



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
(MESTRADO ACADÊMICO)**

FÁBIA HALANA FONSECA RODRIGUES PITA

**A REALIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA PÚBLICA:** um olhar à luz do exercício profissional de
assistentes sociais no município de João Pessoa - PB

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

FÁBIA HALANA FONSECA RODRIGUES PITA

**A REALIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA
PÚBLICA: um olhar à luz do exercício profissional de assistentes sociais no município
de João Pessoa - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Aline Maria Batista Machado.

**João Pessoa-PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P681r Pita, Fábila Halana Fonseca Rodrigues.

A realidade de estudantes com deficiência na escola pública: um olhar à luz do exercício profissional de assistentes sociais no município de João Pessoa-PB / Fábila Halana Fonseca Rodrigues Pita. - João Pessoa, 2020.

235 f. : il.

Orientação: Aline Maria Batista Machado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Pessoa com deficiência. 2. Escola pública. 3. Serviço Social. I. Machado, Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/CCHLA

FÁBIA HALANA FONSECA RODRIGUES PITA

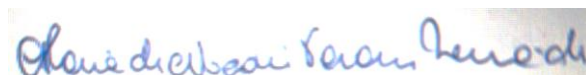
**A REALIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA
PÚBLICA: um olhar à luz do exercício profissional de assistentes sociais no município
de João Pessoa - PB**

Dissertação aprovada em 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado (PPGSS/UFPB)
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Maria de Nazaré Tavares Zenaide (PPGE/UFPB)
(Avaliadora Externa)



Prof.^a Dr.^a Danielle Viana Lugo Pereira (DSS/UFPB)
(Avaliadora Externa)

À Naailsson Jonatas (*in memoriam*), anjo que ilumina meu caminho.

Às pessoas com deficiência que diariamente lutam, resistem e fazem história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo cuidado diário, consolo nos dias difíceis e por me fazer acreditar no impossível. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas sempre.

Aos meus pais por todo amor e apoio ao longo de minha vida. Entre desafios e conquistas, caminhamos juntos em busca de dias melhores. Obrigada por não terem desistido diante daquele diagnóstico inicial friamente definido pelos médicos. Além de terem abdicado de muitas coisas na vida de vocês para proporcionar as melhores condições para meu desenvolvimento. Consegui alcançar meus objetivos até hoje por ter vocês como incentivo e inspiração. Amor incondicional, que transpõem as barreiras diárias.

À minha família que incentiva e acompanha as minhas lutas. Especialmente à Maria Rodrigues (minha querida Vozinha) pelas orações e carinho, à Mariselma, Mary, Luizete, Olena e Ana Luzia pelo apoio e afeto de sempre.

Aos meus amigos de longas datas que compartilham momentos importantes, fortalecendo os laços e multiplicando os sorrisos: Erik Carvalho, André Falcone, Isabella Soares, Julianna Fragoso, Ítalo Sarmiento e Maria Marta. Principalmente a Daniel Colom, o qual tenho um amor e um carinho imenso, pois desde muito tempo ele fez sentido à palavra amizade, e que mesmo nesse último ano de forma internacional, ele se fez presente nessa reta final do mestrado; e a Tiana Borba que construiu um laço para além da universidade, a qual tenho a felicidade de chamar de amiga-irmã, cultivando esse carinho diário, com muita cumplicidade e admiração.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Ângelo Notare que vivenciam um cotidiano repleto de desafios, mas acreditando que podemos fazer sim a diferença na educação: Márcia Gonçalves, Danielle Bidô, Josicléia do Nascimento, Marco Lima, Júnior Rodrigues, Gerluce Guimarães e Potira Maia. Mais especificamente agradeço à Auxiliadora Mendes por partilhar as angústias diárias, enxergando a essência das coisas e das pessoas, diante de um sistema opressor, além de formar meu “psicossocial” favorito, partilhando de muitas aventuras e de uma amizade da qual tenho muito apreço; à Alana Hellen que de “minha estagiária” tornou-se uma amiga preciosa e que levo suas palavras, exemplo e incentivo no meu coração sempre.

À Helena Holanda, por possibilitar meu crescimento enquanto pessoa e dançarina. Transpondo os limites e incentivando a alcançar novos horizontes. Exemplo de energia, criatividade, persistência e amor.

À Hellosman Oliveira por todo apoio e troca de informações. Tenho-lhe como uma referência no movimento da pessoa com deficiência em nosso estado e agradeço por me aproximar dessa vivência enquanto coletividade.

À Prof^a. Dr^a. Aline Maria Batista Machado, por orientar este estudo. Agradeço imensamente pelo seu apoio, paciência e troca de experiências ao longo do mestrado. Pelo compartilhamento de conhecimentos na área da Educação, principalmente em relação às leituras de Paulo Freire.

Às minhas colegas de mestrado que compartilharam das angústias e conquistas durante esses dois anos de convívio. Especialmente: Vanessa Lima, Thaís Souza, Anna Paula e Marta Marinho. Bem como às colegas do PPGE da disciplina de “Inclusão, exclusão e diversidade”: Maiza Medeiros, Laura Vicente, Filomena Spinelli e Sinara Pimentel.

Aos participantes do GEPEDUPSS pelos debates, experiências e momentos. Em especial à Thélia Paiva e Ranyellen Félix pelas conversas, incentivos e compartilhamento de materiais acadêmicos.

À SEDEC pelas informações cedidas. Ao setor de Educação Especial pelos direcionamentos. Às assistentes sociais entrevistadas na pesquisa pela receptividade e participação neste estudo.

À Prof^a. Dr^a Nazaré Zenaide e à Prof.^a Dr^a. Danielle Lugo pelas participações e contribuições tanto na banca de qualificação, quanto na defesa final desta dissertação.

E a todos aqueles que estiveram presentes de forma direta ou indireta nesta trajetória. Afinal, foram dias e noites de pesquisa, reflexão, dúvidas, erros, acertos, lágrimas, sorrisos, solidão, afeto, renúncias, lutas e glórias. A jornada foi intensa e repleta das participações destas pessoas as quais tenho um apreço imenso. Partilhando momentos para a construção das memórias do coração.

[...] ensinada em entrelinhas perversas que pessoas com deficiência precisam de conserto. Médicos. Remédios. E hoje sei que o que mais precisam é de vida, de respeito ao seu corpo e a sua existência, de dignidade pra ser, de afeto, oportunidades.

Lau Patrón

RESUMO

Historicamente as pessoas com deficiência viveram processos de segregação e exclusão social. Percorrendo desde o assistencialismo, passando pela mobilização até a conquista de direitos e o exercício da cidadania. Esta Dissertação em Serviço Social propõe como objetivo geral a análise da realidade de estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB, sob o olhar do Serviço Social no âmbito educacional. Os objetivos específicos visam analisar o perfil de estudantes com deficiência nas referidas escolas; o processo de inclusão social desses estudantes nas escolas regulares, considerando as condições de acesso e permanência à educação; as ações das escolas voltadas aos estudantes com deficiência; conhecer os principais mecanismos do Serviço Social na viabilização do direito à educação dos estudantes com deficiência e conhecer e analisar os principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos desses estudantes. A pesquisa foi realizada por meio do levantamento bibliográfico e documental, seguida de coleta de dados através de uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com 14 assistentes sociais da rede municipal de ensino regular de João Pessoa-PB, ocorrida no período de maio a junho de 2019. Em seguida, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo e fundamentou-se no materialismo histórico dialético como método de pesquisa, visando perceber a realidade e suas facetas, desvelando a aparência e buscando a essência do objeto de estudo. Através da análise dos dados da pesquisa, observou-se que: a inclusão dos estudantes com deficiência avançou, mas não acontece como preconiza a legislação e os estudiosos sobre o tema; esses estudantes têm o acesso à escola garantido por lei, já a sua permanência apresenta entraves relacionados à acessibilidade, profissionais despreparados e falta de projetos específicos voltados à temática da deficiência; os estudantes estão sendo cada vez mais respeitados e aceitos pela maior parte das pessoas que compõem a comunidade escolar; os pais e/ou responsáveis estão em processo de aceitação em relação à deficiência dos filhos; há predominância da atuação do Serviço Social junto aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Um dos principais problemas que as assistentes sociais enfrentam é a inconstância na rede de serviços municipal, dificultando o andamento dos encaminhamentos; sugestões para a SEDEC referente à melhoria da realidade dos estudantes com deficiência nas escolas da rede. Com relação especificamente aos principais mecanismos do Serviço Social na viabilização dos direitos desses estudantes percebeu-se que as entrevistadas intervêm através de encaminhamentos, parceria entre escola e família e articulação com as redes de serviços, correspondendo às atribuições e parâmetros éticos da profissão. Conclui-se que apesar das contradições inerentes ao sistema capitalista, a inclusão desse segmento na sociedade é necessária para que participem dos espaços e serviços com mais autonomia e respeito.

Palavras-Chave: Pessoa com Deficiência. Escola Pública. Serviço Social.

RESUMEN

Históricamente, las personas con discapacidad han experimentado procesos de segregación y exclusión social. Desde la asistencia, pasando por la movilización hasta la conquista de derechos y el ejercicio de la ciudadanía. Esta disertación de máster en Trabajo Social propone como objetivo general el análisis de la realidad de los estudiantes con discapacidad en las escuelas municipales de João Pessoa-PB, desde la perspectiva del Trabajo Social en el campo educativo. Los objetivos específicos tienen como objetivo analizar el perfil de los estudiantes con discapacidad en estas escuelas; el proceso de inclusión social de estos estudiantes en las escuelas regulares, considerando las condiciones de acceso y permanencia a la educación; acciones escolares dirigidas a estudiantes con discapacidad; conocer los principales mecanismos del Trabajo Social para permitir el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad; conocer y analizar los principales problemas que enfrenta el Trabajo Social para hacer viables los derechos de estos estudiantes. La investigación se llevó a cabo mediante una investigación bibliográfica y documental, seguida de la recopilación de datos a través de una encuesta de campo con entrevistas semiestructuradas con 14 trabajadores sociales del sistema escolar municipal de João Pessoa-PB, que tuvo lugar de mayo a junio. 2019. Luego, se utilizó la técnica de análisis de contenido y basado en el materialismo histórico dialéctico como método de investigación, con el objetivo de percibir la realidad y sus facetas, develar la apariencia y buscar la esencia del objeto de estudio. A través del análisis de los datos de la investigación, se observó que: la inclusión de estudiantes con discapacidades ha avanzado, pero no sucede según lo recomendado por la legislación y los académicos sobre el tema; estos estudiantes tienen acceso a la escuela garantizado por la ley, todavía que su permanencia presenta barreras relacionadas con la accesibilidad, profesionales no preparados, falta de proyectos específicos centrados en el tema de la discapacidad; la mayoría de las personas que conforman la comunidad escolar respetan y aceptan cada vez más a los estudiantes; los padres y / o tutores están en proceso de aceptar la discapacidad de sus hijos; hay un predominio de actividades de Trabajo Social con los padres y / o tutores de los estudiantes; Uno de los principales problemas que enfrentan los trabajadores sociales es la inconsistencia en la red de servicios municipales, lo que dificulta el progreso de las referencias; sugerencias a SEDEC con respecto a la mejora de la realidad de los estudiantes con discapacidades en las escuelas de la red. Con respecto específicamente a los principales mecanismos de Trabajo Social para hacer viables los derechos de estos estudiantes, se observó que los entrevistados intervienen a través de referencias, asociación entre la escuela y la familia y la articulación con las redes de servicios, correspondientes a los deberes y parámetros éticos de la profesión. Se concluyó que a pesar de las contradicciones inherentes al sistema capitalista, la inclusión de este segmento en la sociedad es necesaria para que puedan participar en espacios y servicios con más autonomía y respeto.

