalista, especialmente em suas versões mais empiricistas norte-americanas, Esse arranjo teórico doutrinário, matizado em sua evolução por influências específicas, é o fio que percorre toda a trajetória do conservadorismo profissional, estreitamente imbricada ao bloco sócio histórico que dá sustentação política ao Serviço Social na sociedade brasileira. Esse fio conservador coesiona tanto as bases de interpretação da sociedade, o campo dos valores norteadores da ação profissional, assim como o aperfeiçoamento de seus procedimentos operativos.

Implica em se afirmar que a Igreja Católica influenciou no início do processo de institucionalização da profissão, abarcando princípios moralizantes, higienistas,

entrelaçados de tendências que embasavam o positivismo¹⁶ e o neotomismo¹⁷, portanto, doutrinas e teorias calcadas no pensamento conservador e no tradicionalismo.

A partir de 1960, se iniciam mudanças no pensamento da categoria profissional, período de grandes debates na profissão, que é chamado de Movimento de Reconceitualização¹⁸; de acordo com Amaro (2012), é nesse debate que começam a ocorrer transformações na profissão. Essas mudanças assumem uma nova concepção de pensamento, ao se compreender a estrutura da sociedade burguesa, a partir do contato com a leitura crítica de Marx.

É a partir de 1970 que o Serviço Social assume o compromisso com a classe trabalhadora. Dessa forma, Santos (2012, p.94), afirma que “o Serviço Social atua historicamente na reprodução das relações sociais, que é compreendida como a reprodução da totalidade da vida social”, ou seja, o assistente social é um profissional que atua com posicionamento crítico e enriquecido de instrumental científico e isto é primordial para compreender a conjuntura e as políticas sociais, tal como a política educacional. Diante desse contexto, Iamamoto (2014, p.81) afirma que “o Serviço Social, como instituição componente da organização da sociedade, não pode fugir a essa realidade”. Ainda de acordo com Iamamoto (2014, p.83):

A categoria está vinculada a um projeto de classes, além disso se apropria de um código de ética atualizado em 1993, para gerenciar e direcionar de

¹⁶ [...] fortes traços ecléticos, dando lugar a uma "invasão, às ocultas, do positivismo no discurso do marxista do Serviço Social, traço eclético potenciado por uma herança intelectual e política de salientes raízes conservadoras. [...]. O positivismo tende, pela sua natureza, a consolidar a ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação, ante as consequências das desigualdades sociais, apreendidas como fenômenos inevitáveis (IAMAMOTO, 2000, p.211; 221).

¹⁷ De acordo com Iamamoto (2000, p.218), o Serviço Social [...] articula elementos cognitivos e valorativos diversos em um arranjo teórico-doutrinário particular, presidido pela doutrina social da Igreja e os desdobramentos do neotomismo, pelo moderno conservadorismo europeu e a sociologia funcionalista, especialmente em suas versões mais empiricistas norte-americanas, esse arranjo teórico doutrinário, matizado em sua evolução por influências específicas, é o fio que percorre toda a trajetória do conservadorismo profissional, estreitamente imbricada ao bloco sócio histórico que dá sustentação política ao Serviço Social na sociedade brasileiro.

¹⁸ Como afirma Netto (2005, 148-149) [...] É no marco da reconceptualização que, primeira vez de forma aberta, a elaboração do Serviço Social vai socorre-se da tradição marxista- e o fato central é que, depois da reconceptualização, o pensamento de raiz marxiana deixou de ser estranho ao universo profissional dos assistentes sociais. [...] Não se trata, como se vê, de um ingresso muito feliz da tradição marxista em nosso terreno profissional; entretanto- e não há que perder de vista este aspecto-, o principal é pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas; a partir daí, a interlocução entre Serviço Social e a tradição marxista inscreveu-se como um dado da modernidade profissional.

forma democrática as políticas públicas. Na educação discute, sobre as vulnerabilidades e condicionalidades a população perpassa na era neoliberalista. “O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana [...]”.

Martins (2007) e Santos (2012) destacam a importância de se resgatar o contexto histórico da profissão de Serviço Social, pois esse resgate auxilia a análise do trabalho desse profissional na educação contemporânea. O Serviço Social na educação existe desde o início da profissão, porém não era um assunto priorizado quando comparado a outras políticas públicas. A partir dos anos de 1990, década que se consolidou o Projeto Ético Político¹⁹, com seminários e produções técnicas no âmbito do Serviço Social voltado para educação, não havia um expressivo número de artigos e livros referentes ao tema.

Assim, como afirma Santos (2012), no século XXI, o contingente de documentos e seminários relacionados ao Serviço Social na educação progressivamente tem aumentado, especialmente a partir de 2012.

Diante do sucateamento do serviço público no Brasil, que inclui a educação, justifica-se o argumento de Witiuk (2004) que afirma que:

[...] no Brasil atual, há uma tendência dominante de sucateamento do serviço público e das políticas públicas o que é contraposto pelas lutas dos movimentos populares e educacionais que lutam pela defesa de direitos de cidadania, ou seja, o acesso à educação de caráter público. É nesse sentido que se dá a inserção do Assistente Social no âmbito da educação, historicamente enquanto segmento da classe trabalhadora que move o processo de correlação de forças, na busca de concretização da escola como espaço de formação de indivíduos críticos na construção de novos valores que permitam a recriação de sujeitos individuais e coletivos (WITIUK, 2004, p.1).

A categoria está vinculada a um projeto de classes; além disso, com a reconfiguração de seu código de ética atualizado em 1993, para se gerenciarem e direcionarem de forma democrática as políticas públicas. Nesse sentido, Lamamoto (2014, p.83) registra que “o Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão

¹⁹ [...] a materialização do Projeto Ético-Político profissional construído nos últimos 30 anos no seio da categoria, haja vista que formulados para dar sustentação legal ao exercício profissional dos/as assistentes sociais, mas que não se restringem a essa dimensão. Pelo contrário, fortalecem e respaldam as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com outros sujeitos sociais na construção de uma sociedade anticapitalista. (BRASIL -CFESS, 2011, p.14).

reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana [...]”. Considerando, de um lado, que a escola é um espaço repleto das diferentes expressões da questão social, um local que impera contradições e poder, por outro lado, como destaca Santos (2012, p.96): “o campo da educação é muito vasto, reconhece-se hoje as múltiplas possibilidades de ação na área da educação popular, do ensino superior, da educação especial, entre outros”. O campo educacional é extenso, com proposições e dimensões para atuação profissional, porém, sempre passa por grandes desafios. “Há necessidade de desvelamento dos rumos que este campo teórico e prático-profissional vem tomando diante da hegemonia do capital financeiro, da contrarreforma do Estado e da mercantilização da vida social, em especial da cultura” (ALMEIDA, 2012, p.9).

