

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

ISADORA ALMEIDA ROCHA

**Uma perspectiva crítica referente ao modelo de educação inclusiva: análise sobre a  
inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular**

Juiz de Fora

2026

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

ISADORA ALMEIDA ROCHA

**Uma perspectiva crítica referente ao modelo de educação inclusiva: análise sobre a  
inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado com requisito parcial para a conclusão da disciplina de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II da Faculdade de Serviço Social Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dr. Ana Luiza Avelar de Oliveira

Juiz de Fora  
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida Rocha , Isadora .

Uma perspectiva crítica referente ao modelo de educação inclusiva: análise sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular / Isadora Almeida Rocha. -- 2026.

73 p.

Orientadora: Ana Luiza Avelar de Oliveira  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de  
Serviço Social, 2026.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Infantil. 3.  
Inclusão Escolar.  
Deficiência Intelectual. 5. Serviço Social. I. Avelar de  
Oliveira , Ana  
Luiza, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**FORMULÁRIO DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

Discente	Isadora Almeida Rocha
Matrícula Discente	2021 68029
Título do TCC	Uma perspectiva crítica referente ao modelo de educação inclusiva: análise sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular
Natureza do trabalho	Trabalho de Conclusão de Curso
Curso	Serviço Social
Orientador(a)	Ana Luiza Avelar de Oliveira
Coorientador (se houver)	
Data da aprovação	23/01/2026
Nome, titulação dos(as) componentes da banca	Dra. Ana Luiza Avelar de Oliveira - orientadora Dra. Ana Maria Ferreira - membro da banca Dra. Carolina Morais - membro da banca

Aprovo a versão final do Trabalho de Conclusão de Curso do(a)

discente acima designado(a). Juiz de Fora, 15 de janeiro de 2026.

Ana Luiza Avelar de Oliveira



---

Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Avelar de Oliveira, Professor(a)**, em 26/01 /2026, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2827832** e o código CRC **BC5C6474**.

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE**  
**GRADUAÇÃO**

**GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Formato da Defesa: ( X ) presencial ( ) virtual ( ) híbrido

Ata da sessão ( X ) pública ( ) privada referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**Uma perspectiva crítica referente ao modelo de educação inclusiva: análise sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular**" para fins de obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, pelo(a) discente Isadora Almeida Rocha (matrícula 202168029), sob orientação da Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Ana Luiza Avelar de Oliveira , na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao 23º dia do mês de janeiro do ano de 2026, às 14h00 horas, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora, composta pelos seguintes membros:

Titulação	Nome	Na qualidade de:
Dra	Ana Luiza Avelar de Oliveira	Orientadora
Dra	Ana Maria Ferreira	Membro da banca
Dra.	Carolina Morais	Membro da banca

\*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- **Orientador**
- **Coorientador**
- **Membro da Banca**

**AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

( X ) APROVADO

( ) REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Nota: 90

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

#### INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de bacharel, a versão final do Trabalho de Conclusão de curso, considerado Aprovado, devidamente conferida pela Secretaria do Curso de Serviço Social, deverá ser tramitada para o Repositório Institucional, dentro do prazo de 72 horas da realização da banca.

Juiz de Fora, 15 de janeiro de 2026.

#### Assinatura digital dos membros da Banca Examinadora



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Avelar de Oliveira, Professor(a)**, em 26/01/2026, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Morais Simões de Melo, Professor(a)**, em 26/01/2026, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira, Professor(a)**, em 30/01/2026, às 13:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isadora Almeida Rocha, Usuário Externo**, em 03/02/2026, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2827828** e o código CRC **0DAAAFCD**.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso analisa a política de inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil regular no Brasil, sob a perspectiva do Serviço Social. A pesquisa parte da premissa de que a educação infantil, consolidada historicamente sob a égide do capital e da exploração da mão de obra, transita de um modelo assistencialista para a garantia de direito como primeira etapa da educação básica a partir da LDB 9.394/1996. O objetivo central é compreender as potencialidades e os obstáculos sociais que impactam a efetividade da inclusão escolar, diferenciando-a do processo de mera integração. A metodologia fundamenta-se na perspectiva crítico-dialética, utilizando pesquisa bibliográfica e documental, além de reflexões oriundas de vivências práticas em ambiente escolar e no Centro de Atenção Psicossocial Infância e Juventude (CAPSi) de Juiz de Fora. O referencial teórico articula a crítica ao pensamento neoliberal na educação, que subordina à lógica do mercado e do "capital humano", com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, em defesa da democracia e dos direitos humanos. A análise demonstra que a lógica mercantilista e a precarização das políticas públicas transformam a educação em uma estratégia de ampliação da massa trabalhadora. O impacto da lógica mercantilista na educação inclusiva é, justamente, sua pouca efetividade, é um marco legal que não apresenta efetividade quando aplicado na realidade. Percebe-se que a superação dessas lacunas exige que a educação inclusiva deixe de ser vista como um ajuste técnico de gestão da pobreza para se tornar um projeto de emancipação, garantindo que a singularidade da criança com deficiência intelectual prevaleça sobre a lógica da produtividade.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzes the inclusion policy for children with intellectual disabilities in regular early childhood education in Brazil, from a critical Social Work perspective. The research starts from the premise that early childhood education, historically consolidated under the aegis of capital and labor exploitation, transitioned from a welfare-based model to the guarantee of rights as the first stage of basic education following the LDB 9.394/1996. The central objective is to understand the social potentials and obstacles that impact the effectiveness of school inclusion, differentiating it from processes of mere formal integration. The methodology is grounded in the critical-dialectical perspective, utilizing bibliographic and documentary research, alongside reflections derived from practical experiences in the school environment and at the Child and Adolescent Psychosocial Care Center (CAPSi) in Juiz de Fora. The theoretical framework articulates a critique of neoliberal thought in education- which subordinates it to the logic of the market and "human capital" - with the principles of democracy and human rights. The analysis demonstrates that mercantilist logic and the precariousness of public policies transform the right to education into a strategy for social containment, where inclusion is often limited to enrollment without guaranteeing the objective conditions for integral development. It concludes that overcoming these gaps requires that inclusive education ceases to be seen as a technical adjustment for poverty management and becomes an emancipation project, ensuring that the singularity of the child with intellectual disabilities prevails over medical reports and the logic of productivity.

**Keywords:** Social Work. Early Childhood Education. School Inclusion. Intellectual Disability. Public Policies.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Franciana, expresso a minha gratidão por abrir os meus caminhos, ensinando-me a importância do estudo e da busca constante pelo conhecimento.

À minha irmã, Júlia, que nasceu revolucionária e, por isso, ensinou-me a ser um pouco revolucionária também. À minha cunhada, Cíntia, agradeço a sugestão de experimentar alguns semestres do curso que hoje concluo.

Aos meus familiares, deixo o meu reconhecimento por terem sido, ainda que inconscientemente, um suporte emocional fundamental. De modo especial, às minhas primas Tatiane e Natalia, com quem dividi as angústias da graduação e que trouxeram leveza e alegria ao meu cotidiano.

Às minhas amigas, tanto a que caminha comigo desde os tempos de escola quanto as que a faculdade me presenteou, agradeço por me apoiarem e não permitirem que eu duvidasse da minha capacidade. Ao meu companheiro de vida, obrigado por me fazer olhar a vida por outras perspectivas para que eu sempre encontre a felicidade.

Aos professores que encontrei durante a graduação, pela partilha de saberes que hoje me permitem compreender melhor a realidade do mundo. Agradeço, especificamente, à Professora Ana Luiza por toda a contribuição e orientação para a conclusão deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. POLÍTICAS SOCIAIS: ANÁLISE HISTÓRICA E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1. QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2. POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>26</b>
<b>2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAPITALISMO .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO PARA EXCEPCIONAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>51</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

O presente projeto de trabalho de conclusão de curso, requisito fundamental para a formação profissional como assistente social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), busca compreender a política de inclusão na educação regular de ensino infantil no Brasil. Entendendo que para a realização dessa pesquisa é preciso compreender a história e a política da educação e, concomitantemente, a história da educação inclusiva a fim de, também, compreender a efetividade da política de inclusão e em qual contexto social ela está sendo aplicada. Ainda, é importante ressaltar que a análise sobre as políticas anteriormente mencionadas será realizada a partir de uma perspectiva crítica, com o intuito de perceber as potencialidades e os obstáculos sociais que impactam a funcionalidade dessas políticas na vida dos sujeitos que estão inseridos no contexto da educação infantil regular.

A educação, na perspectiva do Serviço Social, é uma das principais ferramentas para a transformação social, ainda que a educação enfatizada no Projeto Ético Político da profissão seja a educação popular (uma ramificação da educação, que tem como objetivo a participação e o conhecimento popular a fim de construir uma consciência social crítica), a educação, no seu aspecto mais básico é um elemento fundamental para que os sujeitos entendam seu papel na sociedade, reúnam conhecimento, adquiram autonomia e, dessa forma, possam participar socialmente da luta pela liberdade e em busca de uma sociedade comprometida com a justiça e com a igualdade social dos sujeitos a partir da diversidade.

As escolas são um dos principais equipamentos sociais. São instituições onde se devem elaborar o conhecimento e os valores sociais dos sujeitos. Mesmo estando na condição de aparelho ideológico, instrumento de reprodução de ideologias e valores sociais, a escola tem que ser dotada de autonomia. E a autonomia não significa decidir pela uniformização de alunos. De acordo com Gadotti (1993, p. 47), "a autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo". Analisando a autonomia da escola do ponto de vista da inclusão, verifica-se que há uma necessidade de parceria entre o que a escola pode oferecer e o que a sociedade necessita, precisando haver um constante intercâmbio entre ambas, atendendo às suas necessidades mútuas (MUNIZ, MUNIZ, VIANA; p. 182).

Se faz necessário falar sobre aproximação da temática com o Serviço Social, entendendo que os assistentes sociais têm compromisso em buscar uma sociedade emancipada, conhecedora dos seus direitos e que defenda os direitos humanos, a democracia e a cidadania. Ainda, dentro da perspectiva da aproximação entre a profissão e a educação,

cabe ressaltar que, existem tensionamentos políticos que, gradativamente corroboram para a inserção do Serviço Social dentro da equipe multiprofissional da educação básica e pública.

O Ministério da Educação (MEC) divulgou o documento, lançado no último mês de fevereiro, contendo subsídios para implementação da Lei 13.935/2019 em todo o território nacional.

A lei estabelece que as redes públicas de educação básica contarão com serviços profissionais de assistentes sociais e profissionais da psicologia por meio de equipes multiprofissionais. Além de sistematizar as principais estratégias, a publicação fortalece as contribuições dessas profissões no âmbito da educação básica e no fortalecimento da relação das famílias e da comunidade com as escolas (CFESS, 2025).

Ao compreender que a educação e a inclusão são políticas públicas garantidas pela Constituição de 1988 (popularmente conhecida como Constituição Cidadã), é fundamental perceber o impacto da participação do Serviço Social na compreensão das política e das necessidades dos sujeitos, tendo em vista que as políticas sociais são elementos que compõem os direitos dos sujeitos e, conseqüentemente, exprimem a cidadania de cada indivíduo.

Além disso, é possível afirmar que a escolha da temática foi influenciada por vivências anteriores relacionadas ao assunto. Em primeiro lugar, é importante destacar que no primeiro semestre do ano de 2024, a atuação em uma escola - como auxiliar de sala - durante o período de formação possibilitou contato direto com a realidade educacional. Esse momento foi de extrema importância para a compreensão, na prática, de que há falhas significativas na política de inclusão que impactam diretamente na vida das pedagogas e, ainda mais importante, na vida dessas crianças. Entendendo que a educação, e especificamente a educação infantil, tem como objetivos principais o desenvolvimento integral da criança (em consideração os seus aspectos sociais, psicológicos, físicos e intelectuais) e, também, o cuidado dessa criança (Brasil, 1996) cabe ressaltar que, a partir dessa experiência, foi possível perceber que a política de inclusão, enquanto um complemento a política de educação ainda é limitada no cotidiano dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Além da experiência supracitada, a experiência no campo de estágio - Centro de Atenção Psicossocial Infância e Juventude (CAPSi) - no município de Juiz de Fora, contribuiu para que os questionamentos sobre a temática fossem ampliados. Nesse momento é necessário fazer um breve levantamento sobre qual a funcionalidade social do CAPSi; o CAPSi é um equipamento social de saúde mental, que tem como objetivo disponibilizar tratamento para crianças e adolescentes de 0 à 18 incompletos que estejam em sofrimento

mental grave e/ou persistentes. Levando em consideração que o CAPSi não tem, necessariamente, ligação direta com as escolas - e, por isso, essa experiência contribuiu de forma indireta para a ampliação dos questionamentos sobre a temática -, em muitos momentos foi possível perceber o impacto que a escola desempenha na qualidade de vida e na progressão do tratamento das crianças e adolescente que são acompanhados neste equipamento de saúde mental do município.

Percebendo e analisando esse cenário, é necessário buscar elementos teóricos capazes de respaldar os questionamentos originados a partir de ambas as experiências, a fim de compreender quais os limites impactam para que a educação de qualidade, defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não apresente na realidade do cotidiano efetividade no cuidado e na promoção de ensino para com as crianças com deficiência.

No primeiro capítulo, a discussão dedica-se a analisar a configuração das políticas públicas no Brasil, situando-as no contexto de disputa entre os projetos de sociedade em vigor. Os subtópicos examinam como o avanço do conservadorismo e do neoliberalismo impulsionou a minimização do Estado e a consequente precarização dos serviços públicos. Argumenta-se que essa lógica mercantilista transforma a educação em uma ferramenta voltada à formação de capital humano para as massas trabalhadoras, desvinculando-a de seu compromisso com a emancipação social e a democratização do conhecimento.

Já o segundo capítulo foca na trajetória específica da educação inclusiva e no atendimento às crianças com deficiência intelectual. Os subtópicos exploram a transição do modelo de educação pela via patologizante, historicamente operado por instituições filantrópicas e marcado pela pedagogia do ajustamento, para o paradigma da inclusão escolar em rede regular. Através do diálogo entre o referencial teórico e as vivências práticas no cotidiano escolar e no CAPSi de Juiz de Fora, problematiza-se a diferença entre a integração formal, onde o aluno apenas ocupa o espaço físico, e a inclusão efetiva, que demanda suporte pedagógico e condições objetivas de desenvolvimento integral.

Por fim, as considerações finais reiteram que a efetividade da educação inclusiva na primeira infância depende da superação da lógica mercantilista que subordina o direito ao desempenho produtivo. Conclui-se que o fortalecimento da intersetorialidade, especialmente na articulação entre os equipamentos de educação e saúde, é fundamental para garantir que a singularidade da criança com deficiência prevaleça sobre o estigma do laudo médico. Reafirma-se a necessidade de transformar a prática pedagógica em um ato emancipatório, buscando que a efetividade da inclusão se concretize não de forma técnica, mas como uma reafirmação dos direitos humanos e da democracia dentro das escolas.

A importância dessa pesquisa se faz pelo fato de buscar quais as possibilidades de melhoria da implementação da política de inclusão, entender a necessidade de se pensar coletivamente o conceito de inclusão a fim de evitar reforçar o processo de integração que acontece na tentativa de implementar a inclusão (Brasil, 2005) e, assim como é afirmado na LDB, compreender o papel da sociedade e da comunidade para a construção de uma educação de qualidade, percebendo o homem enquanto sujeito histórico, capaz de fazer sua própria história, ainda que a partir de circunstâncias limitantes.

## **1)POLÍTICAS SOCIAIS: ANÁLISE HISTÓRICA E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**

### **1.1) QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL**

Este capítulo terá a tarefa de, brevemente, mostrar a relação entre a questão social, a lei geral da acumulação do capital - definida por Karl Marx (1867) em *O Capital* - e como esta se mostra na história da sociedade brasileira e impacta na economia do país. Por fim, será demonstrada a história da implementação das políticas sociais como necessidade para a manutenção da ordem vigente através da relação entre a Sociedade Civil e o Estado que, para Behring (2009) representa uma relação de interdependência.