Palabras clave: Persona con discapacidad. Escuela pública. Trabajo Social.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com relação aos dados sobre a formação acadêmica e o âmbito profissional	28
QUADRO 02: Documentos internacionais	41
QUADRO 03: Descrição dos termos referentes à pessoa com deficiência	42
QUADRO 04: Quantidade de estudantes com deficiência, tipos de deficiência e o sexo predominante	135
QUADRO 05: Síntese das principais demandas dos estudantes com deficiência em relação ao Serviço Social.....	172
QUADRO 06: Síntese dos principais problemas e sugestões com relação à SEDEC	183

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Permanência dos estudantes com deficiência na escola.....	146
GRÁFICO 2: Principais desafios enfrentados no espaço escolar pelos estudantes com deficiência.....	170
GRÁFICO 3: Principais conquistas dos estudantes com deficiência na escola.....	174
GRÁFICO 4: Principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência.....	177
GRÁFICO 5: Principais mecanismos utilizados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência.....	179

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Modelo caritativo de interpretação da deficiência.....	34
FIGURA 2: Modelo médico de interpretação da deficiência.....	35
FIGURA 3: Modelo social da interpretação da deficiência	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANAS – Associação Nacional de Assistentes Sociais
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social
CHH – Centro Helena Holanda
CID – Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
ICIDH – Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handcap
CEDPD/PB – Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado da Paraíba
CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS – Conselhos Regionais de Assistentes Sociais
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEM – Partido Democratas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GEPEDUPSS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILA – Instituto Liberal de Alagoas
JUC – Juventude Universitária Católica
LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queers, Intersexuais
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEB – Movimento de Educação de Base
MBL – Movimento Brasil Livre
NAAH/S – Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

ONU – Organização das Nações Unidas
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização não-governamental
PT – Partido dos Trabalhadores
PNS – Pesquisa Nacional de Saúde
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRB – Partido Republicanos
PRONAS/PcD – Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência
PRONON – Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SNC – Sistema Nervoso Central
UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation
TDH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UCISS – União Católica Internacional do Serviço Social
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E SERVIÇO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
1.1. Aproximação com o tema e a relevância da pesquisa.....	17
1.2. Finalidade e aspectos teóricos metodológicos.....	22
CAPÍTULO 2: O DEBATE TEÓRICO E O MARCO LEGAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	32
2.1. Pessoa com deficiência: conceitos e nomenclaturas	32
2.2. Historicidade da pessoa com deficiência no Brasil	45
2.3. O marco legal da pessoa com deficiência: ênfase no contexto brasileiro.....	56
2.4. Contradição inclusão/exclusão da pessoa com deficiência	70
CAPÍTULO 3: SERVIÇO SOCIAL E O DEBATE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRADIÇÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS	81
3.1. O sistema capitalista e a emergência do Serviço Social	81
3.2. A trajetória do Serviço Social brasileiro	88
3.3. Crise econômica de 2008 e impactos na profissão de Serviço Social.....	103
3.4. O Serviço Social na educação: ênfase no espaço escolar.....	111
3.5. Serviço Social e Educação Inclusiva na escola pública	121
CAPÍTULO 4: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DE ASSISTENTES SOCIAIS.....	132
4.1. Perfil dos estudantes com deficiência nas escolas pesquisadas	134
4.2. A realidade dos estudantes com deficiência nas escolas	139
4.3. A percepção do Serviço Social sobre a realidade do estudante com deficiência no espaço escolar	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA	221
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	223
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA	225

ANEXO A – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO	227
ANEXO B – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE POSSUEM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ANO LETIVO DE 2018/ LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO E SEU RESPECTIVO QUANTITATIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS	232
ANEXO C – CÓPIA DO PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DA LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO / LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE POSSUEM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ANO LETIVO DE 2018 / LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO E SEU RESPECTIVO QUANTITATIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS	235

CAPÍTULO 1 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E SERVIÇO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Historicamente as pessoas com deficiência viveram processos de segregação e exclusão social. Segundo Santiago (2011), muitas foram eliminadas, vistas como “impuras”, indignas do perdão divino, proibidas de manter contato com a sociedade, assistidas pela caridade, até chegar à fase de mobilização para a conquista de direitos e da cidadania.

Ao longo de minha trajetória pessoal, por também ser uma pessoa com deficiência física, lidei com várias barreiras ao frequentar escolas regulares da rede particular no município de João Pessoa - PB. No decorrer de minha vivência escolar nos anos de 1990 enfrentei várias dificuldades, inclusive encontrar uma escola regular que aceitasse a matrícula de pessoa com deficiência¹. Depois da terceira tentativa, consegui uma vaga em uma escola privada a qual realizou várias adaptações em seu espaço físico para viabilizar minha permanência no espaço. Com o passar dos anos, continuei vivenciando situações de preconceito e “invisibilidade”, muito embora já tivesse tido iniciado no Brasil o processo de inclusão social de pessoas com deficiência. O apoio familiar e as oportunidades que foram oferecidas significaram um importante subsídio para o meu desenvolvimento, visto que acreditaram em meu potencial e vislumbraram uma sociedade pautada no respeito às diferenças e melhores condições de vidas para o segmento² da pessoa com deficiência.

Neste primeiro capítulo será abordada a minha aproximação com a temática, bem como a relevância deste estudo tanto para o âmbito acadêmico quanto para a sociedade em geral. Além disso, trará a finalidade da pesquisa, os aspectos teóricos metodológicos e a estrutura desta dissertação, daí não iniciar com uma introdução, mas sim com um capítulo introdutório.

1.1. Aproximação com o tema e a relevância da pesquisa

A aproximação com o tema da pessoa com deficiência foi construída não só a partir da minha realidade pessoal, mas também profissional. Daí destacar na minha

¹ “Pessoa com deficiência” será o termo utilizado neste estudo para se referir às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, bem como aos sujeitos da pesquisa.

² O termo “segmento” será utilizado em referência à parcela da população com deficiência.

trajetória pessoal não só a relevância da minha família, como também a importância do Centro Helena Holanda (CHH). Desde o ano 2009, até os dias de hoje, participo dessa Organização Não Governamental (ONG) para pessoas com deficiência, idosos e sequelados de acidentes a qual realiza atividades artísticas e culturais voltadas para esse público, bem como oferece serviços de reabilitação na área da saúde e oficinas pedagógicas. Fruto dessa participação, tive a oportunidade de conhecer novas pessoas, com e sem deficiência, de me dedicar à dança para pessoas com deficiência e, mais tarde, até me tornar membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado da Paraíba (CEDPD/PB) no período de 2013 a 2015, onde obtive várias experiências de movimento social e amadurecimento enquanto militante deste segmento social.

Entre os anos 2009 a 2013 cursei Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e posso dizer que no decurso de minha vida acadêmica as temáticas relacionadas à pessoa com deficiência sempre permearam meus estudos, produções e debates. Tanto é que meu estágio supervisionado foi realizado na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), onde tive contato ainda mais direto com o segmento, resultando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “A questão da acessibilidade no cotidiano das pessoas com deficiência física da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD)”; e, em 2014, apresentei o artigo final da Especialização em Serviço Social e Políticas de Proteção Social, intitulado: “Plano viver sem limite: avanços e desafios na inclusão das pessoas com deficiência”.

No ano de 2014, passei no concurso público para a Prefeitura Municipal de João Pessoa no cargo de assistente social e fui designada para a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental General Ângelo Francisco Notare, a qual atuo até hoje. Esta experiência me permitiu conhecer e dialogar com outros funcionários que também tem deficiência e estudantes com deficiência e seus familiares, acerca das dificuldades do acesso e permanência, tendo que muitas vezes acionar meios jurídicos para resolução destas. Também ocorre entraves com os funcionários da unidade escolar, mas, aos poucos, fui conseguindo viabilizar a organização de formações sobre a temática nos planejamentos pedagógicos e assim constatando os avanços e desafios na realidade deste segmento nas salas regulares de ensino.

Entre os principais entraves enfrentados na escola observei a intransigência e despreparo de alguns professores em lidar com os estudantes com deficiência; uso de

linguagem rebuscada em sala de aula durante a exposição dos conteúdos programáticos; falta de adaptação das atividades propostas; culpabilização por parte dos profissionais em relação a esses estudantes por não atingirem, muitas vezes, o nível satisfatório de aprendizagem; diretores, professores e funcionários que se referem a esses estudantes de forma pejorativa e desrespeitosa; profissionais descapacitados para lidar com os estudantes com deficiências e suas particularidades; pais e/ou responsáveis³ que não aceitam a deficiência do filho, dificultando o processo de aprendizagem e de socialização na escola; pais e/ou responsáveis que às vezes não os levam ao atendimento ou triagem na rede socioassistencial e de saúde solicitada pela equipe de especialistas⁴; falta de acessibilidade no espaço físico da escola, inclusive por ter funcionários com deficiência.

Entre os encaminhamentos e as soluções realizadas, destacam-se o diálogo com a equipe de profissionais para reflexão em torno do tema; busca de parceria com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola para suporte nas atividades e formação da equipe; realização de palestras e oficinas com os profissionais; diálogo com os pais e/ou responsáveis para a desmistificação da deficiência; contato com as instituições da rede socioassistencial e de saúde para acompanhamento de cada caso; realização de parceria com Ministério Público e Conselho Tutelar para casos mais complexos, buscando o respaldo legal e pensando sempre na solução mais adequada para o estudante.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB, no ano de 2018, iniciei a interlocução entre a temática da pessoa com deficiência e a educação através de minha participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS).

Portanto, diante de toda esta trajetória pessoal, acadêmica e profissional surgiu o questionamento relacionado à maneira que os profissionais, especificamente assistentes sociais, podem contribuir com estudantes com deficiência no âmbito educacional.

Tendo em vista os avanços e retrocessos em relação às garantias das pessoas com deficiência, se faz necessário pontuar sobre os dados oficiais do Censo do Instituto

³ O termo “pais e/ou responsáveis” utilizado geralmente no âmbito escolar corresponde às pessoas (sejam homens ou mulheres) que respondem legalmente por cada estudante.

⁴ Conforme Lima (2019) o termo “Especialistas” é utilizado pela Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa para se referir “aos profissionais que atuam no suporte técnico nas escolas” (LIMA *et al.*, 2019, p. 139). Tal equipe é formada por assistentes sociais, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo Escolar da Educação Básica, para que se entenda a importância do desenvolvimento de medidas intersetoriais relacionadas à educação, saúde, assistência, trabalho, habitação e demais áreas visando à participação ativa desse segmento na sociedade.

Segundo os dados do IBGE (2010), cerca de 45,6 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência, totalizando 23,9% da população. Dos quais: 18,6% com deficiência visual, 7% com deficiência física, 5,10% com deficiência auditiva e 1,40% com deficiência intelectual. Além disso, o IBGE (2010) mostra que a maioria da população com deficiência é predominantemente feminina (26,5%), e apresenta a mesma proporção de residentes nas zonas rurais e urbanas do Brasil (23,9% para cada zona).

A taxa de alfabetização desse segmento (considerando as pessoas a partir de 15 anos que saiba ler e escrever um bilhete simples em sua língua) foi de 81,7% em todo país, destes: 14,2% possuíam ensino fundamental completo, 17,7% possuíam ensino médio completo, 6,7% possuíam ensino superior completo e 61,1% sem instrução (IBGE, 2010).

Em relação à concentração de pessoas com deficiência por região, o Nordeste apresenta a maior taxa de pessoas com pelo menos um tipo das deficiências. Os estados brasileiros que apresentam maior número de pessoas com deficiência são: o Rio Grande do Norte (27,76% da população apresenta alguma deficiência), seguido do estado da Paraíba (27,58% da população, totalizando 1.045.631 pessoas) (IBGE, 2010).