É de extrema importância a atuação do assistente social na educação devido a esta onda de cortes e ajustes financeiros nas políticas sociais. A/o assistente social na política de educação tem papel fundamental em produzir melhorias no contexto escolar, em propor estratégias contra a correlação de força, principalmente quando se refere a esse campo. Como nos ressalta Iamamoto, (2011, p.149):

O assistente social, que é chamado a implementar e viabilizar direitos sociais e os meios de exercê-los, vê-se diante dos limites em suas ações, que dependem de recursos, condições e meios de trabalho cada vez mais escassos para operar as políticas sociais,

Com a qual concorda Santos (2012, p.70-71):

Para além do corte de recursos, as influências do ideário neoliberal nas políticas educacionais envolvem diversas implicações sobre a forma como os valores métodos e princípios difundidos pela escola vão aos poucos se assemelhando aos das empresas capitalistas, que deveriam ser antagônicos aos difundidos pela escola. Essa foi a tônica da influência neoliberal na década de 1990. É possível construir um paralelo entre a “gestão escolar” e os “ciclos de qualidade total (SANTOS, 2012, p.70-71).

Neste sentido, o trabalho profissional é norteado em busca de uma consciência de classe e, assim, orientar nos espaços escolares e em toda comunidade que, para fortalecer a luta pela classe trabalhadora, é preciso reivindicar, lutar contra a parcialidade. Apropriar da educação como um direito é garantir o acesso a outras políticas sociais. Portanto, é de extrema importância pensar a política de educação para além das concepções impostas pelo capital.

Para entender e sistematizar as problematizações que envolvem a educação, é preciso apreender o processo sócio histórico brasileiro, elencando os principais marcos das políticas sociais como foi dialogado no primeiro capítulo.

A política educacional, assim como todas as outras, envolve o processo da vida material e está inserida no bojo das relações sociais desta ordem capitalista, conforme destaca Barbosa (2012, p.71):

Apesar de a universalização da educação ter sido necessária ao capital para a construção de um novo homem e de uma nova forma de trabalho, ao mesmo tempo o capitalismo ampliou e restringiu essa universalização, pois ela se colocou para a classe trabalhadora como meramente formal [...]. Dessa maneira, a universalização da educação na sociedade capitalista atende à necessidade de expandir a formação escolar e ao mesmo tempo restringir o saber aos limites aceitáveis para o capital.

A/o assistente social está diretamente envolvido com os processos relacionados ao interesse da classe trabalhadora, “o Serviço Social atua historicamente na reprodução das relações sociais, que é compreendida como a reprodução da totalidade da vida social” (SANTOS, 2012, p.94), tarefa que exige ética e disciplina de um profissional que busca a efetivação dos direitos sociais. Segundo Iamamoto (2014, p. 79), o Serviço Social está diretamente vinculado a muitos campos, uma vez que:

Trata-se, portanto, de uma totalidade concreta em movimento, em processo de estruturação permanente. Entendida dessa maneira, a reprodução das relações sociais atinge a totalidade da vida cotidiana, expressando-se tanto no trabalho, na família, no lazer, na escola, no poder, etc., como também na profissão. (IAMAMOTO, 2014, p.79).

A escola é um ambiente em que habitam as diversas formas da expressão da questão social. Sendo assim, Silva (2012, p.16), destaca que “o trabalho do assistente social deve contemplar a comunidade escolar compreendida como esse mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola”. Assim, para Martins (2012, p.100):

Para pensar o trabalho do assistente social inserido no trabalho coletivo desenvolvido, no âmbito das instituições educacionais, tanto na dimensão do planejamento, gestão e execução, é essencial compreender as demandas institucionais e profissionais existente no complexo jogo de interesses contraditórios, de classes sociais antagônicas que permeia as relações sociais na sociedade capitalista e, especificamente as pertinentes ao campo da política de educação (MARTINS, 2014, p.59).

Santos (2012, p.100) dentro deste contexto, cita as principais manifestações da “questão social” no meio escolar:

[...] a infrequência, evasão escolar, repetência, comportamentos violentos, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, e bulling são exemplos comuns de manifestações da questão social que se materializam nas escolas públicas e que traduzem os efeitos da apropriação desigual da riqueza socialmente produzida na sociedade capitalista.

Para intervir na incidência dessas manifestações, faz-se necessária alguma mudança na composição da escola e uma delas seria a exigência de assistentes sociais em todos os níveis escolares, ou seja, dos anos iniciais até a graduação superior. Esclarecemos que isso não elimina os problemas sociais, mas o assistente social nesse espaço conduzirá as relações sociais junto à equipe escolar de forma coerente, mediatizando os conflitos existentes em todo o núcleo escolar.

É por esse motivo que a discussão sobre o Serviço Social na educação é mais do que um campo sócio ocupacional, como nos explica Silva (2012), a educação é mais um espaço de luta para efetivação dos direitos da classe trabalhadora, de forma que em todos seus níveis possa ser mais um vínculo para ampliar o acesso ao direito social de todos. Sendo assim, a intenção não é somente inserir mais espaços ocupacionais para a categoria, mas ampliar o número desses profissionais na luta pela educação qualitativa, conectada aos movimentos sociais, além de inserir a educação de forma efetiva no campo das políticas públicas. Tem como premissas:

- Regulamentação e andamento do processo inclusão dos assistente sociais;
- Luta pela não precarização do assistente social no sistema educacional;
- Sistematização e organização de uma quantidade suficiente do profissional na rede escolar;
- Implantação desse espaço ocupacional nas grades curriculares das universidades, cursos de extensão;
- Busca por mais campos de estágio voltado para a educação;
- Ampliação dos debates, discussões e interação dos profissionais que já atuam neste espaços com conferências, seminários e formação de grupo de estudos;
- Aproximação entre a rede municipal, estadual e federal de educação.

Mesmo diante de todas estas sugestões, o Serviço Social é ainda pouco reconhecido e assim pouco valorizado no cenário escolar, como nos faz refletir, Santos (2012, p.97): “a inclusão do profissional de serviço social pela via governamental nas escolas públicas ainda é pouco expressiva se compararmos à inserção no campo da saúde ou da assistência social”.

Como avanço no que se refere ao Serviço Social na escola, podemos citar a Lei nº 16.683/07, de autoria do assistente social e deputado André Quintão, que estabelece o acompanhamento social nas escolas públicas de todo Estado de Minas Gerais. Segundo o autor, a lei é um importante passo para implementação de políticas públicas e ampliação da garantia do direito neste espaço de ensino. Contudo, sabemos que é um grande desafio estabelecer ainda a obrigatoriedade e a expansão de profissionais como o assistente social e psicólogos em todos os níveis escolares.

A legislação de nº 16.683/07 tem como premissa em seu parágrafo único do Art. 1º o acompanhamento e o atendimento a crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, e a jovens advindos da periferia que apresente vulnerabilidade social intensa e baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou seja, são indicadores que comprovam a complexidade da situação da realidade educacional brasileira.

Já no Art. 2º traz como deve ser o acompanhamento social nas escolas, Quintão (2011, p.11) especifica quais ações a serem tomadas pelos profissionais como assistentes sociais e psicólogos nas escolas:

- I- Realização de pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para cadastramento da e população escolar;
- II- Elaboração e execução de atividades com vistas a prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho e o rendimento do aluno, desenvolver o protagonismo juvenil e aprimorar o capital humano e social dos jovens.
- III- Proposta, execução e avaliação de atividades que visem a prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo e a disseminar informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;
- IV- Proposta, execução e avaliação de atividades de atividades comunitárias de solidariedade.