Não se pode negar que o Brasil, mesmo que sem consciência ou intenção dos subalternos, participa do sistema capitalista antes de se configurar como um Estado Nacional. O país só assume o capitalismo enquanto modelo econômico depois de romper, ainda que não definitivamente, com as rédeas do colonialismo e do imperialismo. Dessa forma, cabe afirmar que a burguesia brasileira passa a desenvolver o papel que até então era designado pela coroa portuguesa, porém, esse fato, não tira o país da sua condição de dependência. Para a classe subalterna, essa alteração de representantes do poder não se mostra na prática tão diferente, pois o trabalho livre ainda tinha o mesmo peso do escravismo. “O maior exemplo desse peso é a condição do trabalho nas relações sociais e no ambiente cultural brasileiros, carregados até hoje de desqualificação,” (Behring e Boschetti, 2006, p. 72).

A independência brasileira, - como resultado de um processo histórico de separação entre a colônia portuguesa e a metrópole, proclamada em 1822 - impulsiona a criação do Estado nacional. A burguesia, a partir desse rompimento, usufrui dos grandes processos de mudanças; por exemplo, a partir da ruptura com a homogeneidade agrária do país, aparecem novos agentes econômicos, consagrando personagens da burguesia como participante da dinâmica do capitalismo. As massas de trabalhadores não foram incluídas nesse processo de grandes transformações, “[...] é um momento marcado pela ausência de compromisso com qualquer defesa mas contundentes direitos dos cidadãos por parte das elites econômicas políticas, o que é uma marca indelével da nossa formação, fato que é fundamental para pensar a configuração da política social no Brasil (Behring e Boschetti, 2006 , p. 73).

O rompimento com o colonialismo e imperialismo possibilitou à elite brasileira assumir um papel burguês, pensavam-se em uma economia de dependência econômica, ou

seja, o mercado estrangeiro ainda mantinha controle sobre a economia. Enquanto isso, a classe trabalhadora, ainda dividida entre trabalho escravizado e trabalho livre, estava extremamente distante de alcançar alguma consciência política.

Essa dualidade que se criou a partir da modernização do imperialismo para o capitalismo, demonstrando uma permanência do caráter escravocrata apesar do trabalho livre, escancarou o pauperismo nacional a partir da dificuldade que os homens livres encontraram para se inserirem no mundo do trabalho. A intensificação do pauperismo se dá, primeiramente, pelo fato de que a construção social brasileira a partir do processo de transição para o capitalismo é feita através de progresso econômico somado a um conservadorismo social. Sendo assim, Behring e Boschetti, (2006) afirmam “Então, se o liberalismo trouxe, nos primórdios da formação do Estado nacional brasileiro, dividendos positivos, tais como uma mudança no horizonte cultural das elites ou a organização moderna dos poderes, não conseguiu dinamizar em toda a profundidade a construção de uma ordem nacional autônoma” (p.73).

Dito isso, percebe-se o vínculo desse progresso econômico com o conservadorismo da economia dependente, quando as mudanças originadas a partir dele, não se aproximam da classe trabalhadora. A questão social, por exemplo, vai se tornar uma questão política apenas no século XX, quando acontecem as primeiras manifestações de organização social da classe trabalhadora. Por tanto, as políticas sociais, ainda que demonstrem o papel e as conquistas políticas da classe trabalhadora, também são interpretadas pela burguesia e pelo Estado como favores concedidos à ela, por isso, existe até os dias de hoje grande dificuldade de garantir que a políticas sociais implementadas sejam real e verdadeiramente efetivadas.

Se a política social tem relação com a luta de classes, e considerando que o trabalho no Brasil, apesar de importantes momentos de radicalização, esteve atravessado pelas marcas do escravismo, pela informalidade e pela fragmentação/cooptação, e que as classes dominantes nunca tiveram compromissos democráticos e redistributivos, tem-se um cenário complexo para as lutas em defesa dos direitos de cidadania, que envolvem a constituição da política social (Behring e Boschetti, 2006, p.80).

Para que seja possível compreender o significado de “questão social”, é necessário primeiro entender como se dá o processo de acumulação do capital. Marilda Iamamoto (2001), utiliza dos estudos de Marx para explicar que as expressões da questão social são o resultado da acumulação capitalista. Este processo se realiza através de diferentes etapas, a

separação entre o trabalhador e os meios de produção, a apropriação privada da mais-valia e a exploração da força de trabalho.

A separação entre o trabalhador e os meios de produção obriga o trabalhador, enquanto possuidor apenas da sua própria mão-de-obra, a vender sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção. Assim, produzindo mercadoria e transformando a mão-de-obra também em capital. É a partir da exploração da mais-valia que se inicia o que será denominado por Karl Marx (1867) de “lei geral absoluta da acumulação capitalista”. Esse processo é, ao mesmo tempo, o que possibilita a expansão econômica e social do capital e, também, o responsável pela intensificação da questão social. Portanto, não se pode negar que o capitalismo, se beneficia de crises que não o afetam diretamente, mas que são vivenciadas pela classe trabalhadora e, ainda mais intensamente, pela parcela excluída da produção, o exército industrial de reserva.

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista. Como todas as outras leis, ela é modificada, em sua aplicação, por múltiplas circunstâncias, cuja análise não cabe realizar aqui (Marx, 1867, p. 875).

Após explicitar a acumulação do capital, a autora faz a interlocução entre este processo e a questão social complementando os estudos do pensador e economista alemão Lorenz Von Stein, que foi o primeiro a dar significado à questão social (Iamamoto, 2001). Marilda Yamamoto explicita que é a partir da expropriação da mais-valia que a questão social se apresenta dentro do sistema capitalista.

A tese a ser desenvolvida considera ser a " questão social" indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, o que se encontra na base da exigência de políticas sociais públicas. Ela é tributária das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa e não um fenômeno recente, típico do trânsito do padrão de acumulação no esgotamento dos 30 anos gloriosos da expansão capitalista (Iamamoto, 2001, p.11).

Ainda, afirma que a questão social se intensifica com os progressos e a expansão dos meios de produção.

Em síntese, o crescimento da força de trabalho disponível é impulsionado pelas mesmas causas que a força expansiva do capital, expressando a lei geral da acumulação capitalista. Esta é modificada em sua realização pelas mais variadas circunstâncias, fruto do aperfeiçoamento dos meios de produção e do desenvolvimento da produtividade do trabalho social mais rápido do que a população trabalhadora produtiva. A lei da acumulação expressa-se, na órbita capitalista, às avessas: no fato de que parcela da população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de seu emprego para os fins de valorização do capital. (Marx, 1985:209). Gera, assim, uma acumulação da miséria relativa à acumulação do capital, encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista (Iamamoto, 2001, p.15).

Ao concluir que a força de trabalho e a acumulação capitalista crescem e se expandem simultaneamente, é possível afirmar que o capitalismo passou e passa por profundas transformações que, conseqüentemente impactam a forma com que a exploração da força de trabalho se apresenta como expressões da questão social.

A mudança organizacional do capitalismo concorrencial - fase deste modelo econômico que diferentes capitalistas conseguiram concorrer entre si a partir da livre iniciativa - para o capitalismo monopolista - fase em que a livre iniciativa se fragmenta e o acréscimo do lucro se dá pela controle do mercado -, culmina em um processo de intensificação das expressões da questão social.

As profundas modificações sofridas então pelo capitalismo - que, enquanto tendências, foram objeto da prospecção teórica marxiana - não infirmaram em nenhuma medida substantiva as análises elementares de Marx sobre o seu caráter essencial e o da ordem burguesa: o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana (Netto, 1992, p.22).

Nesse sentido, é importante afirmar que o capitalismo monopolista se instaura no mesmo momento que a tecnologia se expande. Ou seja, a questão social se apresenta com novas roupagens, ainda mais exploratórias, excluindo parcelas da classe trabalhadora do mercado de trabalho, aumentando, assim, o exército industrial de reserva, diminuindo o poder de compra dos subalternos e ampliando o pauperismo.

Na prossecução da sua finalidade central, a organização monopólica introduz na dinâmica da economia capitalista um leque de fenômenos que deve ser sumariado<sup>1</sup> : a) os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; b) as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores

monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa média de lucro (Mandel, 1969, 3: 99-103) e a tendência ao subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil (logo, a taxa de lucro que determina a opção do investimento se reduz); e) cresce a tendência a economizar trabalho “vivo”, com a introdução de novas tecnologias; f) os custos de venda sobem, com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado - o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo) (Netto, 1992, p.23).

No livro *Capitalismo Monopolista e Serviço Social* (1992), José Paulo Netto explicita que na fase concorrencial do capitalismo, o Estado intervía “[...] sobre as sequelas da exploração da força de trabalho respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas [...]” (Netto, 1992, p. 27) e no capitalismo monopolista, o Estado passa a atuar seguindo a lógica do capital. O autor afirma que “[...] o Estado funcional ao capitalismo monopolista é, no nível das suas finalidades econômicas, o “comitê executivo” da burguesia monopolista - opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista (Netto, 1992, p. 26).

O Estado no capitalismo concorrencial mostrava interesse em defender o mercado, pensando no lucro da livre iniciativa, sendo assim, não defendia os interesses de um grupo restrito de capitalista. Ainda sim, as contradições da relação entre o capital e o trabalho estavam presentes na sociedade que vivenciou essa fase do modelo econômico. No início da, atual fase do capitalismo, quando o Estado se mostra como um braço da economia do capitalismo monopolista, essas contradições não se perdem no progresso do capitalismo, mas “[...] fica igualmente clara a reposição das antigas contradições que percorriam o seu antecedente, agora peculiarizadas” (Netto, 1992, p. 24).

As expressões da questão social sempre foram, para a classe trabalhadora, motivos para reivindicação dos seus direitos. Como visto anteriormente, o Estado atuava de forma coercitiva para com as rebeldias dos trabalhadores, mantendo, assim, o controle sobre os avanços do mercado e da economia. No capitalismo monopolista, a atuação do Estado sobre a massa trabalhadora é como interventor da relação entre a burguesia e a classe trabalhadora, assim sendo superficialmente um apaziguador dos conflitos dessa relação.

Justamente neste nível dá-se a articulação das funções econômicas e políticas do Estado burguês no capitalismo monopolista: para exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista, ele deve legitimar-se politicamente incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O

alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho (Netto, 1992, p. 27).

Tendo em vista este breve panorama da ligação direta entre as diferentes fases do capitalismo (moderno e pós-moderno) e a questão social, agora se faz necessário compreender qual o papel que as políticas sociais desempenham dentro dessa ligação. O caráter mediador da relação entre o capital e o trabalho que o Estado apresenta após o monopólio capitalista se dá, na prática, através das políticas sociais.

Essa expansão do papel do Estado, em sintonia com as tendências mundiais após a grande crise capitalista de 1929, mas mediada pela particularidade histórica brasileira, envolveu também a área social, tendo em vista o enfrentamento das latentes expressões da questão social, [...] (Behring e Boschetti, 2006, p. 13)

No Brasil, as políticas sociais aparecem, primeiramente, com este caráter conservador. É no período da Ditadura Militar, após o início dos anos dourados do capitalismo, que culminou em sua forma, até então, mais avançada, que as políticas sociais começam a ser elaboradas para a manutenção do controle da classe operária.

Na ditadura militar pós-64 o país viveu mais um processo de modernização conservadora, talvez o último suspiro nessa modalidade marcante do desenvolvimento nacional: industrialização e urbanização aceleradas, e modernização do Estado brasileiro, inclusive com expansão de políticas sociais centralizadas nacionalmente. Esse processo, que representou uma espécie de salto adiante, foi conduzido pela lógica de “deixar crescer o bolo para depois dividir”, segundo a conhecida frase de Delfim Netto, então responsável pela política econômica. O que se assistiu, na verdade, foi ao acirramento das contradições sociais no país, com a radicalização das expressões da questão social (Behring e Boschetti, 2006, p. 15).

Behring e Boschetti (2006) sintetizam quais foram as interpretações mais importantes para a compreensão das políticas sociais e de como os assistentes sociais poderiam trabalhar, também, através delas. As interpretações eram: solucionar as desigualdades sociais através de uma política de redistribuição de renda, limitando as possibilidades de reformas democráticas; o uso da política social como forma de apaziguamento da classe trabalhadora para com as contradições da relação capital-trabalho e; diferentes concepções teóricas de análise das políticas sociais.

Para iniciar o debate em relação às políticas sociais é preciso compreender primeiramente o impacto dos Anos de Ouro do Capital - recorte histórico que se inicia na

metade dos anos 40 e vai até o final dos anos 70 (Boschetti, 2009) -, e qual o papel do Estado nacional para lidar com os desdobramentos posteriores a este momento econômico.

O Estado de Bem-Estar social brasileiro foi vivenciado de forma diferente em relação aos outros países, tendo em vista as características particulares da formação social do país e, também, da sua posição periférica dentro do sistema capitalista. Cabe destacar que ao Estado de Bem-Estar Social acontece concomitantemente, no Brasil, a crescente conservadora e, se finaliza no meio da Ditadura Brasileira.

A promessa vinculada ao *Welfare State*, essencialmente, se mostra não só em compromisso com o aumento da produtividade e da rentabilidade do capital, mas, também, demonstra o compromisso do Estado em garantir, de forma estruturada e enviesada, a proteção social. O Estado para atender as necessidades e proporcionar a possibilidade de expansão e transformação do capitalismo - tentando incansavelmente não chegar a um momento de crise vivenciado nos anos 1930, com a queda da bolsa de valores -, se modifica para que consiga, ao mesmo tempo, atender as necessidades da classe operária. Dessa forma, “[...] o Estado acompanha os períodos longos do desenvolvimento do capitalismo de expansão e estagnação e se modifica histórica e estruturalmente, cumprindo seu papel na reprodução social do trabalho e do capital, [...]” (Boschetti, 2009, p. 2).

As promessas feitas à classe trabalhadora pelo Estado de Bem-Estar Social partiram de um pacto social que tinha como foco central a expansão dos direitos e das políticas sociais e, essencialmente, o pleno emprego. A autora explicita que esses processos, na Brasil, tem “configurações particulares, considerando que não tivemos situação de pleno emprego: tivemos aqui a crise do Estado desenvolvimentista, que ampliou o mercado interno de trabalho e de consumo, sem nunca chegar à sombra do pleno emprego, do pacto social-democrata e do welfare state” (Boschetti, 2009, p. 1).

Portanto, é nesse abismo entre a promessa e o não cumprimento dela que as falhas do *Welfare State* são escancaradas e se tornam uma preocupação para o neoliberalismo.

Segundo Montes, o neoliberalismo, contudo, descobre os "perigosos efeitos" do Welfare State. São eles: a desmotivação dos trabalhadores, a concorrência desleal (porque protegida), a baixa produtividade, a burocratização, a sobrecarga de demandas, o excesso de expectativas. E a conclusão neoliberal é: mais mercado livre e menos Estado Social, a partir do final dos anos 70 quando assumem governos claramente identificados com a programática conservadora (Boschetti, 2009, p. 3).

Os governos conservadores que sucederam esse processo do crescimento e queda do Estado de Bem-Estar Social, pensando nas políticas públicas e na situação econômica em que o país foi deixado, iniciam o processo de privatização de diferentes setores públicos. Compreender as peculiaridades das formações social e econômica brasileira, contribui para a compreensão mais ampliada de como as políticas sociais foram e são utilizadas para a manutenção da ordem burguesa, a fim de lhes garantir estabilidade econômica e poderio à frente do Estado.

A minimização do Estado frente ao crescimento do poder da burguesia possibilita a expansão das privatizações, até que se transformem as políticas públicas em serviços privados. Pensar que as políticas sociais brasileiras foram construídas majoritariamente a partir do pensamento capitalista, a fim de minimizar as aparências das expressões da questão social e criar uma sociedade sujeita ao mandonismo e ao paternalismo, implica compreender os motivos pelo quais as políticas públicas são, ainda hoje, fragmentadas.

As políticas sociais entram, neste cenário, caracterizadas como: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, de preferência, devem ser acessadas via mercado, transformando-se em serviços privados. Esse processo é mais intensivo na periferia do capitalismo, considerando os caminhos da política econômica e das relações sociais delineados no item anterior, bastando observar a obstaculização do conceito constitucional de seguridade social no Brasil, a partir dos anos 90 (MOTA, 1995; BOSCHETTI, 2003; BEHRING; BOSCHETTI, 2006; BEHRING, 2000). Evidentemente, nessa perspectiva, os benefícios, serviços e programas sociais deixam de ser direitos sociais para se tornarem direito do consumidor. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, aos poucos, já que há resistências e sujeitos em conflito nesse processo eminentemente político, vai configurando um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital (NETTO, 1993) (Boschetti, 2009, p. 9).