Para situar o *locus* da presente pesquisa, cabe destacar alguns dados com relação à educação especial a nível estadual (Paraíba) e a nível municipal (João Pessoa). No estado da Paraíba, no ano de 2018, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), foram matriculados 22.747 estudantes com deficiência, levando em consideração o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desse total, 768 foram matriculados em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos – EJA) e 21.979 foram matriculados em Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA. Destes, 18.761 foram matriculados na zona urbana e 3.218 na zona rural. Sobre o sexo: 7.491 feminino e 14.488 masculino. Faixa etária: 14.496 têm até 14 anos, 3.784 têm de 15 a 17 anos, 2.362 têm de 18 a 24 anos, 405 têm de 25 a 29 anos, 255 têm de 30 a 34 anos, 677 têm 35 anos ou mais. Entre as

principais deficiências apresentadas pelos estudantes, estão: 15.028 com deficiência intelectual, 2.225 com deficiência física e 1.815 com autismo.

Nesse contexto paraibano, como citado anteriormente (768 matrículas), vale salientar que ainda existem escolas exclusivamente especializadas ou classes exclusivas de ensino regular voltada para esse público. Desse quantitativo, os maiores números de matrículas foram nos segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da EJA.

Na cidade de João Pessoa-PB, no ano de 2018, conforme o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), foram matriculados 3.592 estudantes com deficiência, levando em consideração o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no qual foram matriculados 190 estudantes em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA) e 3.402 em Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA. Todos matriculados na zona urbana e nenhum na zona rural. Sobre o sexo: 1.076 feminino e 2.326 masculino. Faixa etária: 2.210 têm até 14 anos, 584 têm de 15 a 17 anos, 387 têm de 18 a 24 anos, 53 têm de 25 a 29 anos, 49 têm de 30 a 34 anos, 119 têm 35 anos ou mais. Entre as principais deficiências apresentadas pelos estudantes, estão: 2.320 com deficiência intelectual, 361 com deficiência física e 407 com autismo. Com relação ao quantitativo de matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou classes exclusivas de ensino regular, totalizaram 190 matrículas. Destas, 173 na EJA e 17 no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Conforme dados da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), há uma estimativa de 2.000 estudantes com deficiência frequentando as escolas municipais no ano de 2019 (VIEIRA, 2019, informação verbal).

Diante da relevância desses dados, realizei um levantamento no site da UFPB acerca das produções do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), dos últimos dez anos, a fim de detectar as dissertações voltadas para a temática da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e percebi que há apenas duas dissertações. No entanto, uma enfatiza o Atendimento Educacional Especializado dentro da perspectiva da Educação Inclusiva e a outra aborda a temática da inclusão socioeducacional de crianças e jovens com deficiência visual. Portanto, a inovação desta referida pesquisa está em estudar a perspectiva do Serviço Social em relação à realidade escolar dos estudantes com deficiência, investigando as nuances e contradições da realidade das escolas municipais.

Destarte, a temática do estudante com deficiência carece de pesquisas e ações para enfrentar, ou, ao menos, minimizar seus desafios. Assim, esta pesquisa é de suma importância para a sociedade e para a academia, visto que esse segmento acompanha as transformações sociais ocorridas nos últimos tempos. Bem como, segundo os indicadores oficiais do IBGE (2010), está em constante crescimento populacional, destacando a Paraíba como sendo o segundo estado com o maior número de pessoas com deficiência do Brasil. Além de que os estudantes de graduação e pós-graduação em Serviço Social e os profissionais que atuam no campo da prevenção, reabilitação, profissionalização e inserção da pessoa com deficiência necessitam ter conhecimentos acerca das novas demandas provenientes desse segmento.

Assim sendo, faz-se necessário o estudo e o aprofundamento da temática para que se colabore com possíveis mudanças no acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação, contribuindo na construção de futuras políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas a esse público.

1.2. Finalidade e aspectos teórico-metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a realidade de estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB sob a perspectiva do Serviço Social. Os objetivos específicos visam analisar o perfil de estudantes com deficiência nas referidas escolas; o processo de inclusão social desses estudantes nas escolas regulares, considerando as condições de acesso e permanência na educação; as ações das escolas voltadas aos estudantes com deficiência; conhecer os principais mecanismos do Serviço Social na viabilização do direito à educação dos estudantes com deficiência; conhecer e analisar os principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos desses estudantes.

Nesse sentido, esses objetivos são importantes para o questionamento sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro com relação ao seu real objetivo e sua forma de operacionalização, bem como contribuir em uma possível construção de um novo olhar para a educação inclusiva. Desta forma, a pessoa com deficiência poderá ter uma participação mais efetiva na sociedade, não apenas correspondendo a obrigações legais. Além disso, contribuirá para o Serviço Social na medida em que será uma forma de reflexão sobre atuação frente a essa expressão da “questão social”, enxergando

possibilidades com relação à viabilização dos direitos desse segmento e mobilização enquanto sujeitos políticos.

A proposta desta pesquisa é compreender o panorama atual de estudantes com deficiência na escola regular sob a perspectiva de assistentes sociais, visto que estes lidam diretamente no seu cotidiano com necessidades específicas de tais estudantes. Assim, além do debate acerca das temáticas sobre “Pessoa com deficiência”, “Serviço Social” e “Serviço Social na Educação”, a pesquisa também trilhará nos caminhos de mais dois temas transversais: “Inclusão” e “Escola Pública”. Desta feita, a fundamentação teórica conta, sobretudo, com os seguintes autores: Kosik (1976), Bardin (2016), Borges (2019), Diniz (2007), Lanna Júnior (2010), Sassaki (1997), Santiago (2011), Iamamoto; Carvalho (2008), Netto (2009), Oliveira e Silva (2016), Wikiuk (2004), Oliva (1987) e Freire (2000).

De acordo com Gil (2002, p.162), metodologia é a descrição dos mecanismos utilizados para a realização da pesquisa. Para melhor desvelamento da realidade, utilizou-se o método do materialismo histórico dialético, a fim de investigar o objeto de estudo, considerando seu processo histórico inserido no contexto da totalidade social, articulando teoria, situação empírica e considerando suas contradições.

O método dialético, na perspectiva do marxismo, articula, de modo geral, cinco categorias essenciais: *práxis*, *totalidade*, *contradição*, *historicidade* e *mediação*, propiciando-lhe, assim, a formulação de sua base teórica. Com relação à *práxis*, de acordo com Kosik (1976) “compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como a formação da subjetividade humana” (KOSIK, 1976, p. 224). Nesse sentido, é através da *práxis* que o homem elabora a realidade, tanto de forma abstrata quanto de forma prática e universal.

Com relação à categoria *totalidade*, Kosik (1976, p. 44) afirma que é a: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Nesse sentido, é possível a compreensão da realidade nas suas dimensões. Nessa lógica,

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, ao contrário, é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas (LUKÁCS, 2009, p. 59).

A categoria *contradição*, de acordo com Robaina (2014), foi inicialmente pensada por Hegel, no sentido de abordar dois contrários antagônicos necessários no interior da totalidade, formando o movimento dialético de aceitação e negação de determinado pressuposto. Conforme Sader (2007, p. 9) “a contradição aponta para a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno. Captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos”. A partir disso, Marx utiliza essa categoria para analisar o sistema capitalista, não explicitando de forma direta a definição dessa categoria, mas utilizando em seus estudos, mostrando a contradição presente nas nuances de tal base econômica – relações de produção, nas classes sociais (burguesia x proletariado), na política, entre outras.

Com relação a historicidade, Kosik (1976, p. 233) afirma que para o marxismo a história é um produto humano e depois da constatação de Karl Marx, de que “a história não faz absolutamente nada, e que tudo nela – inclusive a própria história – é feita pelo homem, a tarefa urgente já não consiste em enumerar as insuficiências da filosofia da história, mas em examinar as causas da sua fundamental mistificação”. Para o autor, a “história é dialética de liberdade e necessidade”.

Já no tocante à categoria *mediação*, define-se como:

expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes nas várias formações sócio-humanas que a história registrou. Funciona como condutos por onde fluem as relações entre as várias instâncias da realidade, são elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade (PONTES, 1995).

Marx, por meio das categorias explicitadas (*práxis, totalidade, contradição, historicidade e mediação*), construiu uma perspectiva metodológica crítica, embora não tenha sistematizado os passos necessários, sua forma de pensar criticamente o capitalismo serviu de base para o estudo da realidade. E nesse processo, mesmo que não se compreenda a conjuntura totalmente, é possível ir além da aparência dos fenômenos

e buscar as articulações entre os fatos, chegando à síntese. Nesse sentido, Netto (2011, p.53) afirma que “O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Esse método consiste em desvelar as aparências com o objetivo de alcançar a essência do objeto, desmontando, assim, a imediatividade do fato e evidenciando as contradições e conflitos sociais presentes no sistema capitalista. Afinal,

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade* [...]. Estas atividades são os vários aspectos ou modos da *apropriação* do mundo pelos homens (KOSIK, 1976, p. 28).

Nessa perspectiva, à medida que a realidade está em constante movimento de transformação, ao utilizar-se deste método, se faz necessário que o pesquisador percorra o seguinte caminho investigativo:

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Diante dessa dinâmica investigativa, Kosik (1976, p. 124) afirma que a dialética materialista evidencia a forma pelo qual o indivíduo histórico e concreto, pautado nos fundamentos econômicos postos pelo sistema, produz e reproduz tanto a realidade social da qual faz parte, como a ele mesmo, de modo a produzir-se e reproduzir-se simultaneamente.

O assistente social em sua formação acadêmica é orientado a utilizar o método dialético para interpretar os diversos contextos apresentados no seu cotidiano, visando perceber a realidade e suas facetas criticamente. De modo a relacionar o seu objeto de atuação com a práxis.

A realidade social, porém, é infinitamente mais rica e mais concreta do que a situação dada e as circunstâncias históricas, porque ela inclui em si mesma a práxis humana objetiva, a qual cria tanto a situação como as circunstâncias. Estas constituem o aspecto coagulado da realidade social (KOSIK, 1976, p. 132).

Para tanto, faz-se necessário que o profissional desenvolva uma postura investigativa, buscando ir ao cerne da questão para realizar sua intervenção de forma adequada e consoante com as diretrizes da profissão. Destarte, a pesquisa em questão desenvolve-se de forma qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa

introduz um novo sentido dos problemas; ela substitui a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados. [...] a pesquisa qualitativa força a repensar o estudo das necessidades não mais segundo indicadores de medida, mas sim, segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida. [...] Mostrando a diversidade dos pontos de vista, relativizam-se, de uma só vez, os pontos de vista institucionais e profissionais, e força-se a conhecer pontos de vista invisíveis, censurados, ou simplesmente silenciados. [...] Além de permitir uma descrição mais apurada e exaustiva da realidade social, a pesquisa qualitativa visa descobrir –, por trás das categorias administrativas e estatísticas –, atores, isto é, sujeitos detentores dos recursos, e capazes de iniciativas, projetos, estratégias (GROULX, 2014, p. 98; p.102).

Com relação à pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, de acordo com Deslauriers e Kérisit (2014, p. 130): “possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. Ela também serve para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entrar um projeto de grande escala”. Revelando, assim, a descoberta de detalhes sobre a realidade e as diversas interpretações sobre o cotidiano. Além disso, a pesquisa exploratória permite “o controle dos efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador, permite que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja” (PIOVESAN & TEMPORINI, 1995, p. 321).

O delineamento da pesquisa pauta-se a no levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Possibilitando a descoberta de conhecimentos científicos sobre a temática, realizando o paralelo entre teoria e prática, bem como o contato direto com os profissionais em seu ambiente de trabalho e a construção de novas problematizações.

Inicialmente, para fundamentação do estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre os temas centrais abordados de modo a embasar os dados a serem obtidos na pesquisa. Entre os principais documentos legais têm-se o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9394/96), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Lei nº 13.146/15), os subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação e documentos correlatos.