De certa forma, temos o Projeto de Lei (PL) tramitando no Congresso Nacional; esses projetos são um importante elo, é uma das perspectivas que a categoria aliada

ao CFESS/CRESS, para implementação do Serviço Social no âmbito escolar, principalmente nas escolas de nível básico. Como o PL N.º 3.466, de 2012, que dispõe sobre a instituição do Serviço Social em todas as escolas públicas, entidades filantrópicas, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e fundações em toda extensão territorial brasileira, portanto, esse PL não é somente específico para o estado de Minas Gerais. No entanto, como bem colocamos, trata-se de um projeto que ainda não vigorou como uma lei, não é uma obrigatoriedade das escolas públicas inserir o assistente social como, por exemplo, na política de assistência.

O Serviço Social na escola, como ressalta o texto do Projeto de Lei do deputado Raimundo Gomes de Matos (2012, p.4):

Identifica as demandas presentes no espaço escolar, tendo em vista que os profissionais da educação não conseguem dar conta, sozinhos, dos problemas sociais, afetivos e culturais dos alunos. Para tanto, o Assistente Social, com sua formação especializada, apresenta-se como uma necessidade urgente para atender às inúmeras e complexas demandas que convergem para a escola, influenciando no processo educativo e na formação de cidadãos e cidadãs aptos a atuarem na construção de uma sociedade mais justa e feliz.

O que quer dizer que não é uma questão de desmerecimento de profissionais educadores, professores e pedagogos, mas uma de implantação da rede escolar, com ações interdisciplinares para toda a comunidade escolar.

O documento do Brasil (2012), Subsídios na Educação, é uma importante referência para as/os profissionais do Serviço Social, pois retrata a continuação e a ampliação da luta por assistente social na educação. Podemos dizer que o movimento tem se fortalecido. Neste sentido, podemos apresentar Projetos de Lei (PL) referentes à inserção do/a assistente social nas escolas. No entanto, os PL sobre a atuação do/a assistente social na escola ainda não se efetivaram como uma legislação obrigatória.

Quintão (2011, p.8) destaca que:

[...] a inserção do assistente social na Política Pública da Educação impõe a categoria o desafio de construir uma intervenção qualificada, que tenha como um dos princípios éticos fundamentais o posicionamento em favor da equidade e justiça social, assegurando a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

A escola na contemporaneidade assume outra forma, um jeito novo de conduzir o ensino, deve ser sempre um espaço de criatividade, de novas autorias, uma escola libertária em todas as suas dimensões. O/a assistente social é um dos profissionais que abrange essa nova concepção do espaço escolar. Deve-se considerar que, como ressalta Quintão (2011), a partir da instauração da LDB e do ECA, aumentou-se a requisição por assistentes sociais no espaço da educação, legislações que ainda não são satisfatórias para a efetivação da garantia de direitos para a educação. Não se pode abrir mão do que nos aponta o Brasil-CFESS (2001, p.12):

O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar [...]. Outra contribuição fundamental ser dada pelo profissional de Serviços Social está especialmente vinculada à proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais, que muitas vezes são necessários aos alunos da rede pública que apresentam dificuldades financeiras, contribuindo para a efetivação do seu direito à educação.

Sendo assim, o Serviço Social é uma profissão comprometida com o posicionamento crítico, ético-político. Desse modo, como ressalta Faceira, (2008, p.73):

[...] assistentes sociais que trabalham na área da educação ou que têm alguma aproximação com essa área temática, no nosso código de ética estão explicitados os pressupostos da nossa profissão dentre eles a cidadania, a democracia, o respeito aos direitos humanos. Então, pensar o Serviço Social no campo educacional é, novamente, como em qualquer outro campo profissional resgatar nosso próprio compromisso ético-político enquanto categoria profissional, e pensar esse espaço da educação a partir de todos os atores sociais que participam desse âmbito: o educador, a família, a comunidade, o aluno, nós, assistentes sociais, e outros profissionais, como o psicólogo, o pedagogo [...].

Pensar no espaço escolar é uma forma do/a assistente social contribuir com a gestão democrática, de ampliar o contato entre família e comunidade escolar e também de articular a educação com outras políticas sociais; os conselhos de direitos como o conselho da educação e o tutelar e o Ministério Público são como uma ponte que interliga a escola às outras políticas sociais, ou seja, com objetivo de promoverem ações institucionais que visem a inclusão social.

2.2. A inclusão da pessoa com deficiência nas escolas

A inclusão social e escolar não pode ser processada como uma imediatividade, precisa ser organizada, estimulada a produzir um processo contínuo na sociedade contemporânea, deve se constituir a partir de raízes precedentes dos direitos humanos. De acordo com Miranda (2010, p.27), o direito humano está associado:

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e iminentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis.

Na realidade, é importante o cuidado para não resgatarmos o processo histórico da pessoa com deficiência, a qual sofria com a segregação familiar e comunitária, ou seja, ao invés de inclusão na sociedade, isolavam-se estas pessoas com deficiência em institutos específicos sem consideração alguma com a dignidade humana, como já analisamos anteriormente.

A sociedade impõe formas de segregação, já que é dividida em classes, uma dominante e outra dominada. Dessa maneira, precisamos buscar alternativas e estratégias de manter a escola aberta para todos, sem nenhuma forma de preconceito, sem diferenciações, já que a escola é uma instituição criadora de valores, experiências, ou seja, é um local onde se produzem e reproduzem as relações sociais, onde nascem as inquietações, os questionamentos e as manifestações, e, portanto, deve ser um ambiente acolhedor e não um divisor.

Tem-se tido um esforço para modificar esses comportamentos acima citados, através das lutas de movimentos sociais, das Convenções de Direitos Universais e Declarações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Como ressalta Amaro, (2012, p.15) “em especial sobre a escola, um passo importante à compreensão de sua complexidade é reconhecê-la como guardiã da diversidade”, em consonância com o que afirma Brasil (2015):

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, em seu artigo 9º, afirma que “a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso,

em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação” (BRASIL, 2015).

A Lei n.º 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto é um importante mecanismo para evolução da igualdade e da não discriminação, um meio de disseminar que somos todos iguais, que sermos diferentes é meramente um detalhe. No inciso 1º do capítulo 2 Art.4º desse Estatuto para Pessoas com Deficiência implica um aspecto importante do que é a discriminação decorrente da deficiência:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, p.12).

A educação, segundo o Estatuto para pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), mais precisamente no art. 27, é um direito indiscutível de todas as pessoas, sem nenhuma exceção, deve ser garantido para todos os níveis e todas as modalidades de ensino, ou seja, a educação deve ser inclusiva e primar pelo crescimento das habilidades e do conhecimento de cada indivíduo, independentemente da sua condição, seja ela física, sensorial, intelectual e social.

O quadro a seguir expressa os modos diferentes de se enxergar e aceitar a deficiência, não só no âmbito escolar, mas em diversos espaços, a concepção que a sociedade assume no que se refere à deficiência, ou seja, essa ordem social vigente, interpreta a deficiência de acordo com seu interesse.

Quadro 2 - Principais Concepções de Deficiência.

Matriz de interpretação predominante	Ação social Decorrente	Possibilidades de inserção da pessoas com deficiência
Subsistência/ Sobrevivência	Ações de exclusão ou inclusão social da PPD com vistas a propiciar a Manutenção da sociedade	Integração mediante comprovação de contribuição social efetiva, através do trabalho.