Sendo assim, no processo de redemocratização do país houve um grande avanço das políticas públicas, após o processo de revoluções e rompimento com o conservadorismo da Ditadura Militar. A conquista da Constituição Federal, denominada também de Constituição Cidadã, aconteceu em 1988, três anos após o fim da Ditadura Militar. Porém, é no início dos anos 90 que as conquistas democráticas expressas na Constituição são ameaçadas por governos conservadores, comprometido com privatizações de diferentes setores, acreditando e fomentando, a partir dos discursos ideológicos, que os problemas financeiros enfrentados pelo país eram causados pelos financiamentos direcionados à esfera pública.

Apesar do ascenso das lutas democráticas e dos movimentos sociais, que apontavam condições políticas e uma base de legitimidade forte para a realização de reformas

efetivas, muitas contratendências se interpuseram a essa possibilidade. Os anos 1990 até os dias de hoje têm sido de contra-reforma do Estado e de obstaculização e/ou redirecionamento das conquistas de 1988, num contexto em que foram derruídas até mesmo aquelas condições políticas por meio da expansão do desemprego e da violência (Behring e Boschetti, 2006, p. 147).

O avanço da extrema direita em âmbito nacional e a disseminação dos discursos ideológicos conservadores, implica cada vez mais na minimização do Estado, na desqualificação das políticas sociais, no aumento das expressões da questão social e, também, da exploração da mão-de-obra, que se mostra cada vez mais violenta e vinculada a desigualdade social.

Sabemos que, no desenvolvimento da sociabilidade, um conjunto de contradições e o antagonismo entre as necessidades do capital e as do trabalho frustraram amplamente as promessas de liberdade e de igualdade, bem como a efetivação de uma vida social sem dominação, exploração e opressão. Podemos, assim, afirmar que, no tempo presente, os segmentos do trabalho, ao invés de sujeitos de direitos, são sujeitos da desigualdade, que convivem nos cenários de violência endêmica e de barbárie a que fizemos referência anteriormente (Boschetti, 2009, p. 21).

Atualmente o discurso conservador tem convencido as camadas populares a se adequarem cada vez mais ao individualismo, usando como argumento a liberdade, que longe da responsabilização do Estado como garantidor dos direitos sociais, os indivíduos encostam na possibilidade de serem livres e produzirem suas próprias riquezas, riqueza que se afirma através do consumo (Boschetti, 2009).

O individualismo distancia o sujeito de ser um ser social e o transforma em um ser de desigualdade, essa influência reproduz socialmente e convence a sociedade a permanecer nesse ambiente de individualismo e desigualdade acreditando que, assim, se rompe com a opressão do Estado. Porém, esse discurso não só se apoia em uma utopia social como, também, intensifica a desigualdade e a desresponsabilização do Estado. Sendo assim, “[...] sob a perspectiva do capital, o indivíduo é atravessado pelas determinações classistas que obstaculizam e rompem com a ideia de uma individualidade plena, fundada no bem comum e na satisfação das necessidades humanas” (Boschetti, 2009, p. 21).

Ao falar sobre as determinações classistas, é possível retornar ao momento em que a autora enfatiza que o discurso da individualidade se consolida através do poder de consumo que, de forma irreal, coloca a classe subalterna no mesmo nível da burguesia. Dessa forma, se cria mais um argumento que distancia a classe trabalhadora de construir uma consciência social, o possível pertencimento - ainda que individualmente e através de conquistas pessoais

- a burguesia, faz com que a divisão econômica disfarce a divisão social e as desigualdades sociais.

[...] as relações sociais foram e são estruturadas, observando aí o movimento das classes sociais para revelar e ocultar formas de dominação, a um só tempo econômicas e ideológicas, conforme a concepção de materialidade que explicitamos anteriormente.

Ao conceder tratamento igual aos desiguais, o direito, na sociedade capitalista, torna iguais todos os agentes da produção, reconhecendo-os na condição de sujeitos individuais e de direitos. Assim, o proprietário dos meios de produção e o produtor direto são abstratamente dotados de vontade subjetiva e considerados capazes de praticar os mesmos atos. A relação real e desigual entre proprietários e produtores diretos assume a forma de uma troca de equivalentes e, como tal, cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção sob o domínio do capital. O direito assume, portanto, na formação social capitalista, uma função ideológica de alta complexidade com consequências sócio-políticas. Isso porque quando reconhece os agentes da produção como sujeitos iguais, na verdade, efetiva-se aí um modo particular de ordenar e disciplinar os conflitos sociais. Entram em cena dispositivos normativos e ideológicos que servem ao processo de naturalização das relações econômicas e de classe, na medida em que os indivíduos são tratados de modo genérico, destituídos das relações reais e históricas que vivenciam.

Trata-se, portanto, do ocultamento da dominação política que, ao se constituir numa das particularidades fundamentais do direito, funciona como aparência, o modo de ser necessário do Estado na sociedade capitalista. Esse processo ideológico que dissimula e oculta a dominação obstaculiza e impede que as classes subalternas tomem consciência desse processo e realizem a construção da sua identidade, dos seus projetos” (Boschetti, 2009, p.14).

Dito isso, é possível afirmar que esse discurso conservador se estrutura não só através da afirmação da liberdade e do individualismo, mas também da meritocracia. Se todos os sujeitos têm as mesmas possibilidades de afirmar sua posição social através do consumo e do materialismo, pode-se, também, acessar os direitos sociais da mesma forma. Aqui cabe perceber a ligação entre o conservadorismo e o neoliberalismo, como dito anteriormente, é no processo das privatizações que os direitos sociais são transformados em produto para o comércio, serviços privados. Por tanto, é na desresponsabilização do Estado e na auto responsabilização, através do individualismo, dos sujeitos que a seguridade social se fragmenta e flexibiliza.

Este breve panorama histórico da implementação das políticas sociais na sociedade brasileira imbricada pelas ideias liberais, conservadoras e visando a modernização do modelo econômico e de produção, consegue explicar os dois lados que as políticas sociais assumem ainda hoje. Enquanto em vários momentos elas foram usadas para dar continuidade

a funcionalidade do capitalismo de forma a consolidar hegemonicamente a ordem vigente, demonstrando algumas vezes controle outras vezes assistencialismo; em outros momentos ela representa o poder que a classe operária tem quando organizada e consciente dos direitos que são possíveis reivindicar.

## 1.2 POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para iniciar este tópico é importante evidenciar que antes de chegar à educação infantil brasileira e nela em compromisso com a educação especializada e inclusiva, primeiro a educação será exposta de forma ampliada. Ou seja, nos momentos iniciais a educação, compreendida ainda que de forma geral, será caracterizada a partir da perspectiva de estudiosos que se dedicaram a pesquisar a escola, a educação e a sua funcionalidade dentro dos contextos sociais e econômicos que definem o cotidiano dos sujeitos e do seu conjunto como sociedade.

Posteriormente, aprofundando dentro da temática, será discutido a educação na sociedade capitalista e a perda do seu caráter emancipatório - por um desinteresse da classe dominante transfigurado como desinteresse particular de cada indivíduo - para sua aproximação gradativamente intensificada com o conservadorismo e pela ascensão da direita, com um caráter coercitivo para com a classe dominada.

E, com o intuito de fechar essa discussão, será apresentado qual o papel da escola para o capitalismo, como consequência e resultado de um projeto societário de ampliação da massa trabalhadora dentro da perspectiva de uma frágil democracia que implica regras a alguns segmentos sociais mas as torna facultativas para outros.

Martins (2010) afirma que nos estudos iniciais de Gramsci, o filósofo demonstra a compreensão de que a escola precisa, antes, ser um ambiente de aprendizagem, de socialização dos indivíduos, onde os conhecimentos - ainda que em forma de cultura e costumes - fossem passados para as gerações futuras. Antonio Gramsci, a partir da perspectiva marxista, compreende o papel que o indivíduo realiza na história, tanto para fazê-la quanto para reproduzi-la.

Com os anos de estudos, o filósofo passa a compreender a complexidade da escola enquanto elemento da sociedade civil e da educação enquanto uma processo de formação social. Interpretando Gramsci, Martins (2021) afirma: “Se educação é processo de formação humana, historicamente construiu-se um espaço para que ela se desenvolvesse, segundo o ideal de ser humano vigente no contexto: a escola.”

Ao falar “ideal de ser humano vigente no contexto” a perspectiva atribuída à educação e ao ensino, a partir da interpretação de Martins (2010) sobre as ideias de Gramsci, demonstra o posicionamento crítico que o filósofo tinha em relação à educação a partir da manutenção da ordem vigente. Pensando que a educação e a escola, como mencionado anteriormente, são elementos que definem e moldam a sociedade e as perspectivas políticas, sociais e econômicas que serão dominantes.

Considerando que o ser humano é tensionado a ser formado de acordo com a configuração de forças sociais de cada contexto, a educação adquire evidente dimensão política e a política ganha dimensão educativa. Isso é claríssimo em Gramsci: a educação é política porque interage no processo de produção da humanidade em cada formação econômica e social; produz e difunde concepções de mundo, consolidando, combatendo ou propondo alternativas às hegemônicas; e a política manifesta nas sociedades ocidentais (formações econômicas e sociais onde o capitalismo mais se desenvolveu) tem clara dimensão educativa porque, para reproduzir ou transformar as relações sociais, é necessário educar as massas (Martins, 2021, p. 10).

Tendo em vista o panorama aqui exposto a fim de elucidar a ligação direta entre educação e política, cabe agora trazer breves elementos sobre como essa relação se apresenta em nível nacional. No primeiro momento é importante pensar e refletir sobre a sociedade brasileira e em como ela foi moldada para o capitalismo.

Florestan Fernandes (1975) faz um recorte histórico a fim de definir quais as particularidades do Brasil ao passar pelos processos de Revolução Burguesa, realizadas pela influência da revolução de outros países. O autor conceitua a Revolução Burguesa como “[...] um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (Fernandes, 1975, p. 239).

Como mencionado anteriormente, a burguesia brasileira atuou para manter o país inserido na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) como uma economia de capitalismo dependente. Isso se dá, justamente, pelo fato de que a Revolução Burguesa brasileira não romper com o modelo econômico oligárquico para adotar completamente o capitalismo em sua fase concorrencial e, posteriormente, monopolista. O autor enfatiza a dificuldade de se perceber o início e o fim do processo de revolução, mas que eles se tornam perceptíveis ao longo da história quando acontece o que muitos estudiosos chamam de “colapso” (Fernandes, 1975).

Não se pode negar as mudanças que ocorrem na transição do imperialismo para as oligarquias, nem mesmo das oligarquias para a independência brasileira, onde a sociedade

brasileira se torna uma sociedade de classes. Porém elas não são essencialmente diferentes para caracterizar uma revolução em seu modo mais comprometido com o significado que lhe é atribuído, pois são nos momentos revolucionários das massas que a burguesia recorre ao conservadorismo.

Propõe-se, mesmo, o grandioso modelo francês da Revolução Burguesa nacional e democrática. Essa simulação não podia ser desmascarada: a Primeira República preservou as condições que permitam, sob o Império, a coexistência de "duas nações", a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma "nação de mais iguais"), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a "nação real"). As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa, eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização. Quando outros grupos se puseram em condições de cobrar essa identificação simbólica, ela se desvaneceu.

A burguesia mostrou as verdadeiras entranhas, reagindo de maneira predominantemente reacionária e ultraconservadora, dentro da melhor tradição do mandonismo oligárquico (que nos sirva de exemplo o tratamento das greves operárias na década de 1910, em São Paulo, como puras "questões de polícia"; ou, quase meio século depois, a repressão às aspirações democráticas das massas) (Fernandes, 1975, p. 242).

Por tanto, o entendimento de revolução a partir de um progresso econômico, social, tecnológico e democrático - seguindo o modelo da Revolução Burguesa francesa - é alcançado até os limites da burguesia para mostrar ao mundo o alcance à um nível de civilidade mas “nunca para empolgar os destinos da nação como um todo, para revolucioná-la de alto a baixo. A esse ponto morto, que se objetivava a partir de dentro, contrapunha-se outro ponto morto, que vinha de fora para dentro.” (Fernandes, 1975, p. 242).

A industrialização brasileira então, é caracterizada por Florestan Fernandes (1975) como uma “revolução por alto”, pois não rompe completamente com os modelos de industrialização anteriores e recorre a eles nos momentos em que a burguesia se sente ameaçada, e por ser uma Revolução que atinge totalmente apenas a burguesia. Ao articular elementos arcaicos e modernos, esse processo aprofundou a rigidez das posições sociais e a vulnerabilidade econômica da classe trabalhadora.

Houve um processo de desenvolvimento econômico, crescimento industrial, urbanização e fortalecimento da sociedade civil ampliada, mas, não ao talante de saltar por cima das vicissitudes e das restrições do processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo mundial, em que o Brasil está situado na esfera dependente. Esse é o ponto frágil do nosso processo de modernização: não

ocorreu entre os países latino-americanos mais viáveis (Brasil, México e Argentina), que saltaram da periferia para a semiperiferia do capitalismo durante a vigência da onda longa expansiva, de 1945-1972, um processo de industrialização orgânico, uma autonomização da dependência. O motivo da industrialização atada e da reverberação da dependência guarda relação com a maneira *sui generis* como ocorreu o processo de RBB: “a ‘revolução burguesa’ no Brasil não se deu pela burguesia nacional, mas pelo capital monopolista. É o imperialismo que tem o papel hegemônico e realiza os papéis dos prussianos ou então da dinastia Meiji” (Fernandes, 1989, p. 136) (Meneses, 2021, p. 238).

Dessa forma, compreendendo a complexidade e a particularidade da formação da sociedade burguesa brasileira, é possível afirmar que, esse contexto de revolução a partir da intensificação da exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora rural e urbana, demonstra que: “(...) é uma sociedade cuja a classe dominante internalizou e plasmou um DNA colonizador e escravocrata.” (Frigotto, 2019) e, representa a partir desse momento o controle econômico e social que tinha sob o Estado - aqui representado como o potencial mediador dos interesses das classes.

Retornando ao fato de que a política é atribuída à educação e, por isso, acompanha os interesses da classe vigente, é importante afirmar que a educação brasileira - ainda que em breves momentos estivesse vinculada a uma política menos próxima à direita conservadora -, foi elaborada e projetada não só para intensificar as posições sociais induzidas à cada classe mas, também como um projeto de criação de trabalhadores em massa.

Nos momentos em que a educação assume um caráter mais crítico e contribui para o desenvolvimento de uma consciência de classe progressista, ela sofre intervenções por parte da burguesia. Pois são nesses momentos que a ordem vigente percebe a ameaça e sente a necessidade de intervir para manter a ordem social favorável a si mesma. Frigotto (2020), ao falar sobre a intervenção burguesa, usando a escola como artifício para conter o povo e dar continuidade a expansão da massa trabalhadora, afirma: “Uma classe dominante que sempre se manteve antinacional, antipovo e anti educação pública, universal, gratuita e de qualidade para a maioria da classe trabalhadora”.

Em “ A Educação para Além do Capital” István Mészáros (2005), filósofo húngaro marxista, demonstra em sua obra o compromisso em compreender a sociedade capitalista e o poder que a divisão social em classes tem sob a educação, afirmando, assim como Frigotto diz na citação anteriormente mencionada, que esta molda a sociedade para reproduzir comportamentos e ideologias capazes de saciar as necessidades do capitalismo.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também

caracterizada como "reificação") porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar "completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser" (Mészáros, 2005, p. 59).

Por isso, é importante ressaltar a ênfase que o autor dá para a alienação como um processo fundamental, talvez, o mais fundamental, para a manutenção da hegemonia e da ordem burguesa, tendo como resultado, uma sociedade que não inteiramente burguesa porém, majoritariamente capitalista.

Mészáros (2005) afirma que a funcionalidade da educação - inserida em uma ordem social inevitavelmente capitalista - é o de construir possibilidades de continuidade à exploração da mais-valia e da mão-de-obra. Porém, o autor enfatiza a importância de se ter uma educação que desempenhe o papel transformador, capaz de consolidar caminhos diferentes ao da naturalização da superexploração da classe trabalhadora.

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa "contra-internalização" (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (Mészáros, 2005, p. 61)

Dentro desse aspecto, cabe enfatizar que a superação do capitalismo dentro da educação, assim como a superação do capitalismo dentro da sociedade, ainda está distante de acontecer. Elaborar um modelo de educação que seja capaz de reformular todo o conhecimento que a sociedade possui de suas vidas pessoais, após longos anos de individualização dos sujeitos, é bater de frente com bases fundamentalmente históricas.