Na etapa de coleta de dados foram visitados os lócus da pesquisa e realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, sendo gravadas em áudio. Revelando a percepção dos(as) assistentes sociais em relação aos estudantes com deficiência e os relatos de suas experiências.

Esta pesquisa foi desenvolvida em 14 (quatorze) Escolas Municipais de João Pessoa-PB que tem no quadro de funcionários assistentes sociais e estudantes com

deficiência matriculados com base no ano letivo de 2018 (dois mil e dezoito). No entanto, coletou-se os dados quantitativos com relação ao perfil dos estudantes com deficiência das escolas relacionados ao ano letivo de 2019 (dois mil e dezenove).

Assim sendo, os sujeitos da pesquisa foram 14 (quatorze) assistentes sociais da Rede Municipal de Ensino Regular, desde que aceitassem participar da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento. De acordo com as informações obtidas na Prefeitura Municipal, no mês de dezembro de 2018 (dois mil e dezoito) (ANEXO A), por meio do processo nº 2018/026309 (ANEXO C), atualmente há 97 (noventa e sete) escolas, organizada em 14 (quatorze) regiões. Desse quantitativo, 69 (sessenta e nove) escolas dispõem de assistente social, totalizando 71% das escolas da rede municipal. Com relação ao quantitativo de escolas que têm estudantes com deficiência matriculados no ano letivo de 2018 (dois mil e dezoito), soma 93 escolas (ANEXO B), perfazendo 96% do total dessas escolas. Constatou-se que 68 escolas, correspondendo a 70%, dispõem de assistentes sociais e estudantes com deficiência matriculados.

Com base nesses dados, a amostra da pesquisa foi delimitada através de escolha de uma escola de cada região, visando conhecer a realidade de cada região escolar do município. As escolas escolhidas estão dispostas a seguir: REGIÃO 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Seráfico da Nóbrega; REGIÃO 2 – EMEF Anita Trigueiro do Vale; REGIÃO 3 – EMEF Zumbi dos Palmares; REGIÃO 4 – EMEF Cicero Leite; REGIÃO 5 – EMEF Tharcilla Barbosa; REGIÃO 6 – EMEF Lynaldo Cavalcante; REGIÃO 7 – EMEF Leônidas Santiago; REGIÃO 8 – EMEF Oscar de Castro; REGIÃO 9 – EMEIF João Santa Cruz; REGIÃO 10 – EMEF Frei Afonso; REGIÃO 11 – EMEF Luiz Augusto Crispim; REGIÃO 12 – EMEF Antenor Navarro; REGIÃO 13 – EMEF Cônego Mathias Freire; REGIÃO 14 – EMEF Aruanda.

Em relação à análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016, p. 37), que a descreve como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Identificando vários elementos importantes ao decodificar as nuances presentes nas falas dos(as) entrevistados(as). Tal técnica "absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem" (BARDIN, 2016, p.15).

Partindo desse pressuposto, a análise da referida pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira refere-se à organização dos dados coletados nas entrevistas, com as transcrições dos áudios gravados, identificando-se os pontos mais relevantes e as categorias presentes nos relatos; a segunda etapa foi a análise profunda do material,

percebendo as interpretações dos(as) entrevistados(as) e relacionando-as com os referenciais teóricos para embasar os princípios apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, abordar-se-á neste capítulo introdutório os dados da pesquisa relacionados à descrição dos(as) entrevistados(as) com relação à formação acadêmica e o âmbito profissional (ano de conclusão da graduação; instituição onde concluiu; tempo de atuação profissional total e na atual instituição de trabalho; cursos de pós-graduação e se realizou/realiza alguma formação complementar). De modo a entender, ao longo do estudo, o lugar de fala⁵ dos(as) entrevistados(as), compreendendo o ponto de partida para percepção da realidade dos estudantes com deficiência.

Destarte, apresenta-se o quadro com a síntese dos dados obtidos nas entrevistas:

QUADRO 01: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com relação aos dados sobre a formação acadêmica e o âmbito profissional

Sujeitos*	Formação acadêmica			Profissional	
	Ano de conclusão da graduação	Instituição de conclusão da graduação	Cursos de pós-graduação	Tempo de atuação profissional	
				Total	Atual instituição de trabalho
E1	1989	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Especialização	± 25 anos	15 anos
E2	2001	UFPB	Mestrado	15 anos	03 meses
E3	1989	UFPB	Mestrado	± 24 anos	11 anos
E4	2007	UFPB	Mestrado	10 anos	09 anos
E5	1996	UFPB	Especialização	± 22 anos	09 anos
E6	2016	Faculdade Internacional da Paraíba	Especialização	02 anos	05 meses
E7	2007	UFPB	Especialização	10 anos	04 anos
E8	1992	UFPB	Especialização	23 anos	23 anos
E9	1984	UFPB	Especialização	23 anos	23 anos
E10	2016	UFPB	Especialização (em conclusão)	03 anos	03 anos
E11	1991	UFPB	Especialização	23 anos	15 anos
E12	2010	UFPB	Especialização	09 anos	04 anos
E13	2003	UFPB	Mestrado	15 anos	01 ano
E14	1990	UFPB	Especialização	± 25 anos	05 anos

FONTE: pesquisa de campo, 2019.

* Adotou-se a letra “E” acompanhado dos números de 1 a 14 para referenciar os sujeitos da pesquisa com base na ordem da lista de escolas distribuídas por Região (ANEXO A). Logo, a entrevistada E1 será referente à escola delimitada na amostra da pesquisa dentro da Região 1, ou seja, a EMEF Seráfico da Nóbrega.

⁵ “O lugar de fala traz, na sua essência, a consciência do papel do indivíduo nas lutas, criando uma lucidez de quando você é o protagonista ou coadjuvante no cenário de discussão [...]. Traz uma liberdade para cada grupo se reconhecer e entender em qual espaço se encontra conforme o processo de organização e falar com propriedade a partir dele” (MARQUES, 2018).

O primeiro dado revelado através da pesquisa foi que todas as entrevistadas são do sexo feminino. De modo a ser reflexo do perfil profissional predominantemente feminino que acompanha a história do Serviço Social desde a sua gênese. Corroborando uma pesquisa realizada pelo CFESS em 2005, intitulada “Assistentes Sociais no Brasil: Elementos para o Estudo do Perfil Profissional” (CFESS, 2005, p. 18), que revelou, desde aquela época, que 97% dessas profissionais são do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino.

De acordo com o Quadro 01, no item sobre o ano de conclusão do curso de graduação em Serviço Social, identificou-se que 03 entrevistadas cursaram a graduação no período de 1984 a 1989, totalizando 21%. Já 04 entrevistadas, no período de 1990 a 1999, resultando 29% e 07 entrevistadas entre 2000 a 2016, com o percentual de 50%. Logo, a maioria das profissionais concluíram depois dos anos 2000.

Ainda sobre a formação acadêmica, observou-se os dados relacionados à instituição de formação das entrevistadas: 12 profissionais concluíram a graduação na UFPB (86%) e apenas 02 profissionais cursaram em outras instituições (14%) – Universidade Estadual da Paraíba e Faculdade Internacional da Paraíba. Com relação aos cursos de pós-graduação: 10 entrevistadas têm especialização e 04 têm mestrado. Revelando que a maioria cursou em universidades públicas, somente 01 em faculdade particular, e todas procuraram um meio de formação e qualificação além da graduação. Outro destaque relatado pelas entrevistadas E7 e E8 é que possuem mais uma graduação além do Serviço Social: Bacharelado em Direito (entrevistada E7) e Licenciatura em Pedagogia (entrevistada E8).

Com relação ao âmbito profissional, obteve-se os dados referentes ao tempo total de atuação profissional de cada entrevistada e na atual instituição de trabalho. Sobre o total de tempo de atuação profissional, identificou-se que: 02 a 10 anos – 05 entrevistadas (36%); 11 a 20 anos – 02 entrevistadas (14%); 21-25 anos – 07 entrevistadas (50%). No tocante ao tempo na atual instituição de trabalho: 12 entrevistadas possuem de 03 meses a 15 anos (86%), e 02 entrevistadas de 16 a 25 anos (14%). Compreendeu-se que a maioria das entrevistadas tem, no total, mais de 20 anos de desempenho profissional, demonstrando que já possuem uma atuação consolidada. No entanto, percebe-se que o tempo de permanência na atual instituição da maioria não passa de 15 anos.

Outro dado coletado na entrevista foi sobre os cursos de formação complementar que as entrevistadas realizaram ao longo do ano (formação continuada

oferecida pela PMJP, formação continuada custeada pelo próprio profissional, minicursos/eventos fornecidos por instituições externas), de modo que uma opção não exclui a outra. Nesse sentido obteve-se: todas as entrevistadas fizeram a formação continuada oferecida pela PMJP, mas 05 delas (36%) também realizaram formação continuada custeada pelo próprio profissional, e apenas 02 (14%) participaram minicursos/eventos fornecidos por instituições externas. Diante disso, percebe-se que todas as entrevistadas participaram da formação continuada pela PMJP, já que é anualmente obrigatório para cumprimento dos critérios para participação no Programa Escola Nota Dez⁶, conforme a Lei Municipal nº 11.607 de 23 de dezembro de 2008. A partir dos dados da pesquisa observa-se que paralelamente elas custeiam formações sobre temas condizentes com suas reais demandas, o contrário das formações continuadas da PMJP. Além disso, é possível observar que a minoria participa de minicursos ou eventos.

A pesquisa revela, ainda, que a maioria das entrevistadas cursaram a graduação em Serviço Social no período de 2000 a 2016 na UFPB, possuem especialização no tocante à pós-graduação, tendo o tempo total de 21 a 25 anos de atuação profissional e na atual instituição de trabalho de 03 meses a 15 anos.

Com relação à estrutura desta Dissertação, organizou-se quatro capítulos. Neste primeiro capítulo descreve-se a aproximação com o objeto de pesquisa, sua relevância enquanto tema essencial dentro da educação brasileira, além de apresentar a finalidade da pesquisa e os aspectos teóricos metodológicos utilizados.

O segundo capítulo apresenta o debate teórico, destacando a historicidade da pessoa com deficiência no contexto brasileiro e o marco legal com as principais legislações acerca do tema, bem como aborda a discussão sobre as contradições presentes no binômio inclusão/exclusão.

O terceiro capítulo discorre sobre o Serviço Social e a Educação Inclusiva. Inicia-se com a emergência dessa profissão em meio ao sistema capitalista, passando pelas expressões da “questão social”, sua definição enquanto profissão inserida na divisão sócio técnica do trabalho, até chegar ao Serviço Social na educação, mais

⁶ “O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação” (JOAO PESSOA, 2008b).

especificamente no espaço escolar, e a relação do profissional com a educação inclusiva na escola pública.

O quarto capítulo aborda a pessoa com deficiência na escola pública, mostrando a realidade das escolas públicas do município de João Pessoa-PB sob a ótica de assistentes sociais. Traçando também um perfil dos estudantes com deficiência nas escolas pesquisadas e discutindo a percepção do Serviço Social sobre a realidade do estudante com deficiência no espaço escolar.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa, de modo a desenvolver um estudo crítico sobre o tema da inclusão social e contribuir na formulação de novas estratégias para a melhoria do acesso e permanência desse segmento nas escolas públicas.

CAPÍTULO – O DEBATE TEÓRICO E O MARCO LEGAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A realidade escolar das pessoas com deficiência se transforma ao longo da história da humanidade, desde a institucionalização ao paradigma inclusivo. É notório que a mudança de concepção da deficiência e a participação do movimento social contribuíram para o avanço em relação ao seu exercício da cidadania. Para se entender tal realidade, antes faz-se necessário o aprofundamento teórico relacionado à pessoa com deficiência, de modo a definir o lugar de fala do qual está se partindo.