Sociedade ideal e função instrumental da pessoa	Exclusão social	Ausência de possibilidade de integração
Espiritual	Segregação/Caridade	Segregação em instituições de caridade separadas da sociedade ou exposição pública sujeita à compaixão. O sentimento de caridade é o fator determinante desta matriz
Normalidade	Segregação/integração	Segregação em instituições hospitalares ou psiquiátricas ou inserção da pessoa com deficiência mediante sua "retificação" e adequação social
Inclusão social	Inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais	Inclusão das pessoas com deficiência a partir das modificações dos espaços sociais visando ser acessível a todos
Técnica	Gestão da diversidade como recurso a ser administrado nas organizações de trabalho	Inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e gestão do trabalho dessas pessoas como um recurso dentro das organizações

Fonte: Freitas e Marques (2007, p. 246).

Conforme o quadro acima, observam-se a evolução e o uso de termos comuns utilizados no campo da inclusão. De acordo com o Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação (2001, p.14), "a inclusão social pode ser indicada como um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública brasileira, pois esta somente se tornará uma Escola Inclusiva quando garantir a universalidade e a qualidade de seu atendimento". Porém, nas escolas públicas, muitas das vezes, mesmo que a escola ofereça o serviço especializado, as condições desses serviços são precárias, a falta de profissionais especializados, poucos recursos financeiros e equipamentos para garantir um bem estar aos estudantes.

No entanto, a categoria profissional sinaliza que a sociedade deve cobrar sim do Estado, das autoridades e dos órgãos competentes, pois os direitos da criança e dos adolescentes estão assegurados em forma de lei, e que para se efetivar esse direito, é importante o apoio do conjunto de profissionais envolvidos no sistema de ensino, o que está de acordo com Brasil (2001):

O direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na Escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais, seja na Constituição Federal (1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (8.068/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) dentre outras, tendo como finalidade a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade. [...], o artigo 53 do Estatuto da Criança e do adolescente coloca o direito à educação, ao acesso e permanência na escola. Direitos que precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo em sua formação para exercer a cidadania (BRASIL-CFESS, 2001, p.10).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência comentada é um grande avanço sobre a inclusão no cotidiano da sociedade, é um documento recente que possui princípios fundamentais sobre a não violação dos direitos e respeito a estas pessoas. Esta convenção reafirma, reconhece e relembra outras convenções, ressalta a Carta das Nações Unidas sobre a questão do direito igualitário e da dignidade humana, ou seja, reafirma a proclamação e acordos firmados anteriormente e reconhecidos como na Declaração do Direitos Humanos, que abrangeu toda extensão internacional, principalmente os países em desenvolvimento como o Brasil. Essas Conferências e Declarações consideram o que se refere à liberdade e ao direito humano. Desse modo, a Convenção sobre a Pessoa com Deficiência comentada (BRASIL, 2014, p. 23-25), aborda princípios e elementos inerentes a pessoas com deficiência. Abaixo, discriminamos os pontos que consideramos mais relevantes, com algumas alterações:

- A lembranças do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias,
- O reconhecimento de que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,
- O reconhecimento e a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos programas e ações em níveis nacional, regional e

internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,

- O reconhecimento que mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração,
- O reconhecimento que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança.

O direito à educação para a criança e para o adolescente está garantido na legislação federal, na CF/88, na LDB/96 e no ECA/90, mas são direitos que de fato não se materializaram, há ainda uma grande lacuna entre o que é estabelecido em documentos e o que realmente praticado. Esses direitos fundamentais foram somente garantidos constitucionalmente no final do século XX aqui no Brasil, a Constituição Federal garante “direitos regulamentados na área da educação, da assistência social, da previdência, dos benefícios sociais, do Benefício de Prestação Continuada (BPC)”. (PEQUENO, 2008, p.66.) Porém, são benefícios que não são garantidos de forma universal, não são exatamente democráticos como são afirmados em seus princípios, o que temos é um cenário escolar repleto de expressões da questão social que se alastram cada vez mais no campo educacional. Dessa forma, o cenário escolar, precisa se transformar, precisa de “incluir em sua pauta o enfrentamento da fome, da miséria, do conformismo político, e da violência contra a criança que, na escola, condicionando situações de fracasso, evasão e repetência” (AMARO, 2012, p.21).

Em virtude do que já foi mencionado, é fundamental a importância da intervenção dos assistentes sociais no âmbito escolar, como ressalta Amaro (2012), com ações que articulem a família à escola, à comunidade, vinculada a outras ações dos representantes e defensores dos direitos sociais, de conselhos tutelares, conselhos referentes a política de educação, grêmios estudantis. São ações que contribuem para permitir a permanência escolar do aluno, o mínimo de condição para se promoverem melhorias em relação à orientação, aos atendimentos e encaminhamentos de toda comunidade escolar.

Tem sido frequente problemáticas nas escolas, como permanência e acesso à escola para a população de baixa renda e, o pior, é que, na maioria das vezes a culpabilização das crianças/ adolescentes e da própria família pela não alfabetização

e pela não permanência dos seus filhos nas instituições de ensino, como nos explica Faceira (2008, p.71):

O fracasso escolar deixa de estar ligado a outros fatores de ordem mais ampla, mais macro, como as próprias características excludentes presentes na política educacional. Passa a estar voltada para o âmbito do indivíduo, ou seja, existe uma culpabilização da criança e, conseqüentemente, da própria família [...].

O/a assistente social é o profissional capaz de fazer a mediação entre o aluno, família e a escola, está preparado para enfrentar as demandas e os conflitos do espaço escolar, é um profissional que luta pela garantia dos direitos sociais e conseqüentemente está articulado ao processo de inclusão social na escola e em outras instâncias. O assistente social, segundo Amaro (2012), apoia a luta pela superação das contradições e da complexidades em toda a dimensão escolar.

A intervenção profissional tem como pressuposto fortalecer todas as propostas e ações, desenvolver atividades que justifiquem a interação coletiva, através de grêmios estudantis, associações de pais e profissionais. De forma que essas propostas abrangem toda a extensão educacional e adjacências, ou seja, é uma forma de socializar as informações sobre as políticas públicas para pessoas com deficiência. Essas são formas de disponibilizar o acesso ao direitos sociais.

2.3. A inclusão da pessoa com deficiência: uma análise sobre as escolas municipais de Ouro Preto

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sem qualquer distinção. Dessa forma, a educação deveria visar o total desenvolvimento das pessoas, preparando-as para efetivação de seus direitos.

Seguindo a proposta da Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu art. 214, a elaboração de um Plano Nacional de Educação de duração decenal que pudesse definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação em busca “de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024)

por meio da Lei no 13.005/2014, cujas diretrizes, indicadas no art.2, são a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e a erradicação da discriminação, além da melhoria da qualidade da educação.

Da mesma forma, seguindo a proposta acima delineada, apresenta-se em Ouro Preto o Plano Municipal de Educação (PME), em sua última versão (2015-2024), que foi norteado por um planejamento estratégico, coordenado por uma equipe formada pela Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto. Sua estrutura tem bases concordantes com os educadores, com o Governo Estadual e é articulado com o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação.

Para que se alcance o objetivo proposto, a escola deve estar devidamente preparada para recebimento de todos os alunos, incluindo aqueles com qualquer tipo de deficiência, o que pode ser verificado através dos artigos 206 e 213, o último especificamente destinado à pessoas com deficiência. As escolas devem estar preparadas para oferecer ao aluno matriculado todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento em todas as dimensões (física, emocional e social).