O autor, ao falar sobre a afirmação marxista de que a naturalização do capitalismo vem da alienação do trabalho aprofunda a temática quando afirma que a sociedade passa por um processo de auto-alienação escravizante. Seria nesse caso, um processo em que a exploração do trabalho produzido passa a ser automatizado individual e coletivamente. Assim, as necessidades do capitalismo são atendidas sem que seja necessário realizar um projeto de convencimento para a classe trabalhadora.

É necessário destacar a importância que o autor dá a necessidade de não negar a realidade da sociedade capitalista para que, enfim, se pense uma sociedade não-capitalista.

É, na realidade, totalmente inconcebível sustentar a validade atemporal da ordem política socioeconomicamente estabelecida. Na realidade, é completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa criada historicamente. É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas - que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais - para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto se deixa a sua incorrigível base causal não só incontestavelmente permanente como também omissa (Mészáros, 2005, p. 63 e 64).

Assim, cabe afirmar que a solidez do capitalismo, construída socialmente e concretizada historicamente, pode ser essencialmente fragmentada através da soberania da educação e do ensino, se pensados para a autonomia dos indivíduos e para a emancipação de uma sociedade livre e consciente.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005, p. 65).

Quando Frigotto (2020) afirma que Brasil tem, atualmente uma classe dominante que se mostra constantemente contra a classe trabalhadora é possível compreender que a classe trabalhadora, mesmo que devido á uma frágil ou inexistente consciência de classe, internaliza a ideologia da burguesia e se mostra incapaz de criar e internalizar a sua própria ideologia.

Para exemplificar o caminho cíclico seguido pela educação brasileira é necessário comparar dois momentos distintos e com um espaço histórico distante: a Ditadura Militar e, posteriormente, o golpe midiático parlamentar de 2016. Frigotto (2012) afirma sobre a ditadura: “Foi ao longo desse período que houve reformas da pré-escola à pós-graduação, tendo como orientação a ideologia do capital humano [...]”. Sendo assim, no período histórico em que os direitos foram mais evidentemente manipulados para controlar a população, a escola e a educação foram reformuladas em todos os níveis para que a ordem vigente, e aqui é a junção da burguesia conservadora com o militares coercitivos, permanesse no mais alto nível de poder e controle.

No golpe de estado de 2016 - momento que a, até então Presidente, Dilma Rousseff sofre o impeachment parlamentar e o país começa a ser governado por Michel Temer - a educação pública, imbricada pelas necessidades do capital, passa, novamente, por momentos

de fragilidades e fragmentação estruturando um projeto de ampliação da massa trabalhadora. Mol e Avelar (2019) expõem a atual fragilidade da educação quando se decide pela reforma do ensino médio, por um projeto de “Escola Sem Partido” e a possibilidade de uma escola domiciliar.

É a partir do momento que o Brasil dá o principal passo em direção ao conservadorismo e à direita fascista, após um longo e importante período se distanciando dos resquícios da Ditadura Militar, que a educação volta a ser depredada política e socialmente.

Ainda que a escola seja fragmentada, o ensino é desenvolvido de maneiras diferentes para atender as diferentes necessidades da classe dominante, em uma entrevista, Frigotto (2019) afirma que: “O capitalismo tem sempre uma escola atual, uma para quem vai dirigir e outra para quem vai trabalhar.” Ou seja, a fragmentação da educação representa, mais uma vez, que a burguesia em conjunto com o Estado articula projetos societários para que em todos os momentos, inclusive nas crises, o capitalismo ainda tenha de onde extrair mais-vália.

Tendo em vista esse breve recorte sobre a definição de educação, sua funcionalidade para a manutenção do capitalismo e o seu papel para a possível construção de uma sociedade emancipada, pensando a escola brasileira, cabe afirmar que, com o intuito de dar respaldo teórico para o corpo desta pesquisa, a política de educação será brevemente analisada a fim de analisar como ela se apresenta em cenários políticos de perda de direitos e como os laços da educação com a política se estreitam com o avanço desenfreado do conservadorismo do Brasil.

A partir dos expostos anteriores, é importante afirmar que a educação foi um dos direitos garantidos a partir da Constituição de 88. Pela primeira vez ela aparece como obrigatoriedade, primeiro como direito a ser assegurado pelo Estado e, depois, como dever a ser cumprido pelos cidadãos. A obrigatoriedade de permanecer e frequentar a escola básica, ou seja, da educação infantil (a partir dos 4 anos) até o ensino médio, foi designada a pessoas que estavam e estão em idade escolar. Aos demais, a escola não era uma obrigatoriedade, porém existem políticas que possibilitam que pessoas que não estejam mais em idade escolar, frequentem escolas a partir de outras modalidades educacionais.

Observar a educação a partir dessa perspectiva é compreender o seu papel dentro da sociedade como um espaço de expansão da democracia. Porém é importante destacar a função que a educação vem recebendo no Brasil, enquanto um país da periferia capitalista, ao ocupar “um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas” (Almeida, 2007, p. 3).

A educação sendo uma política social, enquanto conquista de diferentes organizações sociais e, também, como estratégia para a expansão do capitalismo, representa a sua função e seu caráter político dentro da sociedade. Ney L. T. de Almeida (2007) referencia-se à educação como “designação da vida social”, assumindo que a educação é, metaforicamente, um organismo biológico, que cresce, vive e reproduz, e, por isso, pode apresentar diferentes roupagens para definir valores econômicos, políticos, sociais e culturais, demonstrando as necessidades e vontades dos diferentes grupos sociais, a partir da manutenção dos seus interesses.

Essa expansão refletida, [...] na diversificada rede de serviço e entidades educacionais, públicas ou privadas, demonstra também a ampliação e o grau de complexidade alcançado na dinâmica entre o Estado e a sociedade civil em seus relacionamentos com esta dimensão da vida social que é a educação (Almeida, 2007, p. 4).

O autor afirma que a educação tem seu caráter ontológico, fluindo a partir das relações sociais que, posteriormente, foram transfiguradas em produto para dinamizar a expansão do capitalismo. Ou seja, educação, em sua forma mais simples, como a cultura trocada pelos indivíduos dentro dos diferentes grupos sociais, foi apropriada pelo capital para inserir a vida social à lógica do capitalismo.

A família, as instituições religiosas, os movimentos associativos entre outras, ao lado da escola contribuem para a constituição do amplo e diversificado campo educacional. Muito embora, muitas dessas instituições tenham sofrido profundas transformações em suas funções educativas, particularmente a partir das necessidades de expansão do próprio capital, não desapareceram ou perderam de todo algumas de suas feições centrais.

Fato decisivo na compreensão das diferentes dimensões que a educação adquire na sociedade capitalista, conforme destacou Marx no Manifesto Comunista, foi a sua inscrição na esfera das ações reguladas pela esfera pública, ainda que não tenha representado a sua completa transferência da esfera privada e familiar, representou uma subordinação de novo tipo da educação aos interesses da burguesia. E, por conseguinte, em campo de disputa das classes sociais fundamentais, dada a própria natureza contraditória do Estado moderno (Almeida, 2007,p.2).

A política de educação, então, representa a disputa pela hegemonia das classes sociais e, atualmente, a vitória deste embate é da ideologia capitalista. A educação se apresenta mais intensamente, com o impacto das tecnologias e das transformações científicas, como uma instituição que busca, culturalmente, ampliar a sociedade capitalista. Contudo, não se pode ignorar que as escolas são um recorte da sociedade e, que dentro desse recorte as expressões da questão social, que são intensificadas gradativamente com a expansão do capitalismo e do

neoliberalismo, têm se mostrado mais latentes. Sendo assim, o domínio da ideologia de uma sociedade capitalista no cenário educacional reforça as contradições do capitalismo na sociedade.

Ressaltamos, portanto, a complexidade adquirida por essa instância, que denominamos de educação, e que, ao se articular organicamente à reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas ricas e pulsantes contradições (Almeida, 2007, p.3).

O aumento das expressões da questão social dentro das instituições de ensino, sendo um espaço menor porém, que representa a totalidade da sociedade, ultrapassa hoje as possibilidades de atuação dos professores e educadores. Por isso, a inserção de assistentes sociais nas diferentes modalidades de ensino tem se mostrado cada vez mais necessárias. Almeida (2007) fala, restritivamente, sobre a inserção da categoria profissional na educação de nível médio e sintetiza as expressões da questão social mais recorrentes:

[...] a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a negação da profissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social (Almeida, 2007, p. 5).

Não se pode negar que alguns dos exemplos utilizados pelo autor aparecem em outras modalidades de ensino, pois aparecem amplamente no cotidiano da sociedade. Contudo, se faz necessário afirmar que, apenas a inserção do assistente social nas instituições de ensino não sanariam as necessidades para a superação das expressões da questão social no ambiente escolar. Assim como esboçado anteriormente, o acentuamento das expressões da questão social dentro das escolas precariza as condições de trabalho do corpo docente, por isso, para que as expressões da questão social sejam olhadas para além das suas aparências superficiais, a equipe que está a frente da atuação da política de educação precisa ser composta por profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

Para além das suas funções com o processo de formação do cidadão - perspectiva que vem sendo construída como parte da luta e da organização social da categoria dos educadores e que, portanto, não se inaugura com a possibilidade de entrada de um ou outro profissional na política educacional, mas traduz uma luta histórica no

âmbito das forças sociais - o professor não consegue acumular outras funções que a escola vem assumindo como decorrência de seu lugar estratégico no campo das políticas sociais. Há de se destacar, neste sentido, a tendência marcante na última década de articulação das políticas de enfrentamento da pobreza e garantia de renda mínima com a política educacional, aumentando o fluxo de informações e responsabilidades institucionais da escola (Almeida, 2007, p. 6).

Desse modo, ainda é importante que a atuação profissional do assistente social dentro do cenário político da educação represente, essencialmente, o compromisso da profissão com o código de ética e com o projeto ético-político. Pensar a inserção do Serviço Social na educação para contribuir com uma ação assistencialista, de regulação da população e para fomentar o conformismo dos indivíduos para com as condições de pauperismo acarretadas pela expansão do capitalismo através de políticas de enfrentamento da pobreza (Almeida, 2007), demonstra o retrocesso de toda consciência tomada pela categoria profissional nos anos de redemocratização do país.

Nesse sentido, é necessário citar a importância de existir um projeto societário que se comprometa em concretizar a educação embasada na liberdade, na autonomia e na emancipação dos indivíduos sociais; princípios que constam no projeto ético-político do Serviço Social (CRESS, 2000).

Ney Luiz Teixeira de Almeida (2007), buscou, também, explicitar a ligação entre o caráter político da educação e como ela pode se mostrar democrática e emancipatória a partir das ideias de Paulo Freire.

No primeiro momento o autor fala que Paulo Freire não tinha a intenção de enriquecer o arcabouço teórico do discurso da importância de se fazer uma educação emancipatória. O interesse ainda estava na educação escolarizada, ao compreender que a ignorância das massas mais pobres - especificamente as dos adultos -, com destaque para o analfabetismo, impedia os sujeitos de votar conscientemente pensando em suas realidades. Entre as décadas de 1950 e 1970 o país passava pelo processo econômico desenvolvimentista, então, inicialmente, a busca por se fazer um modelo de educação demonstrava a necessidade de construir uma consciência social para que a classe trabalhadora tivesse condição de votar, mesmo que restrito às ideias desenvolvimentistas.

Ainda que o educador não demonstrasse o interesse de compreender os motivos pelos quais a esfera econômica impacta a organização e a formulação da educação, foi a partir da percepção da ignorância das massas pobres e da preocupação de construir sujeitos políticos conscientes que Freire se aproxima da educação a partir da democracia.

[...] a ausência da preocupação com a estrutura, com a esfera econômica, marca sua produção inicial, hiperdimensionando o momento superestrutural em suas elaborações sobre os processos de mudanças sociais, não podemos negar em tempo algum de seu percurso o caráter inaugural de sua particular forma de pensar a relação da educação com a política a partir de elementos presentes na realidade brasileira (Almeida, 2007, p.3).

Dito isso, a perspectiva com a qual Paulo Freire inicia seus estudos implica primeiramente em compreender a relação de educador e educando, na perspectiva de Almeida (2007), ainda na esfera de analisar a educação escolarizada. Ao se aproximar do método em Marx - na busca por compreender a realidade concreta para além da realidade abstrata -, Freire entende que a educação escolarizada é insuficiente para compreender os impactos da sociedade. Assim, entende-se que a educação, aqui vinculando-a à educação emancipatória, vem também das relações sociais. E por isso, ultrapassa o limite da relação educador e educando e passa a ser a relação entre o opressor e o oprimido.

Freire já não trata em particular dos analfabetos, mas dos oprimidos em geral. [...] As questões sobre as quais ele passa a lançar luzes e extrair vínculos são cada vez maiores e mais referidas a uma concepção de educação no sentido ontológico e histórico. Deste modo não se restringe apenas à esfera da escola. As suas reflexões passam a trazer à tona o modo como o oprimido é tratado na sociedade, nas suas instituições, em especial no âmbito das políticas sociais dirigidas aos pobres. A educação bancária não está contida e aprisionada na sala de aula: ela está nas relações sociais (Almeida, 2007, p.6).

Ao dar nome a relação social das classes burguesa e trabalhadora como opressor e oprimido, consecutivamente, o educando ultrapassa os limites da sala de aula e passa a se referir a esfera da sociedade. Nesse momento, Almeida (2007), utilizando como referência Paulo Freire, amplia a discussão ao falar sobre os trabalhadores sociais ao compreender que a transformação social virá dos homens, assim como a permanência deles nesta condição social foi construída, também, por eles (Almeida, 2007, p. 7).

Portanto, para que se torne viável a superação dessa construção social, seria necessário passar pelo processo de transformação da sociabilidade, tal transformação partiria de um processo de rompimento com as tendências desumanizadoras que intensificam o pauperismo na sociedade brasileira. A educação humanizadora, para o autor, é a alternativa para se construir uma sociabilidade humana.

Não importa as diferentes feições da desumanização social, ela sempre se opôs aos oprimidos, sempre obscureceu sua dignidade. A educação humanizadora traz em "Pedagogia da Esperança" no reencontro que Freire provoca com a "Pedagogia do Oprimido", um significado extremamente relevante no marco da sociedade

brasileira atolada na mediocridade avassaladora do ideário neoliberal: a afirmação do sonho, de sua condição transformadora (Almeida, 2007, p. 8).

A função do educador nesse cenário da educação humanizadora, passaria primeiro pelo compromisso com a democracia. Democracia construída com a participação da comunidade, da família e do educando, pensando nas formas de se construir essa educação. A condição, talvez, mais fundamental para que se construa a educação humanizadora e, posteriormente, a sociabilidade humana, é a capacidade do educador de ampliar e agregar às visões de mundo dos educandos, sem restringir o ensino a sua própria e única visão de mundo. A esse tipo de educador, distante da posição de opressor, é designado o nome de educador progressista.

Tendo em vista esse breve levantamento sobre a educação emancipatória e democrática e a função do educador progressista, é importante retornar ao ponto em que a atuação do assistente social se torna necessária dentro do sistema educacional brasileiro. Uma das dimensões da categoria profissional é a dimensão socioeducativa que demonstra o compromisso do Serviço Social, no oitavo princípio definido no Código de Ética da profissão, em optar “por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;” (CFESS, 1993, p.24). É a partir desse princípio e do compromisso com a busca pela democracia e por uma sociedade emancipada que justifica a inserção do agir profissional do assistente social dentro da política educacional brasileira.

Diante do exposto, não procuramos aqui interditar este processo de aproximação do Serviço Social à escola pública ou particular, ao contrário, buscamos as bases reais e o significado político de construção dessa trajetória. A afirmação da dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas (Almeida, 2007, p. 6 e 7).

Haja vista sobre o modelo de educação em seu sentido ontológico e histórico, Almeida (2007) enfatiza que a educação elaborada por Paulo Freire em ligação com a dimensão socioeducativa do Serviço Social ainda é um sonho de humanização social e educacional. Essa afirmação não denota, necessariamente, um cenário utópico de consolidar esse modelo de educação mas, escancara a dificuldade de implementar um modelo de educação que apresente, minimamente, ideias opostas à ordem vigente.

Martins (2012) reflete a partir de Gramsci sobre utilizar a escola como instrumento para propagar e legitimar a ideologia de uma classe em relação a outra. A autora afirma que para Gramsci, partindo do conceito marxista de compreender que a educação era utilizada pela classe dominante para propagar os seus ideários, a educação também poderia ser utilizada para trabalhar o “[...] esclarecimento cultural e educacional das grandes massas, evidentemente, haveriam transformações na ordem social, [...]” (Martins, 2012, p. 77).