Inicialmente, esse capítulo abordará a complexidade do conceito de deficiência ao longo da história, seus principais modelos de concepções e suas nomenclaturas. Posteriormente, discorrerá sobre a história da pessoa com deficiência no Brasil, percorrendo desde a época colonial até a atualidade, pontuando as principais conquistas em relação ao marco legal. Por fim, abordará a influência da contradição inclusão/exclusão na vida dessas pessoas, caracterizando-se como um processo contraditório e dialético, porém necessário para a viabilização de melhores condições de vida para o segmento.

2.1. Pessoa com deficiência: conceitos e nomenclaturas

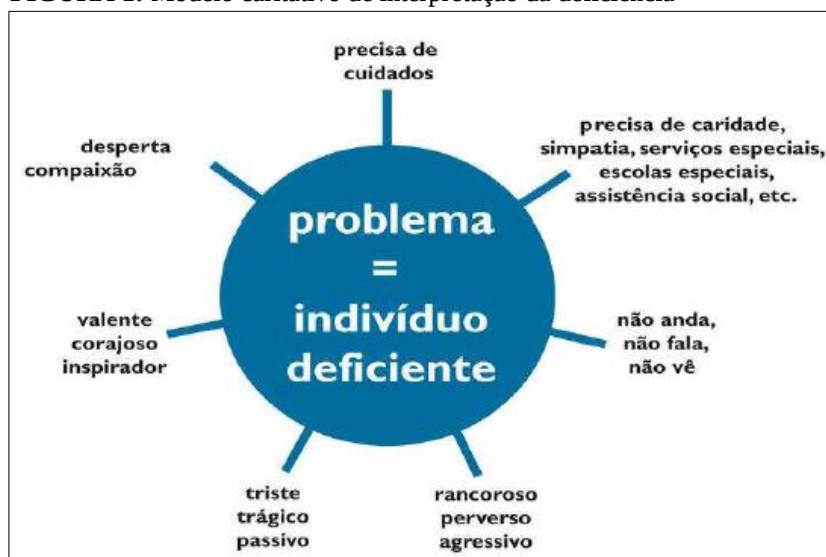
A temática da deficiência envolve várias concepções ao longo da história da humanidade. De acordo com as transformações econômicas, sociais e políticas, modelos conceituais sobre o tema foram formulados, pautados nos estudos e demandas das pessoas com deficiência em momentos históricos distintos. Vale salientar que esses modelos coexistem, pois dependem da vertente de pensamento e da finalidade utilizada por quem está discorrendo sobre o assunto. Segundo Diniz (2007, p. 9), “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

Historicamente os principais modelos de deficiência são: caritativo, médico tradicional ou clínico, social e pós-social ou baseado em direitos e suas associações. Conforme Augustin (2012), fundamentado nesses modelos, é possível perceber o surgimento de outras vertentes:

Relacionados ao modelo caritativo de deficiência estão: Modelo Religioso – entende a deficiência como castigo divino; Modelo Moral – associa a deficiência à vergonha e à culpa. Com os avanços da medicina outros modelos surgiram embasados no modelo médico tradicional: Modelo Biomédico – a deficiência é identificada como patologia; Modelo Especialista ou Profissional – especialistas buscam as medidas para melhorar a situação da pessoa; Modelo de Reabilitação: serviços para compensar o que a deficiência causa; Modelo Biopsicossocial – tendência atual, articula fatores sociais, biológicos e psicológicos. Reconhece a complexidade frente à deficiência. A partir dos preceitos do Modelo Social, podem-se apontar modelos que surgem para auxiliar a compreensão de ocorrências econômicas e sociais frente à deficiência: Modelo baseado em Direitos – inspirado em estratégias de movimentos sociais em defesa dos direitos civis; Modelo da Capacidade/*Empowering* – a pessoa com deficiência e sua família definem o curso do seu tratamento e dos serviços prestados; Modelo de Mercado – foco no empoderamento econômico; Modelo Social Adaptado: apesar de a pessoa com deficiência ter limitações, a sociedade ainda é mais limitadora do que a deficiência em si. Modelo *Spectrum* de Deficiência: refere-se à audibilidade, visibilidade e sensibilidade da deficiência. Ou seja, a entidade ou a essência do que a deficiência revela na pessoa; Modelo Econômico – a deficiência é definida como um custo social causado pelos recursos voltados para pessoa com deficiência e pela sua produtividade limitada no trabalho, em relação às pessoas sem deficiência (AUGUSTIN, 2012, p.4).

Para contribuir de forma direta com este estudo, será detalhado os quatro principais modelos, de forma a atender os objetivos propostos nesta dissertação. Sobre o modelo caritativo, a pessoa com deficiência é tida como vítima, objeto de caridade e piedade por ter uma vida castigada, “as pessoas portadoras não podem andar, falar ver, aprender e trabalhar [...] o que coloca as pessoas com deficiência na condição de não serem capazes de levar uma vida independente” (LARA, 2013, p. 11). Por ter um viés religioso, reforça a ideia de incapacidade e dependência de outras pessoas. Nesse momento surge uma série de instituições e ações segregacionistas⁷ a exemplo de asilos e escolas “especiais”. Lara (2013) expõe esse modelo através da seguinte representação formulada por Harris e Enfield (2003):

⁷ Segundo Borges (2019, p. 26), “A segregação ocorre quando a educação de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, concebidos ou usados para atender a uma determinada deficiência ou a várias, isolados de estudantes sem deficiência”.

FIGURA 1: Modelo caritativo de interpretação da deficiência

FONTE: Harris e Enfield (2003, p. 172 apud CBM e HI,2006).

O modelo médico tradicional ou clínico surgiu na Europa no período de estabilização do capitalismo e da expansão industrial. Com base na teoria positivista e na racionalidade, percebe-se a deficiência enquanto impedimento para desempenhar o papel produtivo que o sistema exige das pessoas. Nesta perspectiva, a culpa pela deficiência está no indivíduo e este deve se adaptar ao meio em que vive. “Esse modelo percebe a pessoa portadora de uma patologia. Ou seja, [...] ela é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um ‘padrão de normalidade’, de funcionamento físico, intelectual e sensorial” (AUGUSTIN, 2012, p. 2). Concebe que “as lesões e as limitações são a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência” (ESCOLA DE GENTE, 2004, p. 17). Para a correção dessas insuficiências, difundiram-se vários tratamentos na área da saúde através de cirurgia, intervenção, reabilitação e medicamentos para combater as restrições corporais das pessoas. Além disso, permanecia a presença de instituições e serviços “especiais” para o segmento. Tal modelo é representado pelo seguinte esquema:

FIGURA 2: Modelo médico de interpretação da deficiência

FONTE: Harris e Enfield (2003, p. 172 apud CBM e HI, 2006)

Nesse modelo também prevalece a classificação das deficiências. Segundo Diniz (2007), a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou nos anos 1980 um catálogo oficial, no formato da Classificação Internacional de Doenças (CID), intitulado Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handcap (ICIDH), visando à padronização das referências biomédicas desse tema. Nessa classificação, além das doenças presentes na CID, houve o acréscimo das lesões como decorrência das doenças que dificultavam a vida das pessoas acometidas. Logo, foram realizadas críticas a esse enfoque, visto que “fortaleciam ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastavam o debate das perspectivas sociológicas” (DINIZ, 2007, p. 45).

Em relação às críticas a esse modelo, vale destacar que o foco está na cura das lesões e deficiências, mas não considera os aspectos sociais que a pessoa vive. Além disso, contribui para a “culpabilização” do indivíduo e de não responsabilização do sistema capitalista e da sociedade como um todo na minimização das barreiras para o segmento. Dificultando a elaboração de políticas públicas na perspectiva da proteção social, e não focando só na reabilitação das pessoas com deficiência.

Nos anos 1960, iniciou-se um período de questionamento dos padrões e lutas das minorias⁸ e movimentos de contestação social pelo mundo. Com relação à pessoa com

⁸ Para o debate sobre minoria, aborda-se a visão de Chaves (1971): “Na literatura sociológica a palavra minoria tem sido utilizada frequentemente em dois sentidos. Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da

deficiência, promoveu-se várias discussões e estudos na área acadêmica, além da formação de grupos em defesa de um novo entendimento sobre a deficiência pautado na tradição marxista presente nas pesquisas dos sociólogos que estudavam a temática. Identificando que a “discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social” (DINIZ, 2007, p. 16) e que “a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (IBIDEM, p. 23).

Entre esses principais grupos estão: o “Tetra Rolantes”, nos Estados Unidos, em 1962; e a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), no Reino Unido, em 1972. “A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (DINIZ, 2007, p.14). A partir desse pressuposto, foi possível a mobilização das pessoas com deficiência em busca dos direitos sociais e respeito das diferenças pela sociedade.

Com a influência desses grupos, iniciou-se a formulação do modelo social de deficiência em crítica ao modelo médico. Compreendendo que

a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência é resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações e as lesões físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo (ESCOLA DE GENTE, 2004, p. 17).

E, conseqüentemente, por não se ter entendimento dessa diversidade, os processos de opressão e exclusão se agravavam ao longo do tempo. Tal concepção foi revolucionária para a época, tanto por ter sido desenvolvido por estudiosos com deficiência que se inquietavam pelas situações que vivenciavam no cotidiano, como também por repensar o conceito de deficiência:

Para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica. O significado da lesão como deficiência é processo estritamente social. Nessa linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (potencialidades) (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

O modelo social suscita a reflexão por parte da sociedade a perceber que a reabilitação das pessoas com deficiência é necessária, porém, a falta de condições

maioria. [...]. Segundo, exprime as denominadas "minorias nacionais", grupos raciais ou étnicos que, em situação de minoria, cointegram juntamente com uma maioria um determinado Estado” (CHAVES, 1971, p. 149). De modo a adotar aqui esse posicionamento político ao longo deste estudo.

estruturais de apoio ao segmento, a exemplo de áreas como: saúde, educação, mercado de trabalho, lazer, podem dificultar de forma direta na vida independente. Assim, o modelo social pode ser representado da seguinte forma:

FIGURA 3: Modelo social de interpretação da deficiência



FONTE: Harris e Enfield (2003, p. 172 apud CBM e HI,2006)

Realizando um paralelo entre os modelos médico e social, percebe-se que a deficiência vai além dos aspectos biológicos apresentados pela medicina e compreende as barreiras presentes na sociedade que dificultam a autonomia das pessoas. De modo que:

a deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade. O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2007, p.9).

Outro aspecto relevante é o de atribuir o motivo da deficiência do indivíduo para algo mais amplo, desvelando as desigualdades presentes na sociedade capitalista. “O conceito de deficiência, por sua vez, foi abandonado como um componente pessoal, tendo-se transformado em uma categoria guarda-chuva para indicar os aspectos negativos de restrições de capacidades, desempenhos e participação” (DINIZ, 2007, p. 54 *apud* BORNMAN, 2004).

No decorrer do século XX e início do século XXI, a sociedade passou por transformações significativas, tanto econômicas quanto ideológicas e políticas. Influenciada pela ótica pós-moderna a deficiência passou a ser entendida de forma

multidisciplinar, entendendo a influência das experiências dos segmentos sociais (a exemplo das mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, Queers, intersexuais – LGBTQI+, negros, indígenas, idosos, imigrantes) na compreensão de lugar de fala de cada indivíduo.

Foi o movimento feminista⁹, nos anos 1990 a 2000, que iniciou o debate em continuidade ao modelo social, no sentido de defender a inclusão social como forma de equiparação de oportunidade entre os indivíduos. Entendendo que “para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2007, p. 61). Além disso,

introduziram o debate sobre as restrições intelectuais, sobre a ambigüidade da identidade deficiente em casos de lesões não aparentes e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras dos deficientes. Também foram as feministas que passaram a falar nos "corpos temporariamente não-deficientes", insistindo na ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas (DINIZ, 2007, p. 61).