É possível notar, todavia, que há precariedade no atendimento escolar para todos os alunos de forma geral, porém para aqueles com deficiência, a situação é ainda é mais agravante. Em Ouro Preto-MG, município que foi escolhido para esse estudo, o cenário não é muito diferente do estadual e do nacional. As informações abaixo foram extraídas do Plano Municipal de Educação 2015-2024.

Ouro Preto, cidade histórica mineira, considerada monumento e museu vivo da humanidade pela UNESCO em 1980, se situa a apenas 95,2 km de Belo Horizonte, capital do estado. Sua densidade demográfica é de 56,41 habitantes por km² e sua área territorial totaliza 1.245,86 km², que inclui a sede e mais treze distritos. É considerada pelo censo como cidade de médio porte.

As principais fontes de renda do município estudado é o turismo, a indústria da mineração/metalurgia e o serviço público, o setor de serviços também se salienta, principalmente na área da alimentação e da hotelaria. A agenda cultural do município é variada, incluindo Festival de Inverno, Cine OP, Fórum das Letras e das Artes, além de apresentações em teatro, em praças e em outros espaços, envolvendo atividades cênicas, musicais, artesanais, religiosas, de literatura e carnaval.

O índice de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,741, a cidade ocupa a posição 55° em Minas Gerais, dados informados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 e divulgado pelo PNUD, um indicador sintético composto de componentes, educação, longevidade e renda, aqui o interesse maior é a educação.

De acordo com Plano Municipal de Educação, Ouro Preto (sede) e distritos possuem quarenta e nove escolas municipais da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Durante a visita a algumas escolas e à Secretaria de Educação, fomos informados que somente cinco escolas do município possuem AEE, sendo três na sede (Hélio Homem de Faria, Juventina Drummond e Simão Lacerda) e apenas duas nos treze distritos, a saber, Cachoeira do Campo e Santo Antônio do Salto. Observe-se, então, que são muitas as escolas para um número tão reduzido de AEE, o que aponta para um atendimento não efetivo das pessoas matriculadas. A relação das escolas municipais se encontra no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Relação das Escolas e Creches da Rede Municipal de Ensino.

Nº de escolas	Escolas e Creches Municipais	Segmentos
1	E. M. Aleijadinho	Educ. Infantil ao 9º ano
2	E.M.Alfredo Baeta	Educ. Infantil ao 5º ano
3	E.M. Ana Pereira de Lima	Ensino Fund. 1º, 4º e 5º ano
4	E.M Benedito Xavier	Educ. Infantil ao 9º ano
5	E.M. Dr. Alves de Brito	Educ. Infantil ao 9ºano
6	M. Dr. Pedrosa Educ.	Educ. Infantil ao 9º ano
7	E.M.Inacio de Souza	Ensino Fund. 1º ao 5º ano
8	E.M. Izaura Mendes	Ensino Fund. 1º ao 9º ano
9	E.M. Jose Estevam Braga	Educ. Infantil ao 5º ano
10	E.M. Lavras Novas	Educ. Infantil ao 9º ano
11	E.M. Major Raimundo Felicíssimo	Educ. Infantil ao 9º ano
12	E.M.Maria Leandra	Educ. Infantil ao 5º ano
13	E.M. Monsenhor Joao C. Barbosa	Educ. Infantil ao 9º ano
14	E.M.Monsenhor Rafael	Educ. Infantil 9º ano
15	E.M. Na Sa das Graças	Educ. Infantil ao 5º ano 5ºano
16	E.M. Pe. Antônio Pedrosa	Educ. Infantil 2º e 3º ano
17	E.M. Pe. Carmelio	Educ. Infantil ao 9º ano
18	E.M. Pe. Martins / Prof. Washington de Andrade	Educ. Infantil ao 5º ano
19	E.M.Celina Cruz	Educ. Infantil ao 5º ano
20	E.M. Prof. Adalmir Maia	Educ. Infantil ao 5º ano
21	E.M. Prof. Francisco Pignataro	Educ. Infantil ao 5º ano
22	E.M.Prof. Hélio Homem de Faria	Educ. Infantil ao 5º ano
23	E.M. Profª Haydee Antunes	Ensino Fund. 1º ao 9º ano
24	E.M. Prof.ª Juventina Drummond	Ensino Fund. 1º ao 9º ano
25	E. M. Rene Giannetti	Educ. Infantil ao 5º ano

26	E.M. São Sebastiao	Educ. Infantil ao 5º ano
27	E. M. Simão Lacerda	Educ. Infantil ao 5º ano
28	E. M. Tomas Antônio Gonzaga	Educ. Infantil ao 9º ano
29	E. M. Washington Araújo Dias	Educ. Infantil ao 2º ano
30	E.M.E.I Dona Bernardina de Queiroz	Educ. Infantil
31	E.M.E.I Bonequinha Preta	Educ. Infantil
32	E.MEI Cirandinha	Educ. Infantil
33	E.M.E.I Reino da Alegria	Educ. Infantil
34	E.M.E.I.Farmaceutico Arnaldo Bastos	Educ. Infantil
35	Creche Alto Beleza	Educ. Infantil
36	Creche Cachinhos de Ouro	Educ. Infantil
37	Creche Cantinho da Criança	Educ. Infantil
38	Creche Colmeia	Educ. Infantil
39	Creche Criança Feliz	Educ. Infantil
40	Creche Dona Hermínia	Educ. Infantil
41	Creche Noemia Veloso	Educ. Infantil
42	Creche Nana Sette Câmara	Educ. Infantil
43	Creche Padre Rocha	Educ. Infantil
44	Creche Padre Vaz	Educ. Infantil
45	Creche Pedro Aleixo	Educ. Infantil
46	Creche Anita Araújo	Educ. Infantil
47	Creche São Sebastiao	Educ. Infantil
48	Creche Sonho de Criança	Educ. Infantil
49	Creche Vila Aparecida	Educ. Infantil

Fonte: PME de Ouro Preto, 2015. Disponível em: < Disponível em: < http://www.ouropreto.mg.gov.br/static/Plano_Municipal_de_Educacao.pdf>.

Segundo informações de um membro de uma dessas escolas, as instituições específicas com AEE não suprem a demanda das que não tem ainda esse atendimento, pois, são escolas que estão em bairros diferentes. Nesse sentido, como uma criança desloca para outra escola, muitas das vezes seus pais não têm condições financeiras para o transporte, visto que a prefeitura não supre esta necessidade. Dessa forma, o acesso ao AEE fica restrito, não atende a totalidade, atende uma pequena parte das crianças que realmente precisam. As escolas que apresentam esse acesso encontram-se no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Escolas Municipais com AEE.

Nº de escolas	Nome da Escola	Seguimento
1	Escola Municipal “Aleijadinho”	Educação infantil ao 9º ano
2	Escola Municipal “Hélio Homem de Faria”	Educação infantil ao 5º ano
3	Escola Municipal “Haydee Antunes”	Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano
4	Escola Municipal “Juventina Drummond”	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano
5	Escola Municipal “Simão Lacerda”	Educação infantil ao 5º ano

Fonte: Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto.

Esses dados retratam a insuficiência de AEE nas escolas municipais na sede e nos distritos de Ouro Preto.