A autora, então, enfatiza o papel das organizações da sociedade civil e da sociedade política. A sociedade civil como um conjunto de organismos, representando a hegemonia do ordem vigente que, ao mesmo tempo, não pode representar um grupo homogêneo, é um espaço carregado de contradições; e a sociedade política como um aparelho coercitivo utilizado pelo Estado, usado para dar ordem aos grupos que pode, então atrapalhar consenso espontâneo da sociedade. Nesse sentido, Martins (2012) afirma que “ Gramsci compreende o Estado como espaço de lutas por interesses antagônicos e de legitimação de luta pela hegemonia, constituídos da sociedade civil e sociedade política denominado de “Estado ampliado”.

Em ambas as definições que a autora dá sobre as organizações políticas e sociais, percebe-se o controle sob a classe subalterna e, também, um distanciamento dessa dentro dos espaços de decisões políticas. Por isso, Martins (2012) explicita que o papel da educação deve ser, também, o de “ [...] proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade ” (p.78).

Gramsci acreditava que a educação deveria ser conduzida, além do conhecimento das ciências e das técnicas produtivas, com o intuito de fornecer meios para a reflexão crítica do indivíduo a respeito das forças sociais que o envolvem. Vista dessa maneira, a educação atingiria seu ápice no ponto em que sua função seria instrumentalizar o indivíduo para o exercício de sua cidadania, capacitando-o para entender-se, não como espectador ou objeto de manipulação, mas como partícipe dos fenômenos sociais e com poder de deliberar sobre eles. [...]. Ao trilhar esse caminho, partindo de uma educação de cunho humanista, mas fundamentada no mundo do trabalho e concretizada na prática social, Gramsci entendia que o homem estaria, então, mais próximo da noção de liberdade e tudo que esse conceito acarreta para a humanidade. (Martins, 2012, p. 78)

Sendo assim, a educação deveria, no desenvolvimento da cidadania embasada pela liberdade e pela humanidade, trabalhar os conceitos de direitos e deveres. Tornando possível a criação de uma sociedade crítica e consciente política e socialmente.

O pensamento gramsciano é estruturado no princípio de que as condições de existência do homem em sociedade são determinadas por uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que estabelecem complexas relações sociais. Em meio a essas relações, possivelmente a mais importante é a dinâmica sociedade civil e sociedade política, por reverberar tão fortemente em todos os níveis da vida em sociedade. Por isso, esclarecer o exercício de direitos e deveres, polos basilares do conceito de cidadania, deve, de acordo com o pensamento gramsciano, passar inevitavelmente pelo contexto educacional (Martins, 2012, p. 78).

A partir dessa perspectiva, a autora identifica três vertentes que podem ser assumidas - ou então designadas - pela educação. A primeira segue as ideias de Gramsci, compreendendo que a prática modificadora trabalharia a consciência “[...] o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e apropriação de conhecimentos, que lhe possibilitem alcançar níveis cada vez mais elevados de crítica, [...] (Martins, 2012, p. 79); a segunda vertente está relacionada a educação enquanto um direito do cidadão e um dever do Estado; na terceira vertente a educação e a cultura são colocados de forma idealizada, partindo dos valores humanizados deles mesmos, ou seja, são ensinados e aprendidos sem que se procure um aprofundamento deles, colocados de forma superficial (Martins, 2012).

Dessa forma, pensar os papéis possíveis que podem ser atribuídos à educação no contexto social, leva a compreensão de que a educação, embora se manifeste de maneiras diversas na práxis social, permanece intrinsecamente vinculada aos ideais de sociedade civil e política. Conforme a perspectiva gramsciana, o exercício da cidadania - entendido como a articulação entre direitos e deveres - só pode ser efetivamente esclarecido e construído no âmbito do processo educativo. Ainda que as concepções de educação variem de acordo com as vivências formais e informais dos sujeitos, bem como com condicionantes históricos, culturais e regionais, essas diferenças não rompem com o caráter político da educação. Ao contrário, revelam que a práxis educativa, ao exteriorizar dialeticamente a condição social dos indivíduos, atua como mediação entre a sociedade civil e a sociedade política, contribuindo para a formação de consciências, valores e formas de intervenção no mundo social.

Para Gramsci (1979, p.118), a educação oferecida pela escola deveria ser “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, ou seja, a educação como força atuante e profundamente envolvida na vida em sociedade (Martins, 2012, p. 81).

Esse abismo entre a educação construída a partir da cultura e da educação construída a partir do trabalho, divide a sociedade entre intelectuais e trabalhadores e, é com esse intuito que a política de educação, em específico da escola pública, vem se tornando fragilizada. Cabe informar que a educação e, principalmente, a cultura sempre foram monopólios da elite da sociedade e, por isso, o desmonte das escolas e da educação pública e de qualidade fica gradativamente mais em evidência concomitantemente à ascensão da extrema direita conservadora.

A separação, ou mesmo distância, entre educação e realidade social e/ou material que pode ser divisada nessas concepções foi fortemente enraizada ao longo do tempo e permanece na atualidade em razão do fato de elites de todas as épocas procurarem manter para si o monopólio da cultura enquanto delegavam às outras classes o trabalho físico (Marins, 2012, p. 80).

A superação desta política de educação inserida e compactuada com o neoliberalismo e as mudanças no modo de acumulação, seria possível se ocorresse, necessária e essencialmente, uma mudança nas instituições da sociedade civil. A construção de uma nova ideologia, que tenha como fundamento, o rompimento com as ideologias da ordem vigente, criaria um novo consenso, direcionado aos interesses da classe trabalhadora.

Diante dessa situação é essencial retomar o posicionamento de Gramsci ao afirmar que o caminho em direção à mudança aponta inexoravelmente a necessidade de transformação das instituições da sociedade civil, a fim de que essas, por sua vez, produzam o que o teórico sardo definiu como “contra-hegemonia”, isto é, um consenso ideológico que desenvolvesse uma nova cultura do e para o proletariado. Nesse sentido, é necessário vislumbrar, na centralidade que a educação ocupa nos tempos atuais, um importante espaço de luta. Considerando as contradições presentes nas relações sociais, os profissionais envolvidos na política da educação precisam estabelecer estratégias visando à construção da educação como um processo de libertação (Martins, 2012, p. 90).

Dessa forma, a escola, enquanto aparelho de hegemonia dentro da sociedade civil, constitui um espaço privilegiado de disputa. Ao incorporar a diferença e a diversidade não como elementos de adaptação, mas como potências de transformação, a educação emancipatória rompe com a função de mera reprodutora das desigualdades. Esse movimento de massificação da consciência crítica permite que os sujeitos compreendam-se como membros de um projeto social que questiona a lógica da exclusão e busca a construção de uma nova ordem ética e política, onde o desenvolvimento humano prevaleça sobre os interesses do mercado. Então, a escola como uma instituição da sociedade civil, agregando

essa diferença cultural, contribuiria para massificação de uma consciência crítica, questionando a hegemonia, esse seria o papel fundamental da educação emancipatória.

Tendo em vista esse breve panorama sobre os modelos de educação e como são utilizados pelo capitalismo como instrumento para conservação da ordem dirigente, o próximo capítulo ficará encarregado de analisar como a história da educação e a evolução da política de educação criam obstáculos para a adesão de uma educação emancipatória. Posteriormente, será analisada a história da educação infantil e do modelo de educação inclusiva, a fim de compreender os atravessamentos sociais e políticos que as tensionam entre a garantia de direitos e o assistencialismo.

## **2) A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAPITALISMO**

A partir das análises realizadas no capítulo anterior acerca das políticas sociais e da política de educação, onde se buscou compreender a educação enquanto política pública, usada como instrumento para manutenção da ordem vigente, tornou-se evidente a necessidade de compreender a política de educação como uma marco legal e aprofundar a discussão a partir de uma perspectiva crítica sobre o papel que ela desempenha na sociedade capitalista. A fundamentação teórica criada até aqui permitiu identificar as lacunas existentes na política de educação, quando percebida através do compromisso com a democracia e, também, com a emancipação dos sujeitos, servindo como base sólida para os desdobramentos que serão explorados adiante.

Sendo assim, para dar continuidade ao raciocínio, este capítulo buscará analisar, a partir da política de educação, a educação inclusiva na educação infantil. O objetivo central aqui é investigar qual a funcionalidade da educação inclusiva no capitalismo e como ela interage com os conceitos discutidos anteriormente, a fim de oferecer uma visão mais ampla e crítica sobre a temática. Para tanto, a discussão será organizada em torno dos marcos legais da política de educação básica e da educação infantil; a perspectiva crítica sobre a ótica da educação escolarizada e da qualidade do ensino público; e, por fim, como se dinamiza a educação inclusiva, dentro da perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão, e na sociedade capitalista.

### **2.1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO PARA EXCEPCIONAIS A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os próximos parágrafos ficarão responsáveis por explorar brevemente a história da educação no Brasil, enfatizando como a educação se desenvolveu através da perspectiva excludente da luta de classes e como ela reforça as desigualdades sociais. Posteriormente será exposto como a educação infantil se consolida no país, enfatizando a emergência da sua consolidação enquanto política. No segundo momento serão sintetizadas as políticas que preveem a educação de qualidade enquanto um direito, promulgam e restringem os direitos e deveres das crianças e, ainda, organiza a educação a nível nacional.

O resgate histórico para a exposição dos fatos sobre a relação da construção da educação brasileira com o projeto de ampliação do capitalismo no país inicia na colonização. A escola brasileira, no período do Brasil colônia, nasce a partir da necessidade de reforçar as desigualdades, ainda que nesse momento ela esteja exclusivamente direcionada aos desníveis sociais das classes (Romanelli, 2014).

Tendo em vista que a Coroa Portuguesa trazia para o território brasileiro a imposição dos seus costumes a fim de reforçar o poder e o controle que ela exercia sobre o país colonizado, cabe afirmar que a escola foi sendo construída a partir de uma cultura transplantada e foi “ utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente quanto mais o que se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador.” (Romanelli, 2014, p. 37). Com base nesses elementos, é possível reafirmar que a educação brasileira se inicia a partir das desigualdades e das múltiplas camadas de exclusão, e com a intenção de reforçá-las.

As desigualdades, nesse recorte histórico, impactam na construção de uma sociedade segregada e segregadora, onde alguns são ensinados a obedecer e outros são ensinados a mandar, demonstrando os paralelos sociais entre a burguesia e a classe trabalhadora.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter status (Romanelli, 2014, p. 40).

Na Era Moderna a educação, mesmo que ainda não nivelasse os estudantes a partir de uma faixa etária, tinha como objetivo central a disciplina. Tendo em vista essa perspectiva, é importante ressaltar que a educação é estruturada dentro do cunho religioso e de forma rígida (Mathias, Paula 2017). Dentro desse recorte histórico, é fundamental ressaltar que é um período de revoluções no mundo e, no momento que a industrialização cresce, a educação começa a ser formulada e pensada a partir de um novo contexto histórico, social e, principalmente econômico pois, é no capitalismo que o papel da educação será moldado.

Dito isso, é necessário reforçar qual o impacto do sistema capitalista para a consolidação da educação. Quando a educação começa a ser pensada para formar adultos, existia o que é conhecido como ensino universal - a perspectiva de estruturar a educação para que ela fosse fornecida para todos no seu formato mais igualitário - porém, nesse momento os educadores não entendiam a necessidade de estruturar uma educação baseada no ensino universal, mas defendiam que a educação precisava ser dividida para atender os interesses e as necessidades das classes. Ou seja, algumas crianças cresciam e tinham sua vida programada para permanecer dentro do ambiente escolar, e outras ainda estavam na perspectiva de serem moldadas para se tornarem adultas (Mathias, Paula 2017).

[...] que propunham uma educação diferenciada de acordo com o status social, condizente com o pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual/braçal e o intelectual condenado a pertencerem a mundos diferentes. Na realidade, o desenvolvimento acelerado do capitalismo e o uso crescente da mão de obra infantil, principalmente nas fábricas, contribuíam ainda para aumentar esse abismo (Mathias, Paula, 2017, p. 1).

É nesse cenário de profunda divisão social que a educação infantil começa a ser desenhada, não como um direito pedagógico, mas como uma estratégia de manutenção da força de trabalho. É importante, então, destacar que a formação inicial da educação infantil surge dos impactos do capitalismo no cotidiano da classe trabalhadora. A institucionalização das creches está diretamente ligada, ainda que não exclusivamente, à necessidade do capitalismo em dar continuidade à exploração da mão-de-obra da massa operária (Mathias, Paula, 2017).

As Vilas Operárias, enquanto representação urbana do controle sobre a classe trabalhadora e como garantia da produção do trabalho, foram construções civis que tinham como objetivo principal criar uma infraestrutura necessária à subsistência dos operários. É seguindo essa lógica de exploração que emerge a necessidade de institucionalizar as creches, ainda que sem compromisso inicial com o caráter profissional pedagógico. Essa perspectiva capitalista, que fomenta a institucionalização das creches, representa o caráter assistencialista do início da educação infantil. São essas características que distanciam o entendimento da educação infantil enquanto um direito, (Mathias, Paula, 2017).

Essa lógica de exploração da mão de obra infantil e de segregação escolar, consolidada pelo capitalismo, não surgiu de forma isolada, mas foi sustentada por uma concepção de infância que negligenciava as particularidades dessa fase da vida. A criança, até Idade Média, era vista como um pequeno adulto, ou seja, não era vista como um ser em

formação que tinha necessidades de aprendizados, e isso influenciou, culturalmente, para que as crianças fossem instrumentos de entretenimento para os adultos. É a partir do século XVII, em meio às críticas de alguns educadores, que a infância passa a ser enxergada socialmente de forma diferente, partindo do campo moral e psicológico (Mathias, Paula, 2017). Essa mudança de perspectiva sobre a infância influencia em como as crianças serão colocadas na sociedade e, por isso, o caminho seguido pela educação muda a direção.

Como enfatizado anteriormente, a política de educação assim como grande parte das políticas públicas, sofrem pela disputa de hegemonia. Por tanto o avanço na educação infantil também nasce de conquistas revolucionárias. A percepção de urgência da criação de um espaço seguro desenvolvido para as crianças aparece pelo fato de muitas crianças estarem dentro dos ambientes de trabalho da família e cresciam nesses ambientes até que pudessem contribuir no trabalho; por isso, o índice de trabalho infantil era, consideravelmente, alto. Assim, a creche, em quanto um espaço de promoção exclusiva ao cuidado das crianças filhas da classe trabalhadora, surge a partir de lutas históricas do movimento feminista, refletindo a urgência de compreender os espaços seguros para as crianças e as tirando de um ambiente que ainda as compreendiam como “pequenos adultos” (Mathias, Paula, 2017).

A creche, então, seria um instrumento para viabilizar e consolidar a construção de uma sociabilidade saudável entre crianças, de forma a fortalecer os vínculos maternos e paternos. As crianças teriam o direito à atenção, ao afeto, a brincarem livremente, com alimentação adequada e espaços de lazer, de descanso conforme suas necessidades. A maternidade não pode ser responsabilidade apenas das mulheres, deve ser uma questão colocada para toda a sociedade. Trata-se do nascimento de um novo ser humano, que merece o acolhimento e os cuidados de afeto, higiene, alimentação e assistência. As políticas públicas deveriam estar voltadas para atender às crianças pequenas que têm sido historicamente secundarizadas, invisíveis e consideradas um assunto menor. A creche não seria para substituir as famílias, e sim para valorizar e aprofundar o seu papel na formação das crianças e da cidadania infantil (Teles 2018, p. 165).

Assim, com o intuito de estreitar essa discussão, será analisada subseqüentemente como a história e a política da educação se consolidaram no Brasil, a fim compreender as projeções atuais da política de educação em âmbito nacional.

Nesse sentido, a fim de explicitar as mudanças sociais que impactaram o progresso da educação infantil, será exposto o papel da Constituição Federal de 1988 nas transformações significativas da sociedade e, especificamente, para o corpo social composto pelas crianças e adolescentes.

A Constituição de 1988, é a consolidação dos movimentos sociais e de um progresso da consciência social que lutou durante duas décadas contra a ditadura militar por uma compreensão do significado de cidadania e da necessidade de acessá-la. Além disso, a Constituição se compromete em assegurar direitos para diferentes parcelas sociais e, também, em romper com o fluxo de perda de direitos que se seguiu no período de 1964 a 1985.