As feministas trouxeram o debate que o modelo social proposto inicialmente foi pensado por homens em idade produtiva que estariam pensando na inserção na vida social, tendo uma conotação de que podiam ser produtivos ao sistema. De modo que a independência não seria algo abrangente a todas as deficiências, pois poderá ter pessoas que não terão independência ou chances de trabalho, se as barreiras forem ou não eliminadas (DINIZ, 2007, p. 64).

Intitulado modelo pós-social, essa nova concepção foi um aprimoramento do modelo social. Trazendo a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, entendendo que o problema está na sociedade em não aceitar as diferenças, lutando por seus direitos, interagindo na elaboração de políticas públicas para o segmento, buscando a eliminação das barreiras para que o segmento exerça a cidadania. A lógica desse modelo é pautada na garantia dos direitos, acessibilidade e design universal, não discriminação, empoderamento, vida independente, inclusão social, participação, diversidade humana e capacitação¹⁰. Nessa perspectiva, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU, em 2006, e ratificada no Brasil através

⁹ O movimento feminista originou-se nos Estados Unidos na década de 1960 e, para Couto e Dittrich, “persiste na denúncia do tratamento desigual reservado a homens e mulheres na sociedade” (COUTO E DITTRICH, 2017, p. 149).

¹⁰ Apesar das contradições e ressalvas, utilizou-se essa perspectiva como base para o debate deste estudo.

do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), aborda a deficiência como sendo:

um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a).

Atualmente no Brasil, para fins legais, leva-se em consideração à categorização realizada pelo Decreto nº 5.296/04 (2004b) e classificam-se as deficiências em:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental¹¹: funcionamento intelectual significativamente inferior à média¹², com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004b).

Vale salientar que a partir da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012b), as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passaram a ser consideradas pessoas com

¹¹ O termo mental foi substituído na contemporaneidade por intelectual, para que não se confunda com os transtornos mentais (a exemplo de: esquizofrenia e bipolaridade), pois não necessariamente estão associados ao déficit intelectual. Os transtornos mentais geralmente estão relacionados a alterações que mudam o comportamento dos indivíduos, já a deficiência intelectual se refere a um comprometimento cognitivo, dificultando a aprendizagem do indivíduo (MARINHO & OSELAME, 2013).

¹² Conforme a classificação da OMS (CIBCD, 2007) a deficiência intelectual é categorizada em: leve, moderada, severa e profunda.

deficiência. Pois, apresentam dificuldades em relação à comunicação e na interação social, podendo estar associada também à deficiência intelectual. Conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID – 11 (TISMOO, 2018), abrange o autismo: com/sem deficiência intelectual; comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; com linguagem funcional prejudicada; com ausência de linguagem funcional; outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Além disso, é importante considerar dentro dessa temática que conforme o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011a), a Educação Especial tem como público alvo do AEE: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Outro aspecto relevante é que algumas doenças não são classificadas como deficiência, no entanto causam algum tipo de limitação às pessoas, a exemplo de aspectos de fala, de linguagem.

Diante do exposto, percebe-se que a influência das teorias sociais ao longo da história contribuiu para a formulação de cada modelo apresentado. Vale salientar que as diferenças culturais e societárias em cada parte do mundo também colaboram para concepções diferentes sobre a deficiência. Assim como se faz necessário o aprofundamento dos estudos e pesquisas nessa área, uma vez que a sociedade está em constante transformação, conforme nota-se no estudo comparativo realizado pela APAE (2019), baseado nos dados do IBGE, o quantitativo de pessoas com deficiência está aumentando ao longo do tempo:

O Censo de 1991 identificou 1,7 milhão de pessoas com deficiência, que correspondiam a 1,14% do total da população brasileira à época. De acordo com o Censo de 2000, havia 24,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, 14,5% da população do país. Já no censo de 2010, identificou-se um contingente de 45,6 milhões de pessoas (23,9%) com algum tipo de deficiência (APAE, 2019).

Nessa linha do tempo, é importante destacar os principais documentos internacionais relacionados às pessoas com deficiência conforme quadro baseado em informações de Borges (2019) e Zenaide (2015):

QUADRO 02: Documentos internacionais**Documentos - ONU com menção à pessoa com deficiência**

Declaração dos Direitos da Criança – 1959; Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino – 1960; Declaração de Direitos do Retardo Mental – 1971; Declaração sobre os Direitos das Pessoas Descapacitadas – 1975; Ano Internacional das Pessoas com Deficiência – 1981; Convenção sobre os Direitos das Crianças – 1989; Declaração Mundial sobre Educação para Todos / Unesco – 1990; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência - ONU 1993; Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade ONU – 1993; Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) / OEA – 1999; Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades / OMS, de 1980 – 2001; Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – 2006; Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016); Tratado de Marrakech – 2013.

Marcos legais de outros organismos mundiais

Declaração de Cave Hill – 1983; Declaração de Cartagena de Índias – 1992; Declaração de Vancouver – 1992; Declaração de Santiago – 1993; Declaração de Manágua – 1993; Declaração de Maastricht – 1993; Declaração de Salamanca – 1994; Declaração de Washington – 1999; Carta para o Terceiro Milênio – 1999; Declaração de Pequim – 2000; Declaração de Dakar – 2000; Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva – 2000; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001; Declaração de Guatemala – 2001; Declaração de Sapporo – 2002; Declaração de Madri – 2002; Declaração de Caracas – 2002; Declaração de Kochi – 2003; Declaração de Quito – 2003; Carta de Brasília – 2005; Carta de Santos – 2008; Protocolo Nacional Conjunto para Proteção Integral a Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência – 2013; América Acessível: Informação e Comunicação para TODOS – Brasil – 2014; Carta de Salvador – 2018.

Fonte: Borges (2019, p. 161); Zenaide (2015).

A pessoa com deficiência, no decorrer da história, vivenciou situações de extermínio chegando à condição de sujeito de direitos. Assim, conquistou um arcabouço legal a nível internacional voltado aos direitos fundamentais, como o direito à vida, liberdade, dignidade, além de avanços nas áreas da educação, saúde, trabalho, lazer.

Os modelos de deficiência e o arcabouço legal internacional também refletem o uso das nomenclaturas em referência ao segmento da pessoa com deficiência em cada recorte histórico. De acordo com Sassaki (2003, p.8), cada termo para mencionar a pessoa com deficiência, tem a definição “compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”. As nomenclaturas são de suma importância à medida que representam a identidade de determinados grupos sociais. No contexto brasileiro, destaca-se o quadro formulado por Sassaki (2003), com os principais termos utilizados em referência à pessoa com deficiência ao longo da história:

QUADRO 03: Descrição dos termos referentes à pessoa com deficiência

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
No começo da história, durante séculos. Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60).	“Os inválidos”. O termo significava “<u>indivíduos sem valor</u>”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo. Outro exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (Diário Popular, 21/4/76).	Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. Outros exemplos: “Servidor inválido pode voltar” (Folha de S. Paulo, 20/7/82). “Os cegos e o inválido” (IstoÉ, 7/7/99).
Século 20 até ± 1960. “Derivativo para incapacitados” (Shopping News, Coluna Radioamadorismo, 1973). “Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/64). Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.	“Os incapacitados”. O termo significava, de início, “<u>indivíduos sem capacidade</u>” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “<u>indivíduos com capacidade residual</u>”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “<u>indivíduos que não são capazes</u>” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.	Foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em <u>todos</u> os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.
De ± 1960 até ± 1980. “Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (Shopping News, 31/8/65). No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança <u>Defeituosa</u> – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente). Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos <u>Excepcionais</u> (APAE).	“Os defeituosos”. O termo significava “<u>indivíduos com deformidade</u>” (principalmente física). “os deficientes”. Este termo significava “<u>indivíduos com deficiência</u>” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “os excepcionais”. O termo significava “<u>indivíduos com deficiência intelectual</u>”.	A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.
De 1981 até ± 1987. Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das <u>Pessoas Deficientes</u>” ao ano de 1981. E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “<u>pessoas deficientes</u>”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas	“Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”. A partir de 1981, <u>nunca mais</u> se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com	Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de <u>Impedimentos</u>, <u>Deficiências</u> e <u>Incapacidades</u>, mostrando que

peessoas.	deficiência.	estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.
De ± 1988 até ± 1993. Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.	“Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.	O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.
De ± 1990 até hoje. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.	“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.	De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.
Mesma época acima. Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.	“Pessoas especiais”. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.	O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.
Em junho de 1994. A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência.	“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.	O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.
Em maio de 2002. Frei Betto escreveu no jornal O Estado de S.Paulo um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE. Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade. O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.	“Portadores de direitos especiais”. O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com	Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta. A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso: 1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: “Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...”, “A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor...”, “A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje...” 2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”. Norma: Toda sigla com mais de 3 letras pronunciada como uma

	deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.	palavra deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.
De ± 1990 até hoje e além. A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. A relação de documentos produzidos nesses eventos pode ser vista no final deste artigo.	“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.	Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Fonte: SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

Esses termos refletem as conquistas legais na medida em que houve o fortalecimento dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e sua participação ativa na sociedade; assim, foi se reconhecendo a humanidade e a subjetividade dessas pessoas. Mostrando também o caráter de desconhecimento acerca da deficiência nas primeiras nomenclaturas, usando até termos pejorativos, até chegar à fase do reconhecimento enquanto pessoa e sujeito de direitos¹³. Nesse sentido, é importante destacar a fala de Lanna Júnior (2010) a adesão do substantivo “pessoa” ao se referir à pessoa com deficiência, pois “era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.17). De modo a reconhecer a humanidade das pessoas com deficiência, as quais antes geralmente eram exterminadas por apresentarem características destoantes do padrão. Nesse sentido, o termo pessoa com deficiência foi formalizado principalmente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) – ratificado pelo Brasil em 2008 – juntamente com Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011c), a qual em sua apresentação define a concepção de pessoa com deficiência assegurada na Convenção. Segundo Ferreira (2011) tal concepção afirma que:

¹³ Ao ler as nomenclaturas relacionadas às pessoas com deficiência ao longo desse estudo, deve-se entender o contexto no qual aquele termo se refere, pois é reflexo do momento histórico no qual foi utilizado.

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (FERREIRA, 2011, p.12).

Partindo desse pressuposto e para contribuir no entendimento da realidade atual das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, se faz necessário compreender o percurso histórico dessas pessoas, ressaltando a importância da mobilização enquanto segmento para a conquista das garantias legais e de melhores condições de vida.

2.2. Historicidade da pessoa com deficiência no Brasil

No Brasil, há registros de jesuítas, médicos e historiadores de que os índios que aqui moravam tinham aspectos fortes e saudáveis, não tinham tantas doenças. Quando nascia alguma criança com deformidades ou algum tipo de diferença do padrão da tribo,

era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, ou coisas da natureza. Uma das formas de se livrar delas era abandonar os recém-nascidos nas matas, ou atirá-las de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-las em chamados rituais de purificação (FIGUEIRA, 2008, p.8).

Corroborando, assim, com o processo de exclusão e até mesmo extermínio.

De acordo com Lanna Júnior (2010), no período colonial (1500-1822), com a permanência da corte portuguesa no país e a influência da Igreja Católica, reforçou-se a negação da deficiência, pois era vista como castigo divino. As pessoas com deficiência, em sua maioria, eram isoladas em suas próprias residências pelas famílias.

No período da escravidão, muitos escravos apresentavam deficiências por consequência de acidentes nos engenhos, ou sofrerem amputações devido aos castigos físicos, ou mesmo por conta de doenças. Então, as pessoas com deficiência e pertencentes à classe trabalhadora não tinham a oportunidade de estudar, comprometendo, assim, sua sobrevivência (SANTIAGO, 2011).