De acordo com os censos escolares, publicados pelo INEP entre os anos de 2010 a 2017, o número de matriculados na educação especial está especificado na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Número de matrículas na educação Básica- Ensino Regular, Especial e /ou EJA- Ouro Preto.

Ano do Censo Escolar	Outras etapas de Educação	Educação Especial		
		Nº total de matrículas ²⁰⁻ 21,22,23	Total ²⁴	Classes Comuns ²⁵
2010	21.589	203	19	184
2011	21.087	316	132	184
2012	19.848	301	134	167
2013	19.685	300	131	169
2014	19.946	343	162	181
2015	20.989	370	177	193
2016	19.553	423	212	211
2017	18.721	461	245	216

Fonte: INEP, censo escolar 2010- 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

²⁰ O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula

²¹ Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

²² Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²³ - O total de matrículas na Educação Básica é formada pela contagem das seguintes Etapas de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Propedêutico, Educação Profissional - Escolarização Integrada, Educação Profissional - Concomitante/FIC, Educação Profissional - Subsequente, Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio.

²⁴ O total da Educação Especial inclui matrículas em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais de Ensino Regular e/ou EJA) e de Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA.

²⁵ - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de Ensino Regular e/ou EJA.

²⁶ Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais de Ensino Regular e/ou EJA.

Percebe-se um nível de instabilidade entre o volume de classes exclusivas entre 2010 e 2017, mas devemos considerar que houve um aumento, embora não seja muito expressivo. Os dados apresentados, todavia, apontam interpretação dúbia por parte dos analistas já que não informam, de forma objetiva, como se faz a inclusão. Há mistura de informações, o que pode induzir a resultados também dúbios.

Optou-se por trabalhar com censo a partir de 2010, uma vez que até 2009 não havia divisão por município/unidade de federação, em relação a número de matrículas de educação básica por etapas e modalidade de ensino. Outro problema apresentado ocorre no campo da terminologia da variável “classes exclusivas”, uma vez que se prefere o uso do termo “inclusivas”.

Os resultados da tabela 2 abaixo referem-se a matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrado à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino do município de Ouro Preto.

Tabela 2 - Total de matrículas da Educação Especial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos do município de Ouro Preto.

Matrícula inicial															
Ano Censo Escolar	Dependência Administrativa	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA Presencial			
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio					
		Creche		Pré – escola		Anos iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio		
		*P	*I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I
2012	Estadual Urbana	0	0	0	0	13	1	4	1	4	0	0	0	1	0
	Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal urbana	3	3	5	0	37	0	38	0	0	0	3	0	0	0
	Municipal Rural	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual e Municipal	3	3	5	0	59	1	42	1	4	0	3	0	1	0
	Estadual Urbana	0	0	0	0	17	1	6	3	5	0	0	0	1	0

2013	Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal Urbana	0	4	6	0	34	3	17	0	0	0	2	0	0	0
	Municipal Rural	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual e Municipal	0	4	6	0	59	4	23	3	5	0	2	0	1	0
2014	Estadual Urbana	0	0	0	0	15	1	13	1	5	0	0	0	1	0
	Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal Urbana	0	1	17	0	46	1	23	3	0	0	5	0	0	0
	Municipal Rural	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual e Municipal	0	1	17	0	66	3	36	4	5	0	5	0	1	0
2015	Estadual Urbana	0	0	0	0	18	0	12	2	9	0	0	1	0	0
	Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal Urbana	1	1	10	0	37	2	36	1	0	0	4	0	1	1
	Municipal Rural	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual e Municipal	1	1	10	0	59	3	48	3	9	0	4	1	1	1
2016	Estadual Urbana	0	0	0	0	20	0	21	3	12	0	1	3	0	0
	Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal Urbana	2	1	6	0	42	0	45	0	0	0	2	0	2	1
	Municipal Rural	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual e Municipal	2	1	6	0	66	1	66	3	12	0	3	3	2	1

Fonte: INEP, censo escolar 2012-2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>.

Os anos anteriores a 2012 não trazem a variável “escola exclusiva”, o que não permitiu sua inclusão na tabela acima. O ano de 2017, seguindo essa mesma questão, não oferece a variável EJA subdivida em “integral” e “parcial” nos níveis fundamental e médio.

Constatou-se, a partir da tabela acima, que há mais inclusão nas esferas estadual urbana e na mescla estadual e municipal do que em todas as variáveis com vínculo rural. Esse resultado constata a falta de inclusão das escolas dos distritos de

Ouro Preto (apenas duas possuem AEE) em programas de implementação e estruturação que contenham políticas de inclusão para pessoas com deficiência. O PME não se cumpre de acordo com suas metas.

O PME apresenta várias metas a serem alcançadas no campo da educação local bem como as estratégias para que isso ocorra. Para fim de delimitação do assunto, analisaremos aquelas que dizem respeito ao objeto dessa pesquisa.

A meta 1 do PME (2015, p.7) é definida como:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, atendendo, no entanto, a 100% da demanda manifesta.

Dentro dessa meta, em consonância com o objetivo dessa pesquisa, se destaca a estratégia 1.10:

Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotacao, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

A questão que surge, a partir da leitura e da interpretação dessa estratégia é a seguinte: como assegurar o acesso às pessoas com deficiência, com o não acesso ao transporte gratuito para o AEE, presente em um número mínimo de escolas do município? Em diálogo com a coordenadora de educação especial do município, até o momento a rede municipal de ensino possui apenas um interprete de LIBRAS para atender a toda a demanda da sede e distritos. Percebemos que é impossível atender com recurso humano tão mínimo as pessoas com a deficiência, surdez incluídas na rede.

Ainda de acordo com as informações obtidas a partir dessa coordenadora e de uma professora (coordenadora do AEE), há uma proposta de início de curso de capacitação para os professores das escolas municipais em LIBRAS, para tentar suprir essa necessidade.

A meta 4 do PME (2015, p.11) é descrita abaixo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional

Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Observa-se que não há universalidade como se propõe nessa meta, aspecto relevante de escolas municipais com um mínimo de Atendimento Educacional Especializado. Todos os distritos deveriam ter em suas escolas um AEE, e, como já enfatizamos, apenas dois deles tem esse acesso.

Destacam-se dentro dessa meta as estratégias 4.5 e 4.6:

4.5- garantir a acessibilidade em todas as instituições de ensino, projetos arquitetônicos que garantam a acessibilidade onde não existam e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotacao;

4.6- Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (as) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos;

Não há acessibilidade e nem transporte específico nas escolas municipais de Ouro Preto para pessoas com deficiência. Rampas para entrada (uma das professoras vinculadas ao AEE afirmou que as poucas rampas são inadequadas para as pessoas com deficiência), banheiros adaptados, pisos táteis para cegos, carteiras apropriadas para diversas deficiências entre outras acomodações não existem nas escolas de Ouro Preto e distritos. Um dos aspectos que mais chama a atenção é que o território da sede do município não permite essa acessibilidade, uma vez que íngreme e com calçamento antigo. As casas tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) não podem ser modificadas por lei.

O questionamento que surge é: como uma cidade considerada patrimônio da humanidade não pode fornecer acessibilidade para pessoas com deficiência se nela há cursos universitários de engenharia e arquitetura que poderiam buscar na tecnologia a solução para esse problema? Nas escolas, como afirmar que há

acessibilidade se o cadeirante precisa ser carregado e usar banheiro comum ou se o cego não pode caminhar?