A constituição abrange a perspectiva sobre a infância e abre caminho para a construção de um conjunto de leis que tem como funcionalidade garantir os direitos e a proteção integral das crianças e adolescentes. É a partir dela que as crianças têm suas cidadania asseguradas legalmente, sendo a família, a sociedade e, posteriormente, o Estado responsabilizado por elas.

E dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, é construído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sancionado em 13 de julho de 1990 - é mais um avanço do impacto da Constituição Cidadã, resultando em um documento, atualmente, constituído por 232 páginas e dividido por três pilares principais, sendo eles: a proteção integral, a prioridade absoluta, e a participação social.

Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 2021, p.9).

Assim, é importante destacar como o ECA define a criança e, concomitantemente, a escola/educação, e explícita como o Estado assegura a educação para as crianças.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, p 13.)

Tendo como base este ordenamento jurídico brasileiro, a criança e o adolescente são compreendidos como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Dessa forma, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas ou intelectuais, toda pessoa com idade entre zero e dezoito anos incompletos possui a garantia de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Após expor este breve panorama sobre a educação no Brasil e alguns dos seus marcos legais, é possível compreender que ela surge na junção de diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, de interesses de classes e, também, que a educação tem um caráter essencialmente excludente. Porém é importante perceber que tanto a Constituição Federal (1988) quanto o ECA (1990), concomitantemente, demonstram compromisso com a cidadania, assegurando os direitos das crianças e trabalhando no progresso da educação, a fim de garanti-la dentro de um padrão de qualidade e gratuita para todas as crianças e adolescentes embasado nos princípios da igualdade, perspectiva oposta à que foi inicialmente construída. Nesse sentido, para que as diretrizes democráticas da 'Constituição Cidadã' deixassem de ser apenas horizontes éticos e passassem a ordenar o sistema de ensino, os avanços em relação à educação foram consolidados em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB (1996), se faz importante por ser uma política unicamente direcionada à educação e classificar os diferentes níveis da educação básica, tendo como objetivos fundamentais: definir o que é a educação brasileira; garantir que todas as pessoas em idade escolar usufrua do direito à educação; garantir um ensino de qualidade para essas pessoas; explicitar que a educação é feita para além dos muros do ambiente escolar, integrando a comunidade (família, sociedade, movimentos sociais, a união, os estados e o Distrito Federal); organizar a educação através dos princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana; e ainda define a educação infantil enquanto um elemento responsável por “garantir o desenvolvimento integral da criança (...), em seus aspectos físicos,

psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (LDB/1996, art. 29).

Essa lei avança em dois elementos de suma importância para o reconhecimento da educação infantil enquanto direito: primeiro inclui a creche (0 a 3 anos) à educação infantil e, segundo, decreta a educação infantil (de 4 a 6 anos) obrigatória. É a partir dela que a educação infantil se compromete com o cuidado dessa parcela da sociedade, prevendo desenvolver a autonomia e a cidadania desses sujeitos (Brasil,1996).

Cabe incluir, também, que a partir da LDB (1996) a educação infantil é integrada à responsabilidade dos municípios “Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;” (Brasil, 1996, p.13), sendo esse um marco legal que representa o rompimento com a perspectiva assistencialista da educação infantil.

Percebe-se então, a partir deste breve resumo sobre os marcos históricos e políticos da educação básica brasileira, que o caráter excludente da formação dessa política esteve presente em diferentes instâncias, seja para manter os desníveis sociais, seja para excluir alguma parcela social do acesso a esse direito, fosse para atender as necessidades do capital. Não se pode negar que existem avanços relevantes nos escopos dessas legislações, como: o avanço em compreender a infância e a criança; os respaldos legais que asseguram os direitos das crianças e dos adolescentes; a afirmação da necessidade de afirmar e prever a participação delas dentro da sociedade, sendo assim consideradas sujeitos de direitos.

Porém, é importante retornar ao fato de que as políticas públicas são a representação legal das lutas pela hegemonia. Por isso, ainda que se perceba os saltos dados pela política de educação, é importante analisá-las, também, pela perspectiva crítica, tendo em vista que nenhum dos avanços aqui colocados representa o descomprometimento dessa política com a manutenção da ordem vigente. Nesse cenário, cabe analisar como a política de educação vem sendo flexibilizada e desqualificada concomitantemente à ascensão da extrema direita e do conservadorismo.

Para que seja possível analisar criticamente as políticas anteriormente mencionadas, aqui será exposto a perspectiva realizada por Martins (2012). A autora faz críticas tanto à Constituição de 1988, quanto à Lei de Bases e Diretrizes (Brasil, 1996), uma enquanto elemento que protege os direitos dos sujeitos - incluindo a política de educação - e a outra como elemento regulamentador da educação brasileira. A crítica é iniciada na percepção do modelo de organização utilizada para administrar a educação, pois a forma em que elas a

administram por diferentes sistemas (federal, estadual e municipal) não possibilita que ocorra alguma articulação, considerada como necessária, para que a política de educação rompa com o caráter competidor e assuma caráter cooperativo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, institui o regime de colaboração, porém não ocorreu a necessária articulação entre os sistemas de ensino. Ainda, segundo Libâneo et al. (2002), isso ocorre em virtude da construção histórica da política de educação no país ser de competição e não de colaboração entre os vários âmbitos governamentais. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), o termo “sistema” refere-se à administração, em diversas esferas: sistema de ensino federal, estadual e municipal, confirmando a tese de Libâneo de não existir um sistema de ensino, mas apenas estruturas administrativas referidas na lei (Martins, 2012, p. 82).

Assim, ainda que a colaboração apareça nas legislações, percebe-se que, se ela acontece, ainda não é de forma satisfatória. Ou seja, no Brasil não existe propriamente um sistema de ensino unificado, mas sim um conjunto de estruturas administrativas autônomas, com pouca articulação entre si. Na prática, a educação brasileira permanece fragmentada, marcada pela ausência de articulação efetiva entre os diferentes níveis de governo, o que compromete a coerência das políticas educacionais e a garantia do direito à educação em comprometimento com a equidade.

Além desta falha da legislação que implica diretamente no campo prático da educação, existem lacunas no campo ideológico. Tanto a LDB (1996) quanto a Constituição de 1988 afirmam o seus compromissos com a educação pública de qualidade e com a democracia, porém a educação brasileira sempre está tensionada pelas lutas dos interesses das classes, por um lado, os marcos legais que preveem cidadania e equidade os indivíduos, por outro a ideologia neoliberal que distancia a educação do seu caráter emancipatório. Essa tensão reduz a escola pública a um serviço precarizado, fragmentado e insuficiente para garantir a permanência e o aprendizado das camadas afetadas pela questão social.

São expressões de luta em defesa da educação pública gratuita, de qualidade e democrática, contrapondo-se à hegemonia do pensamento neoliberal que visa subordinar a política de educação ao economicismo e às determinações do mercado. Dessa maneira, a proposta neoliberal de educação aponta que a formação escolar saia da esfera do direito e passe a ser uma aquisição individual, uma mercadoria, que se obtém no mercado, segundo interesses e capacidade de cada um, visando disputar as limitadas possibilidades de inserção no mercado de trabalho (Martins, 2012, p. 91).

A consolidação desse modelo de educação, vislumbrando um aumento da massa trabalhadora, se intensifica pensando no desenvolvimento econômico a partir da geração do capital humano. Por isso a educação básica, mais intensamente na atualidade, não se preocupa em ensinar sobre cidadania, democracia, pensar criticamente a sociedade mas, visa “ transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, [...], trabalhadores mais adaptáveis, com capacidade de aprender novas habilidades, condições que podem ser adquiridas com a educação básica ” (Martins, 2012, p. 91). Essa condição do novo modelo educacional passa pelas decisões e influências do mercado, reforçando a colocação do Brasil como um país de capital dependente.

Porém, os ditames do mercado são os pressupostos que fundamentam a política de educação brasileira, conforme análise de diversos educadores, [...] que indicam que as modificações na estrutura da educação brasileira, organizadas na reforma educacional, acontecem no bojo da implementação de uma série de políticas que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países de Terceiro Mundo. (Martins, 2012, p.92)

Como dito anteriormente, a minimização do Estado se consolida a partir da expansão e evolução simultâneas do conservadorismo e do neoliberalismo. A desresponsabilização do Estado frente às políticas públicas implica no aumento das flexibilizações dos direitos sociais, abrindo possibilidade para que transforme as instituições públicas em serviços privados. Dentro dessa perspectiva que inicia a precarização da escola e da educação e, por isso, Martins (2012) afirma sobre a LDB (1996):

A flexibilidade desta lei supõe também a autonomia escolar, a desregulamentação cartorial e burocrática da educação, mas, ao mesmo tempo, pode significar o descompromisso do Estado, a possibilidade de levar a precariedade do sistema de educação, ou seja, das condições objetivas e adequadas para um ensino de qualidade (Martins, 2012, p. 94).

Tendo em vista esse breve panorama da política de educação no Brasil, pode-se afirmar que esses fragmentos das legislações afetam, mesmo que não exclusivamente, a qualidade da educação que é fornecida a nível público. Ao pensar sobre o avanço do conservadorismo e do neoliberalismo, a educação hoje é direcionada às massas trabalhadoras e, por isso, se desvincula quase que completamente do seu compromisso com a sociedade do conhecimento, e se aproxima do capital humano (Martins, 2012).

Na década de 1990, a política de educação brasileira, sintonizada com a política econômica, sofre os reflexos dos ditames do pensamento neoliberal que define os pressupostos da educação, especialmente nos países de economia dependente, como é o caso do Brasil.

Redescobre-se a centralidade da educação e a ela é conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho (Martins, 2012, p. 89).

Portanto, pode-se concluir que a precarização denunciada por Martins (2012) atinge de forma mais incisiva os grupos historicamente segregados, transformando o direito à educação em uma estratégia de contenção social. Nesse cenário, a lógica mercantilista torna-se um obstáculo severo à inclusão efetiva, pois ao priorizar o desempenho e a padronização produtiva, o sistema acaba por marginalizar os sujeitos com deficiência intelectual, cujas as necessidades educacionais dos sujeitos não encontram espaço em uma escola moldada pela métrica da competitividade e do capital humano.

Assim, se faz importante analisar como essa tensão entre o direito e a realidade da desassistência estatal culminou na emergência social da educação inclusiva no Brasil. É necessário compreender como esse novo paradigma busca superar o legado de instituições que, por décadas, detiveram o monopólio do atendimento sob o viés da filantropia e do isolamento, muitas vezes desvinculando a pessoa com deficiência do sistema regular de ensino.

## 2.2) A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO PARA EXCEPCIONAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico ficará responsável por criar uma linha histórica sobre elaboração da educação inclusiva como ferramenta ao combate a desigualdade social, partindo do ponto de que a educação inclusiva - modelo transversal a educação regular - é percebida como emergência de garantia de direito a partir do momento que crianças e adolescentes com deficiência passam a participar socialmente de ambientes e instituições que, antes, eram a demonstração de exclusão e desigualdade.

Será utilizado neste trabalho o entendimento da Lei Brasileira de Inclusão (2025) sobre o termo deficiência, que segundo a legislação, em seu artigo segundo, considera a “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode

obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2025, p. 9).

Assim, antes de percorrer os elementos históricos essenciais sobre a educação inclusiva, com o intuito de dar sentido a essa monografia, será explicitado, primeiramente, o processo de exclusão vivenciado por essas pessoas no avanço da socialização no Brasil.

O primeiro contato das pessoas com deficiência com um modelo de educação foi na “educação para pessoas excepcionais”. Esse modelo de educação, dentro da perspectiva capitalista e mercantilista da educação, demonstra o seu caráter excludente pela sua nomenclatura; a ideia de excepcionalidade contrapõe a ideia de normalidade, patologizando e individualizando uma questão que é de responsabilidade do Estado e da sociedade. Nesse sentido, pensando que esse modelo de educação reduz ou quase anula a cidadania dessa parcela social, não se pode analisar esse fato partindo de uma perspectiva acrítica mas, pode-se perceber que é a partir dessa educação que se inicia a luta pela educação inclusiva dentro da escola regular.

Se faz necessário ressaltar que as crianças com deficiência são, neste período, direcionadas para um modelo de ensino baseado no ambiente escolar a partir de um estudo e de uma iniciativa filantrópica. Ainda que esse projeto de educação tenha sido pensado e formulado para as necessidades aparentes que eram trazidas por essas pessoas e por suas famílias, o que foi elaborado como educação, estava distante de se vincular com a busca pela defesa dos direitos e pelo comprometimento com a cidadania.

Consideramos que a década de 1960 e o começo dos anos de 1970 representaram um momento significativo para a história da educação dos excepcionais retardados, com as Apaes e sua Federação dinamizando o campo da excepcionalidade. Foi a partir desse momento que a atenção educacional aos deficientes mentais, em boa parte devido ao trabalho dessas instituições, começou a ganhar maior repercussão, tornando-se um problema na agenda nacional (Bezerra, Furtado 2020; p.7).

A Associação De Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 no estado do Rio de Janeiro, participa da fase inicial da educação especializada a fim de desempenhar o papel que o Estado ainda não havia tomado como responsabilidade, fornecendo educação para crianças com necessidades especializadas. A intenção primordial desse modelo de ensino era entender as necessidades dessas crianças e dar a elas possibilidades de educação, mesmo que fora do ambiente e do padrão da escola regular. Porém, o objetivo dessa educação, para fins lucrativos e de progresso econômico - fase característica desse recorte histórico, que será intensificada a partir da década de sessenta - é,

na realidade, ajustar as pessoas com deficiência para contribuir eficaz e produtivamente no progresso da economia, partindo não só da lógica capitalistas, também, da lógica higienista (Bezerra, Furtado, 2020).

Assim, no Distrito Federal, na década de 1950, havia uma efervescência cultural, com um grande otimismo quanto à educação das massas, à ciência, às medidas de sanitário público e à "recuperação educacional" dos excepcionais. Essas movimentações contavam com a presença de organizações movidas, sobretudo, pela iniciativa particular, tais como a Associação Brasileira de Educação (ABE), a Sociedade Brasileira de Higiene (SBII), a Associação Brasileira de Ajuda ao Menor (Abam), clubes de mães para assistência à infância, associações de damas da sociedade, além de missões educativas norte-americanas e dos próprios pestalozzianos, que também ali iam se tornando conhecidos e organizados (Bezerra, Furtado, 2020, p.4).

Dentro desse contexto cabe ressaltar que, apesar de ter como projetos: desenvolver uma educação voltada para as pessoas com Necessidades Educacionais Especializadas (NEES); estudar o comportamento dessa parcela populacional; e, também, integrar os pais e amigos dessas pessoas em uma espécie de comunidade com a justificativa de compreender todas as demandas e necessidades que as pessoas que participavam do cuidado desses sujeitos; cabe afirmar que a alternativa era contraditória ao processo de construir uma educação embasada nos princípios da inclusão.

O modelo de educação não visava alternativas para levar a educação regular para as crianças com necessidades especializadas, mas transformava a educação em um projeto de "normalizar" essas crianças, com o intuito de adequar os seus comportamentos, padronizá-las para o convívio em sociedade e não pensando em um projeto de cidadania, esse modelo será nominado como pedagogia do ajustamento social pelas autoras (Bezerra e Furtado, 2020).

Por isso, ao menos no período aqui considerado, de 1963 a 1973, pode-se dizer que prevaleceu uma Pedagogia do Ajustamento Social, cuja meta era normalizar ou moldar o "retardado" para torná-lo mais aceito no convívio social, "[...] mirorando o desajuste individual dos deficientes mentais [" (BORRAIZ., 1964, p. 43), "...através do desenvolvimento da normalização de sua personalidade total, da readaptação e da reinserção no meio social" (CAETANO, 1966, p. 20). Essa perspectiva era justificada por uma representação da realidade pela via do tecnicismo, o qual, embora viesse sendo difundido no Brasil desde os anos de 1950, associado à ideia de modernização nacional, ao desenvolvimentismo econômico e à Teoria do Capital Humano, tornou-se dominante no País com o golpe civil-militar de 1964 (Cf. FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008; GATTI JÚNIOR, 2010). A figura dos especialistas "neutros", com seu conhecimento "técnico-científico" e seus planejamentos eficazes, era a grande aposta para a solução dos problemas brasileiros, inclusive o dos excepcionais, perspectiva que não deixou de ser

incorporada, também, pelos apaeanos e, conseqüentemente, reproduzida, instigada e valorizada no impresso Mensagem da Apae. Era um tempo de otimismo em torno da ciência, da tecnologia e da técnica, vistas como potências capazes de transformar o mundo e, nesse sentido, de transformar, controlar e desenvolver o próprio homem, ajustando-o aos padrões comportamentais de eficiência e produtividade requeridos pelo contexto (Bezerra, Furtado, 2020, p.9)

A partir dos elementos aqui expostos, é importante afirmar que a APAE trabalha neste momento em consonância com o modelo manicomial. Mesmo buscando informações a partir da observação desse recorte populacional e contribuindo para entendimento de uma educação mais inclusiva, a APAE ainda era uma instituição onde as pessoas eram isoladas em ambientes para serem estudadas separadamente das outras parcelas populacionais - que frequentavam as escolas regulares.