No Brasil Imperial (1822-1889), as pessoas com deficiência continuaram excluídas tanto socialmente quanto politicamente. No século XIX, entre as iniciativas de Dom Pedro II, foi construído o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), além

disso, a sociedade civil criou instituições voltadas às pessoas com deficiência. A criação destas instituições possibilitou a reflexão e discussão sobre o início da Educação Especial no Brasil. Para Jannuzzi (1992),

o liberalismo brasileiro esteve claramente comprometido com as elites, concretizando um projeto de educação somente voltado para estes interesses. A educação do povo foi relegada ao esquecimento, assim como a educação para as crianças deficientes oriundas do povo (JANNUZZI, 1992, *apud* SANTIAGO, 2011, p. 244).

Segundo Lanna Júnior (2010), no século XX também surgiram outras organizações: as Sociedades Pestalozzi (1932), as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de 1954, e organizações geridas pelas próprias pessoas com deficiência.

Com as descobertas científicas nos anos trinta e quarenta, houve mudanças no trato da pessoa com deficiência, principalmente na intervenção em relação às modalidades de atendimento. Aumentando a quantidade de centros para reabilitação, instituições educacionais e o aumento de internamentos.

Nos anos 1960 predominava a concepção de deficiência através do modelo médico ou clínico. Nessa perspectiva,

a Educação Especial era voltada para um viés totalmente terapêutico e qualquer deficiência era vista como uma doença crônica que deveria ser “tratada” em instituições especializadas baseadas em terapias, acompanhadas por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e etc. Não existia um enfoque educacional. Se os indivíduos apresentassem doenças cognitivas e sensoriais mais severas seu direito ao ensino não era sequer cogitado, uma vez que era considerado um processo muito difícil e até mesmo impossível, ou seja, não havia expectativas quanto à inserção e evolução acadêmica e cultural dessas pessoas. Esse modelo, contudo, levou os médicos a perceberem que o acesso à educação era essencial para essas pessoas, o que possibilitou um primeiro olhar para as instituições de ensino e, conseqüentemente, para o processo de escolarização. Houve então a chamada institucionalização da Educação Especial, em que o sistema educacional visava garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas, que até então se encontravam separadas/afastadas do sistema de ensino (OLIVEIRA SILVA, 2016, p. 6-7).

Nesse período ocorreram avanços relacionados às legislações, entre elas, o acréscimo da seção “Educação Especial” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961. A partir desse momento, o segmento fortaleceu a luta por melhores condições de vida e demandou iniciativas por parte do Governo para formulação de políticas específicas para atendimentos de suas principais necessidades. De acordo com Lanna Júnior (2010), as pessoas com deficiência queriam ter mais autonomia, visto que até então os

familiares e as pessoas ditas “normais” eram quem resolviam as questões que diziam respeito a esse segmento.

Com o golpe de 1964, o Estado prioriza o crescimento econômico em detrimento do bem-estar da população. Durante a ditadura militar, as reivindicações foram interrompidas devido à repressão e o golpe instaurado no país. Conforme Santiago (2011), neste momento houve o aumento da quantidade de classes especiais dentro das escolas regulares, revelando mais uma vez o interesse econômico do que pedagógico.

Já no fim da ditadura, a sociedade expõe o anseio de iniciar uma nova fase para o país. O segmento das pessoas com deficiência começou a se posicionar e ser protagonista de sua própria história.

Segundo Sassaki (1997), iniciou-se o chamado período de integração¹⁴ escolar e social, sob influência do modelo caritativo e modelo médico de deficiência, com o surgimento de classes especiais nas escolas de ensino regular no qual separavam salas de aulas exclusivamente para os estudantes com deficiência, para que eles não “atrapalhassem” o ensino dos estudantes sem deficiência. Nesse ponto de vista, a pessoa com deficiência teria que estar preparada e adaptada para viver em sociedade. Vale salientar que, conforme Santiago (2011), os estudantes com deficiência que eram da burguesia não participavam dessas salas de aula, pois contavam com serviços especializados pagos pelas famílias, de modo que pudessem continuar nas salas regulares.

Reivindicando melhores condições de vida e de tratamento, iniciou-se a articulação de ações e políticas, conforme Lanna Júnior (2010, p. 36), “as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade”. No ano de 1979 instituições e pessoas com deficiência de vários estados, se reuniram para organizar o fortalecimento do movimento criando a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Em 1980 esta Coalizão elaborou e executou o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília-DF. Na ocasião se reuniram centenas de pessoas com deficiência com o intuito de dar visibilidade à participação dessas na sociedade, discutir as demandas do segmento, lutar por seus direitos, e acima de tudo, afirmar seu protagonismo perante sua própria vida, bem como nas conquistas e na luta coletiva. As decisões e discussões que

¹⁴ Conforme Borges (2019, p. 26) “A integração é um processo de inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino tradicionais existentes, desde que elas possam se ajustar aos padrões estabelecidos de tais instituições”.

se tinham sobre esse tema eram realizadas até então pelos familiares das pessoas com deficiência, pelas instituições e profissionais que lidavam com elas. Outro atenuante nesse processo, de acordo com Lanna Junior (2010):

até o final da década de 1980, as ações do Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência eram esporádicas, sem continuidade, desarticuladas e centradas na educação. Não havia políticas públicas amplas e abrangentes (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 72-73).

Portanto, nesse processo pós-ditadura militar, através de mobilização do segmento, iniciou-se a articulação entre as entidades para que a pessoa com deficiência tivesse cada vez mais voz ativa e participação na sociedade.

O ano de 1981 foi internacionalmente decisivo para as pessoas com deficiência, pois vários países, inclusive o Brasil, participaram do Ano Internacional da Pessoa Deficiente instituído pela ONU. Então, no Brasil, ocorreram mobilizações, passeatas e encontros evidenciando essa causa. De acordo com Battistela (2014, documentário), "Precisávamos ter uma visão de uma política efetiva que não apenas ouvisse, mas escutasse as afirmações ou as medidas afirmativas que significassem a garantia para este grupo". A partir daí, de acordo com Lanna Júnior (2010), entre as principais refrações em nosso país somado à força do movimento político do segmento, foi a criação no ano de 1986 da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) por meio do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986 (BRASIL, 1986), com o intuito de articular ações interministerialmente voltados ao segmento. De acordo com Lanna Júnior (2010), a atuação da CORDE efetivamente aconteceu apenas no ano de 1989, através da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que instituiu as competências desse órgão, bem como definiu a garantia de direitos relacionados à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade. Nesse mesmo ano houve a formulação da “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, conquistando gradativamente espaço na estrutura federal.

Especificamente na época da Constituinte de 1988, o movimento político das pessoas com deficiência teve uma expressiva atuação na formulação desse documento, participando de eventos e de discussões nas audiências públicas, de modo a contribuir na consolidação do processo de abertura política (LANNA JÚNIOR, 2010 p. 20), e terem as principais demandas do segmento contempladas na Carta Magna, como por exemplo: a criação de programas e atendimento especializado para as pessoas com

deficiência, além da integração social destas através de treinamento para o trabalho e a sua socialização.

Nessa época, com o crescimento e fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência, várias reivindicações gerais e específicas foram solicitadas e gradativamente iniciou-se a conquista por cidadania, requisitando do Estado brasileiro políticas sociais para a melhoria da qualidade de vida, minimizando o olhar assistencialista e piedoso. “Tirou-se da invisibilidade esse grupo de pessoas e descobriu-se que elas tinham vontade própria, capacidade de organização, uma incrível capacidade de mobilização e propostas concretas” (BATTISTELA, 2014, documentário). Iniciou-se a sua inserção na sociedade, uma vez que antes o seu acesso não era problema, pois dificilmente saíam de casa.

Mesmo com esse processo de luta coletiva e conquista dos direitos na Constituinte, de acordo com Lanna Júnior (2010), como refração do Ano Internacional e a criação de “entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos, assim como as políticas internacionais para cada área” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 56). Como reflexo, iniciou-se também no Brasil uma tendência, entre os anos de 1984 e 1987, mais especificamente a partir do 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, um movimento de fragmentação do segmento por tipo de deficiência. Nesse sentido,

A separação por áreas de deficiência refletia a diversidade de aspirações existentes no movimento. As especificidades de cada grupo, as dificuldades de consenso, sobretudo quanto ao exercício da liderança, fizeram com que o movimento decidisse tomar outro rumo. Essa decisão, no entanto, não significou uma cisão em vários movimentos, mas uma alteração decorrente da decisão amadurecida nas discussões entre as pessoas com deficiência, reflexo dos conflitos internos ao próprio movimento. A estratégia de separar por área de deficiência visava melhor atender às especificidades de cada uma, sem excluir a ação conjunta para as questões de âmbito geral. Prova disso foi a articulação nacional empreendida pelas pessoas com deficiência em 1987 e 1988, por ocasião das discussões da nova Constituição Federal (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 56).

Na medida em que as entidades organizaram-se por tipos de deficiências, devido à diversidade de demandas e interesses específicos de cada um dos tipos e apesar de conquistar avanços na garantia dos direitos, há o enfraquecimento enquanto movimento social. Outro atenuante para esse esfacelamento foi o início das influências neoliberais¹⁵ no país. Diante da crise dos anos de 1970, o governo federal do então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) adotou políticas neoliberais como alternativas à

¹⁵ Aprofundar-se-á o debate sobre o neoliberalismo no Capítulo 3 (p. 100).

crise, estratégias aprofundadas pela era do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995 e 2002. De acordo com Montaña e Duriguetto (2010), foram aplicadas algumas medidas, como: “privatização das empresas públicas, a abertura comercial, a flexibilização da legislação trabalhista, a redução orçamentária e a privatização da seguridade social, o combate à atividade sindical” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 294), desestabilizando também a unidade dos movimentos sociais. De acordo com Gohn (2013) “as políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações e organizações do terceiro setor” (GOHN, 2013, p.43). Desse modo, o movimento da pessoa com deficiência se esfacelou e novas demandas surgiram de acordo com as especificidades de cada deficiência, sendo objeto de ações focalizadas por parte do governo de traços neoliberais.

Mesmo assim, deve-se evidenciar o importante papel desempenhado pelo movimento da pessoa com deficiência no Brasil nessa época, de seu fortalecimento enquanto coletivo e da busca pela conquista de direitos, destacando o “esforço do movimento nos últimos trinta anos [que] foi, principalmente, de refinar conceitos e mudar paradigmas, criando uma base sólida para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 16).

No final do século XX surgiu o conceito de inclusão social relacionado à pessoa com deficiência, sistematizado no Brasil por Sassaki (2009), que consiste na sociedade eliminar as barreiras para que esse segmento tenha acesso aos serviços, ambientes e informações. Nessa perspectiva, segundo Oliveira Silva (2016, p. 08), “a escola deve se mostrar apta a propor um projeto político-pedagógico, currículo, avaliação e atividades especializadas voltadas para a diversidade”. Logo, as escolas inclusivas consideram as necessidades específicas de todos os estudantes, não os excluindo.

Um lema internacional importante nos anos 1990 foi o “Nada sobre nós sem nós”, ressaltando a importância da participação efetiva das pessoas com deficiência na elaboração de legislações, políticas públicas, programas e serviços. Essa máxima que expressa à luta das pessoas com deficiência ao longo da história, elucida que cada vez mais o segmento está engajado na participação política e social nas decisões que afetam suas vidas. Diante desse novo olhar para a pessoa com deficiência, houve a necessidade de o Estado brasileiro reelaborar mecanismos e oportunidades para que as pessoas com deficiência tivessem plena participação aos serviços básicos, por exemplo a saúde, assistência social e educação, oferecidos nas cidades.

Nesse período, houve um estímulo ao desenvolvimento de ONG's, pois, com a influência e financiamento do governo neoliberal, alguns serviços e demandas sociais foram delegados ao chamado “Terceiro Setor”, estimulando o trabalho voluntário e sem fins lucrativos. “Com isso, apaziguavam-se os conflitos sociais e evitavam-se as manifestações e possíveis avanços no sentido de um modelo alternativo de sociedade, o socialismo” (MACHADO, 2009, p.45). Nesse sentido, de acordo com Lanna Júnior (2010), esses espaços no tocante às pessoas com deficiência muitas vezes eram administradas por militantes que vinham dos próprios movimentos sociais.