Não se veem corrimões nas ladeiras da cidade e as escolas fazem parte dessa falta de planejamento de uma cidade acessível a todos. Mesmo que o estudante quisesse ir à escola, encontraria grandes obstáculos no percurso.

Quanto à estratégia 4.6 citada, além da ausência dos tradutores de LIBRAS, há também a de material didático e literário em braille. A biblioteca pública da cidade possui um bom acervo para cegos, mas falta a estrutura física para esse material ficar exposto, de acordo com os funcionários da instituição. Se faltam livros em braille, o que dizer da linguagem em braille, como computadores e impressoras?

A meta 4.12, abaixo, expõe o problema da falta de recursos humanos para atendimento especializado a discentes com deficiência:

Promover a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do e altas habilidades ou superdotacao, garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e interpretes de LIBRAS, guias-interpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS.

Reforçando a análise, não há uma oferta de professores e de uma equipe voltada para atender a demanda da comunidade escolar de nível básico do município de Ouro Preto com deficiência. Esse fator desencadeia um dos grandes problemas por que tem vivido a cidade, em todos os campos profissionais

A meta 7, a saber, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias municipais para o IDEB” nos apresenta uma estratégia importante para esse estudo numerada como 7.12:

Assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (PME, 2015, p.16).

Quanto a essa estratégia, seguem-se os mesmos parâmetros das anteriores. A estrutura das escolas não permite que essa meta seja alcançada.

A meta 9 do PME (2015) busca elevar a taxa de alfabetização da população como um todo, a partir dos 15 anos, buscando erradicar o analfabetismo absoluto e funcional. A estratégia 9.10 (PME, 2015, p.20) direciona o plano para esse nível de escolarização incluindo anos do programa EJA - Educação para Jovens e Adultos. Esse programa destina-se a jovens e adultos com deficiência que são vítimas dos mesmos problemas acima apresentados com relação à exclusão discente.

A meta 10 do PME (2015) propõe que pelo menos 25% das vagas sejam direcionadas aos alunos do EJA. A estratégia 10.4, a saber, “ampliar as oportunidades profissionais dos Jovens e Adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional” não é cumprida no município, nem na sede nem nos distritos, porque, de acordo com os quadro 4 acima, o número de matriculados cresceu 50% mas, em verdade, essa proporção representou apenas o acréscimo de um aluno.

A estratégia 10.5, a última analisada nesse estudo, aponta o papel da União para a aquisição de equipamentos bem como a melhoria do espaço físico das instituições que atendem ao programa EJA, garantindo acessibilidade aos alunos com deficiência. Essa estratégia não é alcançada, já que a grande maioria das escolas públicas municipais não possuem quaisquer instrumentos que facilitem a locomoção dessas pessoas bem como não oferecem equipamentos para atividades como educação física, didáticas, pedagógicas e motivacionais. O que existe de equipamento não supre a demanda de pessoas com deficiência, portanto não há uma garantia efetiva de acesso para essas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa sociabilidade capitalista, o processo discriminatório tem se tornado o protagonista principal, porém não somente para as pessoas com deficiência; há discriminação em relação ao gênero, à raça e etnia, à orientação sexual, à condição socioeconômica. Precisa-se ampliar o debate sobre a educação inclusiva, para assim fazer valer os direitos constitucionais de todas/os. Ainda, como destaca Sasaki (2011) até o modo de falar sobre uma pessoa com deficiência é uma forma de excluí-la da sociedade e do ambiente por ela frequentado, ou seja, na escola, no trabalho, no lazer e até em uma conversa informal entre amigos.

Neste estudo sobre a educação básica do município de Ouro Preto, observou-se que a inclusão é falha já na matrícula da pessoa com deficiência, comprovada pelas estatísticas do censo escolar. Podemos, concluir, uma vez que a escola não se encontra devidamente preparada para incluir um significativo número de estudantes com deficiência, ainda que queira, são diversos fatores que não favorecem a inclusão social e acessibilidade na escola, a falta de estrutura física, a insuficiência de recursos financeiros e humanos, nesse último, destacamos acompanhamento social, psicológico, professores e monitores especializados, ou seja, problemas estruturais que impedem a efetivação dos direitos da classe trabalhadora. Constata-se que de fato não existe uma educação alicerçada na universalidade, não é garantida à população uma escola pública, inclusiva e de qualidade.

É necessária a presença de uma equipe interdisciplinar nas instituições de ensino, em todas as esferas governamentais, incluindo desde representante da comunidade a diversas categorias profissionais, essas auxiliariam a coordenação pedagógica e os professores na busca compreender e intervir nas expressões da questão social no ambiente escolar.

Embora o PME desse município tenha propostas que apontam para avanços significativos, porém metas e estratégias não alcançam os objetivos. As políticas públicas implementadas pelo Estado não atendem ao interesse das pessoas com deficiência, historicamente.

A educação é mais uma de tantas outras políticas públicas negligenciadas pelo Estado. Nesse sentido, seguimos na defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva. Contudo, para conseguirmos promover uma transformação social é preciso abandonar o individualismo e sermos capazes de denunciar qualquer tipo de opressão e preconceito dessa ordem social.

Enfim, que não desistamos de lutar a caminho de uma educação emancipatória. Os desafios lançados nos estimulam a continuar os estudos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais.** In: BRASIL - CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e política educacional:** um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2017.

_____. **Serviço Social na Educação:** teoria e prática. São Paulo: Papel Social, 2012.

AMARO, S. **Serviço social na educação:** bases para o trabalho profissional- Florianópolis: Ed.da UFSC, 2012.

BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social.** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2012.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social:** fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v.2).

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 9.394, Diretrizes Base da Educação, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

_____. **Projeto de Lei N.º 3.466, de 2012 (Do Sr. Raimundo Gomes de Matos).**

Dispõe sobre a instituição do Serviço Social nas Escolas Públicas, Entidades Filantrópicas, OSCIPs e Fundações cuja atividade principal seja o provimento da educação. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B2D7596AB106871AAA705CE0FC5B08F7.node2?codteor=979295&filename=Avulso+-PL+3466/2012>. Acesso em: 02 março de 2018.

BRASIL- CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** 10 ed. rev. e atual. Brasília:

Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em:

< http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 21 de maio 2018.

_____. **Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, set. /2001. Disponível em:

<[http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)>. Acesso em: 05 de março de 2018.

_____. **Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação.** Brasília: CFESS, 2012. (Série 3). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira\ **Resultados e Resumos.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

_____. **Sinopses e estatísticas da educação básica.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 de junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Subsidiário, 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

_____. **Legislação.** 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> Acesso em: 18 de abril de 2018.

_____. **Convenção da Organização dos Estados Americanos, decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Disponível em <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Cartilha do censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2108.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 de maio de 2018.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 30 de março de 2018.

CERIGNONI, F.N; RODRIGUES, M.P. **Deficiência uma questão política?** - São Paulo: Paulus, 2005.

DIAS, E. F. **Textos didáticos: a liberdade (im)possível na ordem do capital - reestruturação produtiva e passivação**. Campinas: IFCH/Unicamp, 1997.

DÍAZ, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/ UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2009 (prefácio).