Neste sentido, observa-se que a trajetória da APAE na sociedade brasileira distanciou-se dos preceitos da inclusão real, pautando-se em uma pedagogia da modelagem que buscava ajustar o sujeito à ordem social vigente. O foco da instituição não era a transformação da escola, mas um modelo de tratamento para o indivíduo, visando “enfrentar o chamado problema do excepcional, mais focada na (re)habilitação social do deficiente e em seu "tratamento" do que na sua escolarização” (Bezerra Furtado, 2020, p.8).

para se equiparar às nações "desenvolvidas", o Brasil precisava o quanto antes definir "[...] uma linha de combate à deficiência mental " (SUBSÍDIOS..., 1973), essa "[...] moléstia que invalida[va] 3% da população desde a mais tenra infância [...]" (KRYNSKI, 1963, p. 4), de forma a higienizar intelectualmente a população brasileira, afastá-la das limitações cognitivas e recuperá-la, quando ainda fosse possível, sob "[...] as normas de cultura dos países civilizados e desenvolvidos" (Bezerra, Furtado 2020; p.9).

É necessário afirmar que apesar de ter outra intencionalidade, a “educação para pessoas excepcionais” - nomenclatura que é readequada para Educação Especializada pela LDB em 1996 (Bezerra, Furtado, 2020) -, impacta no progresso de consciência social e de reconhecimento do Estado na compreensão de pensar a formulação de um modelo de ensino que fosse suficiente e comprometido com as defesas dos Direitos Humano para as crianças com deficiência intelectual. É no momento que elas são segregadas, colocadas em um ambientes que reforça a exclusão e que, a partir de documentos, essas situações são expostas, que as necessidades delas passam a ser destaque para os órgãos responsáveis

Dessa maneira, o corte temporal definido abrangia um período no qual se destacavam as articulações dos apaeanos antes que se criasse, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão do Governo

Federal voltado especificamente para essa modalidade educacional em nosso país. Anteriormente à criação desse órgão, o governo federal sequer se incumbira da educação dos excepcionais de forma sistematizada, ficando essa iniciativa, sobretudo, nas mãos de instituições privado-filantrópicas, com destaque para as Sociedades Pestalozzi (RAFANTE, 2011), das quais não nos ocuparemos neste texto, e para as Apaes (Bezerra, Furtado, 2020; p.6).

Dito isso, é importante destacar que a criação da APAE está em um recorte histórico e social que representa o fluxo da perda de direitos no Brasil mas, conforme exposto no subtópico anterior, existiu após o fim da Ditadura Militar grandes avanços na perspectiva da garantia de direitos - e, em específico para a parcela populacional que se faz necessário definir para esta presente monografia, as crianças portadoras de deficiência intelectual -, haja vista a Constituição de 1988 e o ECA.

A partir dessa perspectiva, é importante avançar para os documentos que a educação inclusiva, em seu significado essencial, passa a ser pensada e formulada desde a compreensão das demandas aparentes desse recorte populacional.

A Declaração de Salamanca (1994), é um documento que se consolidou através da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu na Espanha através de uma organização da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo principal desta conferência foi reunir representantes de diferentes países a fim de discutir as necessidades aparentes que demonstravam a emergência de formular a educação que incluísse as pessoas com necessidades especializadas nas escolas de ensino regular.

Enfatizando que: a Constituição Federal (1988) foi consolidada visando definir, promulgar e garantir os direitos em busca de proteger a cidadania que foi tirada dos sujeitos durante o período da ditadura no Brasil; o ECA avança em promulgar leis, direitos e deveres pensando exclusivamente na cidadania das crianças e dos adolescentes; a LDB define o função social da escola e, de forma ampla, defende a necessidade de construir e buscar um ensino de qualidade para a população brasileira em idade escolar. Tendo em vista esses elementos, é possível afirmar que a Declaração de Salamanca avança em compreender, específica e objetivamente, as necessidades singulares da parcela populacional com necessidades especializadas e respaldar a consolidação de uma educação inclusiva para as crianças inseridas na escola regular.

## 2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Estes elementos demonstram em que direção e em quais proporções a educação inclusiva precisaria ser trabalhada. Nesse momento, cabe enfatizar que o documento coloca em destaque as formas e as possibilidades para alcançar a educação para todos. Esse termo foi pensado e explicado por Paulo Freire e será sinalizado, aqui, através de uma releitura sobre as obras do autor e que tem como objetivo principal investigar a inclusão escolar a partir da educação para todos do referido autor.

A filosofia educacional política e dialógica de Paulo Freire não é para o aluno com NEE e os demais excluídos, mas sim com todos. Constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio da dialogicidade, que em sua práxis libertadora, na escola e no mundo, reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físicas, sensoriais e intelectuais, como tantas outras diferenças que constituem e os homens, e os caracterizam como humanos (VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011; p. 3767).

Tendo em vista esses elementos, é possível perceber que a política de inclusão a partir da leitura social que Paulo Freire faz sobre a escola inclusiva precisa se embasar nas diferenças dos sujeitos, compreendendo que todos os sujeitos - as com deficiências e as demais - apresentam diferentes formas de aprendizagem. E, só a partir da percepção de que os sujeitos em sua totalidade carregam consigo particularidades, é que se torna compreensível a implementação da “educação para todos” dentro das escolas. Sendo assim, cabe enfatizar que “A pedagogia da inclusão [...] configura-se em um sonho, uma utopia, a ser materializada através da reinvenção da escola tradicional em uma escola que inclui a todos.” (Costa, Turci, 2011, p. 3763).

Sendo assim, é fundamental retornar ao caminho histórico que a educação brasileira percorreu para entender que ela foi consolidada enfatizando as diferenças a partir dos

interesses de classes e que, a partir dessa divisão social da educação que ela se tornou um veículo para a formação massiva de trabalhadores e não de estudantes. Nesse sentido, é possível concluir que a exclusão de pessoas com deficiência (física ou intelectual) é resultado de uma necessidade do capital de formar uma quantidade significativa de trabalhadores que sejam funcionais para a produção. A existência de uma política de inclusão, que demonstra o entendimento e o compromisso de criar um ambiente escolar que atenda as necessidades especializadas de pessoas com deficiência intelectual, não implica que haja uma mudança que distancie a educação dessa naturalização da exclusão.

A emergência de movimentos como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial entre outros que marcaram o nascimento da Era Moderna, contribuíram para a construção social dos sujeitos da educação. A instituição de padrões e normas ocorrida na modernidade norteou a formação dos indivíduos no que concerne ao seu comportamento diante da sociedade que se constituía (ANTUNES, 2007).

Neste cenário, a escola foi uma das instituições responsáveis por "produzir" o sujeito da modernidade - racional, eficiente e "perfeito", instituindo um padrão universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. A esse movimento Foucault (2001) denominou de "disciplinarização" e construção de "corpos dóceis". Estamos aqui nos referindo à construção de um modelo de sujeito, do qual todos deveriam se aproximar. (Antunes, 2012, p. 52 e 53)

Nesse sentido, cabe ressaltar que a política de inclusão possibilita que essas crianças frequentem escola regular, mas não respalda todos os aspectos da vida dos sujeitos. Ao ignorar as múltiplas realidades vividas por diferentes crianças que estão incluídas dentro de um mesmo padrão educacional, é impossível que a inclusão seja realmente experienciada e vivenciada. Levando em consideração o que Paulo Freire defendeu enquanto inclusão dentro da educação para todos, no sentido de aprender com as diferenças e não só com as igualdades, é necessário compreender que, a política sozinha, não representa uma mudança significativa na educação, nem mesmo na política de inclusão enquanto garantia de direito dessas crianças.

Constata-se que embora tenham sido desenvolvidas por meio de um discurso democrático pautado nos princípios da igualdade, da valorização da convivência na diversidade e da solidariedade, tais políticas educativas não se traduziram em uma escola inclusiva. Este fato ocorreu porque se evidenciou que o discurso inclusivo foi elaborado sobre os mesmos princípios da cultura capitalista hegemônica e opressora que impôs a exclusão a determinados segmentos da população educacional (Costa, Turci, 2011, p. 3763).

Os autores enfatizam que a educação para todos não se constrói a partir do que se tem como modelo de educação ou de ambiente escolar mas, a partir de uma análise crítica ao que se conhece de ambos. Nesse sentido, cabe afirmar que é necessário construir um modelo de

educação considerando todas as lacunas, defasagens e falhas do modelo atual, passando a considerar o real significado de inclusão e não transformando-a em um projeto de integração.

De acordo com os ensinamentos de Paulo Freire a libertação dos oprimidos só pode ocorrer a partir de uma pedagogia com ele, dele, e nunca para ele. No caso da inclusão, evidencia-se a sabedoria do referido mestre da educação Brasileira, pois as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil para a educação inclusiva, idealizadas e referenciadas pela ONU e pelo Banco Mundial, trata-se de uma pedagogia elaborada para a inclusão, portanto não podem transformar a cultura hegemônica que predomina no sistema escolar em uma educação inclusiva. Configura-se assim como uma pedagogia construída com os instrumentos da opressão que se traduz em uma nova forma de segregação na escola intitulada inclusiva (Costa, Turci, 2011, p. 3772).

É importante compreender que as crianças - aqui colocadas como um grupo organizado por demandas e necessidades similares, como definido pelo E.C.A - ao ocuparem espaços que permitam que suas demandas sejam expressadas, passam a desempenhar um papel social e político, pois é a partir da expressão das suas demandas que se constrói a cidadania. Essa afirmação pode ser comprovada em dois momentos esmiuçados nesta monografia, o primeiro é quando a creche se torna um lugar de cuidado e não uma representação do assistencialismo do governo capitalista, e, em segundo, quando a educação do ajustamento social culmina na emergência da educação inclusiva.

Ao entender esses elementos, é imprescindível compreender a necessidade de participação e, ainda mais importante, de permanência de crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares, pois implica que é a partir da percepção da existência de necessidades apresentadas por um grupo social que as políticas públicas podem ser lapidadas, a fim de garantir os seus direitos.

Cabe enfatizar que a LDB (1996) representa o grande avanço nacional para a educação inclusiva e que monta uma política olhando para a educação de forma mais ampliada. Nesse sentido, se faz necessário indagar quais os avanços que as políticas que sucedem a LDB (1996) tiveram ao serem implementadas na sociedade e de qual forma essas políticas devem ser trabalhadas até que protejam de forma suficiente todos os sujeitos em suas particularidades específicas.

O processo de inclusão na sociedade brasileira não se inicia das paredes da escola para dentro, mas inicia de forma ampla em todos os ambientes em que a sociabilidade é desenvolvida. Nesse sentido, é de extrema importância expôr o que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2012) tem consolidado em suas páginas sobre a inclusão e, especificamente, a inclusão dentro da educação. A LBI (2012) afirma um grande avanço na compreensão do que

é deficiência, enfatizando a inclusão social de pessoas com deficiência como elemento fundamental na garantia dos Direitos Humanos.

Um novo entendimento de deficiência foi incorporado, deixando de ser reduzido a uma questão de saúde individual e passando a ser compreendido, sob a perspectiva dos direitos humanos, como o resultado das interações entre as pessoas com deficiência (com suas especificidades) e seu entorno social, ambiental, econômico, ético, político e institucional - interações que podem facilitar ou, como ainda é comum, impor barreiras à vida dessas pessoas. Essa expressiva mudança na compreensão da deficiência e da pessoa com deficiência, adotada pela LBI, reflete a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outra conquista resultante de uma longa trajetória de lutas, resistências e avanços, construída pelo protagonismo das pessoas com deficiência e de seus movimentos sociais (Brasil, 2025, p. 4).

Assim, cabe afirmar que a LBI é uma legislação que tem uma perspectiva ampliada sobre a política de inclusão, garantindo que a inclusão seja efetivada em diversos segmentos da vida social dos sujeitos, como: saúde; educação; trabalho; assistência e previdência social; cultura, esporte e lazer; e, principalmente participação na vida pública e política (Brasil, 2025).

A LBI é uma legislação viva, nascida da urgência de assegurar equidade, dignidade e acesso pleno à cidadania para todas as pessoas, sem deixar ninguém para trás. Por estar fundamentada nos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI vem sendo incorporada de diversas formas, como nas diretrizes do Novo Plano Viver sem Limite, com sua agenda intersetorial ampliada e seu esforço para incorporar a garantia dos múltiplos direitos assegurados pela legislação (Brasil, 2025, p. 4).

No campo da educação, entendo que a inclusão pela LBI (2012) é complementar à LDB (1996) e, também, à Constituição Federal (1988), a legislação prevê o alcance máximo de desenvolvimento do indivíduo através de estratégias articuladas pelo poder público para assegurar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; [...] (Brasil, 2025, p. 16 e 17).

Essas legislações implicam diretamente na construção de um espaço inclusivo que vem demonstrando grandes avanços, não só na participação desses sujeitos na sociedade mas também do pertencimento deles ao corpo social. Esses avanços da política de inclusão dentro da educação são percebidos pelos números; a quantidade de pessoas com deficiências matriculadas em escolas de ensino regular tem aumentado significativamente no país. Porém, com ênfase na defesa do ensino de qualidade, como esses números se apresentam na efetivação de um ensino de qualidade direcionado às pessoas com deficiência?

Antunes (2012) afirma que a escola ao “reorganizar sua lógica de funcionamento para atender às suas necessidades educacionais especiais, transfere, simplesmente, os alunos com deficiência para um contexto alternativo de ensino.” (p. 38). A crítica sobre a construção do modelo de educação especializada - denominada a partir da LDB de 1996, evoluindo da ‘educação para excepcionais’ da antiga versão de 1961 (Bezerra, Furtado, 2020) - inicia a partir desta perspectiva pois, o que é denominado com inclusão, se apresenta no cotidiano dos profissionais e dos alunos com NEES como uma nova roupagem da educação segregada e excludente.

São números que nos "saltam aos olhos", mas que precisam ser analisados com cuidado. Em dois artigos sobre as estatísticas oficiais da Educação Básica no Brasil, Bueno e Meletti (2010; 2011) analisam a escolarização de alunos com deficiência na Educação Básica. Neles, esses autores ressaltam que na última década as políticas governamentais em prol da inclusão escolar dos alunos com deficiência e outras condições atípicas em escolas regulares vem tendo impacto direto no

aumento do quantitativo desses alunos, porém tal crescimento não vem acompanhado de iniciativas que garantam o sucesso escolar dos mesmos e o apoio que estes necessitam para terem atendidas suas necessidades educacionais especiais (Antunes, 2012, p.38)

Como colocado anteriormente, o processo de construção da educação no Brasil, se inicia, fundamentalmente, a partir da exclusão, das diferenças sociais e econômicas; posteriormente a educação é segregada entre educação para o conhecimento e educação para o capital humano; depois a educação é dividida entre educação para o ser comum e o ser especial; e agora a educação é selecionada pelo nível de aprendizagem (Antunes, 2012), pois o modelo de educação e a forma de avaliação dos sujeitos, suspende as suas subjetividades e diferenças (Bezerra, Furtado, 2020). Por isso, o processo de inclusão está limitado apenas na inserção do aluno ao ambiente escolar, mas não ao ensino efetivo e de qualidade.

A dinâmica da escola excluir incluindo relaciona-se diretamente à dimensão pedagógica do processo de inclusão. Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. O seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas a esses alunos condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogenia dos processos de aprendizagem e permanência na escola. A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa (Antunes, 2020, p.35).

Percebe-se então o abismo das perspectivas da educação para todos de Paulo Freire e a construção legal da educação para todos articulada pela UNESCO na Declaração de Salamanca. Esse abismo está nos pólos entre a educação emancipatória e a educação escolarizada, entre a educação do conhecimento e a educação do capital humano.