FACEIRA, L. S. Ainda temos uma escola voltada para a massificação, para uniformização do aluno. In: **Revista EM FOCO** – n. 3 - 1ª Reimpressão - Novembro de 2008, CRESS/RJ - 7a Região. Disponível em: <[Http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2017/09/Em-FOCO-2-SS Educação.pdf](http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2017/09/Em-FOCO-2-SS-Educação.pdf)>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

FÁVERO, E.A.G. **O direito das pessoas com deficiência à educação**. Seminário sobre Direito da Educação, no Superior Tribunal de Justiça, em 25 de junho de 2004. Disponível em: < <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREITAS, C. M. N; MARQUES, A. L. **O trabalho e as pessoas com deficiência: Pesquisas, Práticas, e Instrumentos de Diagnóstico**. Curitiba: Juruá, 2009.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan. /abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 07 de maio 2018.

GRAMSCI, A. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. 2 ed.- Petrópolis: Vozes, 1999.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional** - 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço**. 10 ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Serviço social em temo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico**. 33 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista outubro**, edição 03; 02/1999. Disponível

em: < <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

LIMA, K. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2015 - Ano XXIV Nº 55 Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARANHÃO, C.H. A ideologia neodesenvolvimentista e as Políticas Sociais no Brasil: apontamentos sobre crise e hegemonia na periferia do capitalismo. **Revista Conexões Gerais/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais.v.3, n.5** (2014). Belo Horizonte. CRESS 6ª Região, 2014.

MARCOS, R.C.C. **Interface entre as políticas de assistência social e educação na trajetória das políticas sociais brasileiras**: um estudo desta relação no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

MARGAREZI, A.L. **Direitos Sociais e Competências Profissionais- Educação Inclusiva e as Possibilidades de Intervenção para o Assistente Social**, Brasília, outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/Artigos/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-e-as-Possibilidades-de-Interven%C3%A7%C3%A3o-para-o-Assistente-Social.pdf>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

MARTINS, E.B.C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d4sw/wh/pdf/martins-9788539302437.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

_____. Políticas educacionais e contribuições para o Serviço Social. In: **Revista Conexões Gerais/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais.v.3, n.5** (2014). - Belo Horizonte. CRESS 6ª Região, 2014.

_____. Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas- 5 ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, C.R.S. **Educação Inclusiva e Escola: Saberes Construídos**, Londrina-PR, 2010. Disponível em: <
<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

MOTA, A.E. **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**-4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J.P. **Capitalismo monopolista e serviço social**, 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64/ 8 ed.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensaio, Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória (ES), v.4, n1, p. 202-222, jan./jun.2012.

_____. **Introdução ao Estudo Do Método De Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Transformações societárias e Serviços Social**, Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, nº 50- Ano XVII- abril 1996.

NETTO, J.P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**- 8 ed São Paulo: Cortez, 2012- (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

ONU, Organização das Nações Unidas no Brasil: **Inclusão de pessoas com deficiência é fundamental para a implementação da Agenda 2030**. 2016. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/onu-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-e-fundamental-para-a-implementacao-da-agenda-2030/>>. Acesso em 02 de junho de 2018.

OURO PRETO – MG. **Plano Municipal de Educação**, 2015. Disponível em: <
http://www.ouropreto.mg.gov.br/static/Plano_Municipal_de_Educacao.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2018

PEQUENO, A. O desafio de lidar com as diferenças. In: **Revista Em Foco** - no 3 - 1ª Reimpressão - Novembro de 2008, CRESS/RJ – 7ª Região. Disponível em: <
[Http://www.cresssj.org.br/site/wp-content/uploads/2017/09/Em-FOCO-2-SS-Educacao.pdf](http://www.cresssj.org.br/site/wp-content/uploads/2017/09/Em-FOCO-2-SS-Educacao.pdf)>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

PIANA, M.C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização.** Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em 17 de março de 2018.

_____. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento.** Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

QUINTÃO, A. **Lei 16.683/07.** Acompanhamento Social na Educação. Disponível em: <http://www.andrequintao.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/cartilha_acompanhamentosocial.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

ROCHA, A. P. **Palco de conflitos:** escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra- hegemonia? Maringá, 2005. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Andrea_Rocha.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2018.

ROCHA, T.B; MIRANDA, T.G. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência.** In: DÍAZ, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO JR, P. A. A atualidade do Manifesto na periferia do capitalismo. **Estudos avançados** 12 (34), 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300013>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2018.

SANTOS, F. H.C. **Serviço social e educação:** o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas. Rio de Janeiro 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Francine%20tese%20completa%20OK%20%20Bt eca%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Francine%20tese%20completa%20OK%20%20Bt eca%20(5).pdf)>. Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

SANTOS, T. **A teoria da dependência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo, 2005. Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2018.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Versão atualizada em 2011. Disponível em <<http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze. Teses sobre educação e política. 32 ed.- Campinas: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.).

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social- 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATTO, I. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas**. In: Temas Brasil, 1999. Disponível em: < <https://www.acesa.com/gramsci/?id=106&page=visualizar> > Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

SILVA, M. M. J. **O Lugar do Serviço Social na Educação**. In: SILVA M. M. J. da (org.), **Serviço Social na Educação**: teoria e prática Campinas, SP: Papel Social, 2012.

SOUZA FILHO, R. S. Política Social no Brasil: notas e críticas a partir da teoria marxista da dependência. In: **Revista Conexões Gerais/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais.v.3, n.5 (2014)**. - Belo Horizonte. CRESS 6ª Região, 2014.

SOUZA FILHO, R. S.; GURGEL, C. **Gestão democrática e serviço social**: princípios e propostas para intervenção crítica. São Paulo: Cortez, 2016.

XAVIER, A. M. **Serviço Social e Educação**: Análise do reconhecimento social e das experiências profissionais construídas nos diversos campos da política educacional. Rio de Janeiro 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp062618.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2018.

UGÁ, V. D. A Categoria “Pobreza” Nas Formulações De Política Social Do Banco Mundial. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf> >. Acesso em: 20 de abril de 2018.

TAVARES, M. A. Acumulação, trabalho e desigualdades sociais. In: BRASIL – CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

TEIXEIRA, J.B; BRAZ, M. **O projeto ético político do Serviço Social**. In: BRASIL – CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

TODOS pela Educação. Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos (SNPD). **Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência**, 3 ed. Brasília, 2014. Disponível

em:<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2018.

VEJA ranking de cidades pelo IDH-Municipal de Longevidade no Brasil.

Disponível em< <http://www.deepask.com/goes?page=ouro-preto/MG-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>>. Acesso em: 01 de julho de 2018.

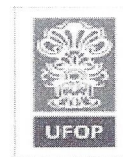
ZARDO, S.P. **Direito à educação:** a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf> . Acesso em: 03 de junho de 2018.

WITIUK, I.L. A trajetória sócio histórica do serviço social no espaço da escola.

São Paulo: PUC 2004. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf> Acesso em: 9 de junho de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA
Faculdade de Serviço Social



Certifico que a(o) estudante Criselle Raimunda Xavier, autora(o) do trabalho de conclusão de curso intitulado “SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: uma análise sobre a educação básica no município de Ouro Preto”, efetuou as correções sugeridas pela banca examinadora e que estou de acordo com a versão final do trabalho.

Nome
Orientadora

Mariana, 13 de julho de 2018.