Pensar a inclusão na educação para todos na perspectiva da continuação e ampliação do poder capitalista e da ordem vigente significa um retrocesso social, o trabalho para se criar o indivíduo ideal para a escola que futuramente será o indivíduo ideal para o mercado de trabalho. Esse processo é, para as pessoas com deficiência intelectual, uma retomada ao passado onde a educação era para o ajustamento social, para gerar funcionalidade e ampliar a produtividade; essa dinâmica reduz a escola ao mercantilismo.

A educação para todos na perspectiva de Paulo Freire está direcionada à compreensão das diferenças dos sujeitos, de que a educação se inicia no diálogo entre os envolvidos na educação, afirmando que tanto os alunos quanto o professor frequentam a escola para aprender no convívio, de forma horizontal, sem hierarquia. A educação freireana está ligada à emancipação dos sujeitos, da construção de uma nova sociedade, que seja consciente e democrática.

A inclusão escolar está inserida em um movimento mundial denominado inclusão social que tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidade para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos da sociedade. Para tanto, tal movimento pressupõe a construção de uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer a sua cidadania e na qual exista respeito à diversidade (Leite, 2008, p.6).

Assim, quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades especiais é importante contextualizar qual é o modelo de educação e de escola que prevalece, e se este modelo é adequado para atender às demandas da inclusão. A esse respeito Senna (2007) afirma que enquanto os princípios da escola moderna, antagônicos aos pressupostos da inclusão, não forem revistos, a escola continuará formulando suas práticas em torno de um sujeito cognocente "ideal", que difere do perfil dos alunos "incluídos". Em outras palavras, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino diferenciadas se não se discutir quem é o sujeito "real" da educação (Antunes, 2012, p.53).

Assim, ainda que as lacunas e falhas da educação inclusiva sejam tão evidentes na perspectiva crítica do papel da educação na sociedade, não se pode reduzi-la a um instrumento para dinamicidade do capitalismo pois, enquanto política pública a educação sempre estará imbricada pelas lutas de classes e disputa pela hegemonia.

É importante que a Educação Especial não seja compreendida como "um mal a ser evitado". Ao contrário, para uma grande parcela de alunos com deficiência ela é o único recurso que lhes possibilita a educação. Não podemos conceber os serviços da Educação Especial como modalidades excludentes de ensino, embora não se pode negar as práticas discriminatórias adotadas em algumas instituições especializadas e classes especiais (SCHNEIDER, 1989; KASSAR, 1995; PADILHA, 2007; D'ANTINO, 1998; ANTUNES, 2007). De fato, em algumas situações esses espaços se transformaram em "depósitos" de pessoas com deficiência ou "alunos-problema", excluídos dos processos formais de escolarização, por diferentes razões. No entanto, não devemos generalizar tal situação e estendê-la a todas as instituições e classes especiais (Antunes, 2012, p.36).

A educação inclusiva na educação infantil se dá na vida dos sujeitos participantes, pedagogos e alunos, de forma ainda mais complexa. A creche, como enfatizado anteriormente, demora a romper legalmente com o caráter assistencialista, e a educação especializada quando inserida na educação infantil, tende a retomar esse caráter. A LDB (1996), ao prever o cuidado como um dos elementos fundamentais à educação infantil, o Estado precisa salientar os limites desse cuidado como garantia de direito para que não regresse a educação infantil, e em específico a educação inclusiva, apenas ao cuidado;

retirando o caráter educativo do sujeito e ultrapassando o cuidado complementar a família e a sociedade (Vitta, Silva, Zaniolo, 2016).

As análises feitas por Vitta, Silva e Zaniolo (2016), sobre as legislações que preveem a política de educação, afirmam que a educação inclusiva apesar de ser direcionada para todos os níveis da educação básica, é pensada a partir da obrigatoriedade da educação, ou seja, a partir dos quatro anos de idade. Dessa forma, pensar a educação inclusiva nas creches aparenta maiores obstáculos, haja vista a peculiaridade dos anos iniciais da primeira infância.

Uma crítica que acreditamos ser fundamental em relação a esses documentos é que, embora sejam abertos para permitir que cada instituição, cada realidade, possa adaptá-los às suas necessidades, têm suas recomendações mais voltadas para as crianças maiores, com pouca referência às menores (embora apareçam mais do que nos documentos anteriores) e pressupõem uma formação bastante adequada quanto ao atendimento em pré-escola e creche.

Contudo, tomando como referência a creche - nosso foco de análise neste texto - torna-se inevitável questionarmos que tipo de conhecimento é necessário que o professor tenha sobre o desenvolvimento da criança de zero a três anos? E da criança que ainda não possui a linguagem oral e requer uma série de atividades de cuidado: como capacitar devidamente o docente para que ele possa levar ao desenvolvimento integral e a aprendizagem, respeitando as diferenças próprias da idade ou causadas por fatores biológicos ou ambientais? (Vitta, Silva, Zaniolo, 2016, p. 11).

Pensando na política de educação e na qualidade da educação infantil pública, essa estando sob responsabilidade das Secretarias Municipais (LDB 1996), um dos obstáculos dessa fase da educação básica é, justamente, o número de vagas ser incompatível ao número de crianças que necessitam da escola pública. Sendo assim, o avanço da educação inclusiva, ainda que garantida, também, para a educação infantil de 0 (zero) a 3 anos, levando em consideração as particularidades dessa fase da vida, se torna uma opção e flexibiliza a responsabilidade do Estado não só em assegurar educação de qualidade mas, também, de prever a educação inclusiva para essa faixa etária. Assim, “embora as leis (Constituição Federal de 1998 e LDB) estabeleçam o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, “ [...] não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016, p. 9)

A elaboração da educação inclusiva na educação infantil ainda é rasa para atender as necessidades das crianças com deficiência, por isso, as crianças de 0 (zero) a 3 anos de idade

são comumentes direcionadas a instituições filantrópicas que se comprometem eficazmente em garantir qualidade de atendimento educacional a eles.

É possível constatar que esse atendimento na creche é nomeado como estimulação precoce, criando uma ambiguidade por ser também designado, ao mesmo tempo, como modalidade de Educação Especial, o que dá a impressão de que não há inclusão da criança com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nessa faixa etária, ou que não existam dados que permitam um delineamento mais apurado da situação.

[...]

Se por um lado, tal documento avança apontando para a necessidade de oferecer um atendimento educacional especializado e de desenvolver ações intersetoriais com intuito de buscar garantir educação para todos e em todos os níveis, por outro lado, parece remeter às áreas da saúde e da assistência social o atendimento a essas crianças e àquelas em situação de vulnerabilidade social, principalmente quando se refere a educação de zero a três anos. (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016, p. 13).

Nesse sentido, cabe reforçar a importância social da creche para as crianças em idade de educação infantil. Prever educação gratuita e de qualidade, e assegurar por meios legais a educação inclusiva a crianças com deficiência é a possibilidade de prevenir riscos sociais e prever qualidade de vida a partir do desenvolvimento intelectual, social e biológico dessas crianças.

Há uma preocupação real com as crianças nessa idade por sua susceptibilidade a diferentes fatores que podem interferir no desenvolvimento, tanto em nível biológico como social.

Observa-se que a preocupação com as crianças em risco social ou vulneráveis socialmente tem crescido e que, sob esse aspecto, a creche tem sido considerada importante dispositivo para prevenção de riscos e promoção da qualidade de vida. Assim, compactuamos com Campos (2013) que destaca que a Educação Infantil deve ser considerada um direito de todas as crianças de acesso à cidadania e não como uma ferramenta que exima das autoridades a responsabilidade pela organização de políticas estruturais que foquem as desigualdades sociais (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016, p.3).

Sendo assim, a análise da educação inclusiva na primeira infância revela um distanciamento entre a norma e a realidade. Primeiramente, as falhas residem na própria política de educação, que negligencia a base da pirâmide educacional. Ao analisar as diretrizes, percebe-se que: "na meta quatro trata especificamente da Educação Especial [...] pouco é dito sobre as crianças de zero a três anos [...] reafirmando a necessidade do universalização de atendimento escolar a essa faixa etária com deficiência [...]" (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016, p. 14)

Essa omissão política gera uma falha assistencial. Como a meta foca no ensino obrigatório (a partir dos 4 anos), a creche torna-se um espaço onde a inclusão é meramente figurativa, carecendo de recursos do Fundeb e de estratégias claras para as crianças com deficiência intelectual. Somado a isso, as falhas se manifestam no nível de entendimento das especialidades da pedagogia.

Esse documento, ao fazer a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, discute no subitem oito a organização curricular e aponta objetivos e condições para que a mesma ocorra. Discute a indissociabilidade entre cuidado e educação, as multiplicidades de culturas, o combate ao racismo e às discriminações de todas as formas, o respeito à dignidade da criança e a garantia de experiência educacional de qualidade a todas as crianças (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016 p. 11).

No cotidiano escolar, a indissociabilidade se perde. Sem formação específica, a pedagogia muitas vezes reduz o atendimento da criança com deficiência ao cuidado, distanciando-se do seu caráter educativo. A falta de entendimento sobre as especialidades faz com que a criança esteja na sala, mas não receba a mediação adequada para seu desenvolvimento.

Por fim, o problema se consolida nas avaliações pedagógicas. A avaliação não pode ser um mero registro burocrático, mas sim um instrumento de transformação. Conforme reforçam os autores:

"[...] reafirmam a importância de se estabelecer mecanismos de avaliação permanente por parte do professor [...] especialmente, como forma de aprimoramento das ações docentes [...] a fim de desmistificar muitas noções - costumeiramente equivocadas, que permeiam os estigmas frente à pessoa com deficiência" (Vitta, Silva e Zaniolo, 2016, p. 12).

Quando a avaliação falha em ser esse instrumento de desmistificação, ela acaba reforçando o estigma. Se o professor avalia o aluno apenas pelo que ele não consegue fazer em comparação aos outros, a avaliação torna-se uma ferramenta de exclusão, e não de inclusão.

Contudo, feito esse breve panorama sobre as políticas públicas que asseguram e organizam a educação brasileira e, além disso, compreendendo qual o papel social da educação inclusiva e percebendo as falhas que ela apresenta legal e cotidianamente, cabe concluir que a política de educação em seu modelo inclusivo necessita de constantes reavaliações. Não se pode negar que, na percepção das políticas públicas como representação de disputas dos interesses sociais, a educação inclusiva, para sua real efetivação, precisa se

aproximar da educação emancipatória, pois é a partir dela que se acessa educação para o conhecimento, para a cidadania e para a crítica social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste TCC foi discutir sobre a política de educação a nível infantil no modelo de educação inclusiva. Para isso, foi necessário passar pela história da educação no Brasil, compreender a funcionalidade da escola para a manutenção do capitalismo, fazer um contraponto entre a educação escolarizada e a educação emancipatória, analisar como a educação se consolida como direito a partir da Constituição de 1988 e passa a ser organizada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Posteriormente, o estudo busca analisar os avanços acerca da compreensão social da infância até que o Estado se dedique a consolidar o ECA como resposta às lutas sociais, prevendo assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, prevendo educação pública e de qualidade.

Enfim, a discussão chega à história da educação infantil e como o modelo de educação inclusiva é aplicado nela. Tendo em vista a peculiaridade da primeira infância, faz-se compreender que o Estado flexibiliza a legislação da educação inclusiva, implicando na inconclusão do processo de construção e efetivação da inclusão. O arcabouço teórico aqui brevemente analisado, permite afirmar que o modelo de educação inclusiva é falho em todos os níveis da educação básica. Porém, na educação infantil ela se mostra com vazios assistenciais e pedagógicos.

As falhas se mostram ao longo desta monografia por dois eixos. No campo político, a educação inclusiva na educação infantil é negligenciada, sendo colocada como opção e não obrigatoriedade, flexibilizando a legislação e construindo a possibilidade da educação das crianças de 0 a 3 anos ser promovida pela esfera pública ou por instituições filantrópicas, com apoio do Estado. Pedagogicamente, as falhas se mostram no escasso arcabouço teórico metodológico para trabalhar a educação de crianças com deficiência, o que culmina no retrocesso da educação infantil ao assistencialismo, reduzindo a educação apenas ao cuidado.

Tendo em vista as vivências na formação profissional na escola de educação infantil e em um dispositivo público de saúde mental direcionado a crianças, o interesse pelo estudo da temática e da escrita desta monografia se inicia no olhar ampliado da intersetorialidade: saúde, educação e assistência social. Tendo esse elemento exposto, é possível perceber que a intersetorialidade em conjunto com a interprofissionalidade (assistente social, pedagogos e psicólogos) é uma boa alternativa para romper com a visão fragmentada do sujeito com deficiência.

Cabe enfatizar que a Lei 13.935/2019 que regulamenta a inclusão de assistentes sociais e psicólogos na equipe responsável pela análise da educação básica. A ampliação da

visão sobre os sujeitos com necessidades especializadas pode contribuir para o progresso do processo de integração em uma sólida inclusão. Particularmente, a participação do assistente social na educação básica contribui para a mediação das expressões da questão social no impacto para o aprendizado.

Finalmente, entende-se que a superação das lacunas aqui expostas exige que a educação inclusiva deixe de ser vista como uma "emergência social" ou um ajuste técnico de "gestão da pobreza" para se tornar um projeto de emancipação humana.

Para que o horizonte da inclusão se concretize na Educação Infantil, propõe-se: o fortalecimento da intersectorialidade pensando a articulação entre a escola e equipamentos de saúde, visando o diálogo para não rotular a criança, mas para garantir que o seu desenvolvimento integral prevaleça sobre a lógica do laudo médico; a prática pedagógica como ato dialógico, buscando a substituição da "educação bancária" por uma pedagogia que valorize a singularidade da criança com deficiência intelectual.

Desta forma, esta monografia não se encerra como um ponto final, mas como um convite à continuidade da luta por uma escola que, ao acolher a diferença, não a transforme em desigualdade, reafirmando o compromisso do Serviço Social com uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Belo Horizonte: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2007. Disponível em:  [<www.cress-mg.org.br/Textos/textos\\_simposio/2007.05.19\\_plenaria8\\_neyteixeira.doc>](http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc).

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de Serviço Social, v. 2).

BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. Educação de excepcionais no periódico Mensagem da APAE (1963–1973): uma pedagogia para a modelagem e ajustamento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.<sup>1</sup>

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 10 anos da Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em:  [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei\\_brasileira\\_de\\_inclusao\\_digital\\_1\\_p\\_df](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital_1_p_df).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social**. Brasília, DF: CFESS, 1993.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social e Psicologia na Educação básica**: documento fortalece implementação da Lei em todo território nacional. Brasília, 10 mar. 2025. Disponível em: [\[https://www.cfess.org.br/noticia/view/2203/servico-social-e-psicologia-na-educacao-basica-documento-fortalece-implementacao-da-lei-em-todo-territorio-nacional\]](https://www.cfess.org.br/noticia/view/2203/servico-social-e-psicologia-na-educacao-basica-documento-fortalece-implementacao-da-lei-em-todo-territorio-nacional).

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS-RJ). **Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social**: os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 33, dez. 2019. (Aula magna).

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–14, 2020.

LEITE, Lúcia Pereira (org.). **Práticas educativas**: adaptações curriculares. Bauru: MEC/SEESP/UNESP, 2008. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf).

MARTINS, Eliana Beles de Castro. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Interfaces: Pesquisa, Ensino e Extensão**, ano 1, n. 1, 2009.

MÓL, Sara César; OLIVEIRA, Ana Luiza Avelar de. Ampliação da jornada escolar e administração da “questão social”. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 2, n. 2, p. 37–52, 2019.

MOLJO, Carina; CUNHA, Ariane Monteiro. Serviço social e cultura: considerações acerca das concepções de cultura na trajetória da profissão no Brasil. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 78–104, 2009.

MUNIZ, Sheila Maria; MUNIZ, Rita de Fátima; VIANA, Tânia Vicente. Serviço Social e inclusão: a atuação do assistente social junto ao processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 10, n. 1, 2018.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social** [livro eletrônico]: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NEVES, Bruno Miranda; FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações entre a estrutura econômico-social e educação no capitalismo tardio. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 5, n. 1, 2024.

RODRIGUES, Maria Lucia et al. O neoliberalismo e seus reflexos nas políticas públicas na educação brasileira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. São Paulo: Vozes, 2014. E-book.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TURCI, Paulo César; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire**. São Carlos: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: leitura crítica dos documentos que norteiam a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 399-411, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300006>. Acesso em: 23 maio 2024.