Vários países formularam ações e políticas de inclusão no ensino regular sob influência da Declaração de Salamanca assinada na Espanha no ano de 1994. Tal documento garante os direitos educacionais para todas as pessoas, independente de sua condição, além de sugerir que as escolas adaptem suas metodologias às condições diversas apresentadas pelos seus alunos, a fim de que não haja exclusão.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), entre as principais medidas, foi criado o “Programa de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência”, com o intuito de combater o preconceito relacionado ao segmento e no oferecimento de serviços assistenciais, de saúde (prevenção, estimulação precoce, reabilitação), de emprego e reestruturação da rede de serviços voltada a esse público. Além disso,

O Brasil, desde o início dos anos 2000, tem passado por uma mudança substancial em relação aos mecanismos de participação social e à influência que a sociedade civil tem exercido na formação da agenda, na elaboração e no monitoramento das políticas públicas (BORGES, 2019, p.6).

Entre os anos de 1990 e 2000 houve a ampliação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. É importante destacar nesse período histórico a contradição existente: apesar do neoliberalismo¹⁶ estar em evidência no país, a articulação das pessoas com deficiência, enquanto movimento social de resistência nos anos anteriores,

¹⁶ “O neoliberalismo surgiu na América Latina com a instauração da autocracia burguesa nos anos 1970 [...] A segunda fase do neoliberalismo no continente ocorreu nos anos 1980, quando presidentes foram eleitos com uma plataforma tipicamente liberal [...]. Já na década de 1990, os danos sociais da agenda neoliberal foram sentidos com maior intensidade. Brasil, México e Argentina viram cadeias dos parques produtivos ser desmontadas e alguns setores desnacionalizados. O desempenho macroeconômico foi pífio: baixas taxas de crescimento, desequilíbrios nos balanços de pagamentos (com graves crises cambiais), déficits públicos crescentes e aumento das dívidas públicas internas. E os efeitos sobre expressões da “questão social” também foram desastrosos: aumento do desemprego estrutural e do pauperismo (absoluto e relativo) e perda de direitos sociais básicos, como a precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, como saúde, previdência e educação” (CASTELO, 2012, p. 623).

possibilitou a efetivação de ações para o segmento. As conquistas legais dos anos de 1980 a 1990 foram concretizadas através do monitoramento e reivindicações do próprio movimento. O Governo Federal por sua vez, adotando medidas focalistas e reformistas, atendeu o segmento trazendo-o para mais próximo através do controle social, garantindo também os direitos essenciais na área da saúde, educação, assistência, trabalho, cultura e lazer. Com destaque para a aprovação da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, no ano de 1999, que dispõe do pleno exercício de direitos por parte desse segmento e a garantia do Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹⁷ por meio da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993a), no qual dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), houve a efetividade das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, seguindo o desdobramento internacional em relação à inclusão social. Vale salientar que essas conquistas para o segmento, além da iniciativa governamental, foi fruto do papel do movimento da pessoa com deficiência no país, de modo que os militantes se articularam, ao longo da história, principalmente junto à esfera federal para ir galgando o caminho até a formação de um arcabouço legal consistente e de ações efetivas para o segmento.

Uma das primeiras iniciativas no referido governo foi a execução do Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade em que tinha o intuito de aproximar a educação inclusiva ao sistema educacional brasileiro, disseminando a política da educação inclusiva por todas as cidades do país. Conforme estudo de Borges (2019), “em 2004, foram atendidas 151,4 mil pessoas em 1.532 Municípios, tendo o Governo Federal investido recursos da ordem de R\$ 86,1 milhões” (BORGES, 2019, p. 269). No ano de 2007, criou-se o programa Agenda Social – Direitos de Cidadania da Pessoa com Deficiência, a fim de organizar as articulações e intersetorialidades entre os órgãos ministeriais (Ministérios da Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Trabalho e Emprego, das Cidades, do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Casa Civil) para o investimento em várias áreas, entre elas: saúde, educação, mercado de trabalho e assistência social.

¹⁷ A qual será aprofundada na página 60 desse estudo.

A Agenda Social tem como meta fomentar a plena inclusão da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento do país, buscando eliminar todas as formas de discriminação e garantir o acesso aos bens e serviços da comunidade, promovendo e defendendo seus direitos de cidadania (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 97).

Em 2008, formulou-se a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), com o intuito de contribuir com ações na área de educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Além disso, foi apresentada a “Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência”, centrado na proteção da saúde, prevenção, reabilitação e dificuldades desse segmento.

Em 2010 a CORDE passou a ser Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pertencente à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Tinha como papel articular de forma interministerial e gerir as políticas públicas para esse público, além da promoção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Ter a coordenação da política para inclusão da pessoa com deficiência na pasta dos Direitos Humanos é um reconhecimento de que esta inclusão é, antes de mais nada, um direito conquistado por este grupo a partir de muita luta [...]. O Brasil é destaque internacional por coordenar medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas, com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais desta parcela da população (LANNA JÚNIOR, 2010, p.80).

Houve uma crescente participação do segmento, principalmente na promoção de consultas públicas a fim de contribuir na elaboração e execução de ações e programas, bem como na exposição das demandas para implementação de leis, decretos e na criação de conselhos de direitos. Nesse período aconteceram duas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, além de encontros nacionais relacionados à temática. Houve também o incentivo à arte adaptada (dança, teatro, música) e cultura em geral, com a realização de festivais, mostras de arte, exposições. De acordo com Borges (2019, p. 272), realizou-se

12 festivais Arte sem Barreiras, destinados a pessoas com deficiência, que reuniram 74.250 pessoas desse segmento social no desenvolvimento de experiências de conteúdo estético e artístico direcionadas para a valorização da percepção e da expressão individual.

No governo de Dilma Vana Rousseff (2011–2016), houve a implementação das políticas públicas formuladas no governo anterior a partir do arcabouço legal, programas e projetos. Destaca-se dois marcos históricos nesse Governo: a

implementação do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência” (Plano Viver sem Limite), no ano de 2011, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 2015.

O “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência” (Plano Viver sem Limite), através do Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), consiste em um conjunto de ações desenvolvidas com a participação de 15 ministérios e o CONADE a serem implementadas em todo o país. Suas ações foram organizadas em 4 eixos: “Acesso à Educação”, “Atenção à Saúde”, “Inclusão Social” e “Acessibilidade”. O plano previu o investimento de R\$ 7,6 bilhões até 2014 (BRASIL, 2013b). Essas ações são intersetoriais de modo a articular as áreas que envolvem a temática da deficiência, garantido realmente os direitos de forma efetiva.

O primeiro eixo, “Acesso à educação”, reúne as seguintes ações: Salas de Recursos Multifuncionais¹⁸, Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível (Programa Caminho da Escola), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), Educação Bilíngue, BPC na Escola. Já o segundo eixo, “Inclusão social”, contempla: BPC Trabalho, Residências Inclusivas, Centro-Dia de Referência para pessoas com deficiência. O terceiro eixo, “Acessibilidade” versa sobre: Minha Casa, Minha Vida II, Centros Tecnológicos Cães-Guia, Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva, Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva, Crédito facilitado para aquisição de produtos de tecnologia assistiva. O quarto eixo, “Atenção à saúde”, dispõe sobre: Identificação e intervenção precoce de deficiências, Diretrizes terapêuticas, Centros Especializados de Reabilitação, Transporte para acesso à saúde, Oficinas Ortopédicas e ampliação da oferta de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção, Atenção odontológica às pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), foi um marco histórico para movimento político da pessoa com deficiência no Brasil, garantindo de forma efetiva e através de parâmetros legais as conquistas de anos de luta. A Lei foi elaborada durante o ano de 2015 com a participação de instituições públicas e privadas, sociedade civil, legisladores, tudo para que se contemplasse a maior parte dos interesses do segmento, mas só entrou em vigor no ano de 2016. O Estatuto incorpora o modelo pós-social, aliado aos direitos humanos

¹⁸ Essa nomenclatura também se refere à Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aprofundar-se-á sobre o funcionamento dessa sala na página 136 deste estudo.

fundamentais, garantindo ações nas principais áreas: saúde, habitação, educação, trabalho, assistência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, acessibilidade, acesso à informação, comunicação, conselhos de direitos, entidades de atendimento, medidas de proteção e acesso à justiça.

Com o *impeachment* da presidente Dilma¹⁹ e a posse de Michel Miguel Elias Temer Lulia (agosto de 2016 a dezembro de 2018), o ajuste da economia foi evidenciado em detrimento da valorização das políticas públicas. Foi um período de desmonte dos direitos, caracterizando o início do retrocesso na área social do país. Com relação à pessoa com deficiência, teve-se: corte de verbas relacionadas aos Centros Dia, Residências Inclusivas e Benefício de Prestação Continuada; vigência do Decreto Nº 9.508, de 24 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018d) que reserva vagas de concursos públicos e processos seletivos para esse segmento, porém pontua a desnecessidade de adaptações adicionais na realização de provas físicas, sendo suficiente o uso somente de tecnologias assistivas de uso do próprio candidato, bem como aqueles que necessitem interpretação da prova por terceiros, a prova deve ser registrada em áudio e vídeo.

No atual mandato de Jair Messias Bolsonaro, cuja postura é conservadora, continua o retrocesso em relação às políticas sociais e principalmente a agudização das desigualdades sociais. Além disso, os movimentos sociais estão sendo desestabilizados de modo a perder força e poder de articulação intersetorial, indicando a volta da filantropia e da intolerância frente à “questão social”²⁰. Em relação à pessoa com deficiência, apesar da publicação de algumas leis, percebe-se que o avanço conquistado em governos anteriores está sendo descaracterizado em face de seu modelo de governo. Entre os retrocessos, destacam-se: extinção do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a) que suprime a maioria dos conselhos sociais (principalmente os criados no governo de Dilma) e define novas diretrizes para a continuação de colegiados da administração pública federal; modificações na Lei Complementar 142 (BRASIL, 2013a) que discorre sobre a aposentadoria especial às pessoas com deficiência; na reforma da previdência estão revisando a proposta de não concessão da pensão às pessoas com deficiência intelectual de grau leve ou moderado em caso de falecimento dos pais (proposição de Emenda à Constituição nº 6/2019).

¹⁹ Nesse debate sobre o *impeachment* da presidente Dilma é importante pontuar que para os intelectuais mais críticos ocorreu um golpe de Estado. Tal contexto será aprofundado no Capítulo 3 (p. 104) desse estudo.

²⁰ O debate sobre a “questão social” será aprofundado no Capítulo 3 (a partir da p. 84).

Diante desse contexto histórico, percebe-se a importância da mobilização dos movimentos sociais na luta pela conquista e garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Do modelo de integração até a sociedade inclusiva, o movimento político das pessoas com deficiência vem trabalhando, intensamente, para alcançar um novo patamar de dignidade humana. Ainda convive com resquícios de segregação, muito de integração, e são incipientes as práticas de inclusão, as quais apresentam a diversidade humana como regra e, por conseguinte, têm como princípios norteadores da sociedade o respeito e a valorização das diferenças. Autonomia, direito a fazer sua própria escolha, vida independente e não discriminação podem ser sumarizados pelo lema “Nada sobre nós sem nós” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.107).

Se faz necessário a articulação política dos movimentos sociais, inclusive do movimento da pessoa com deficiência, como forma de resistência e luta contra o retrocesso. A fim de que o plano de governo contemple, para os próximos anos, ações na perspectiva de promover mais autonomia ao acessar aos equipamentos sociais e exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

2.3. O marco legal da pessoa com deficiência: ênfase no contexto brasileiro

O marco legal da pessoa com deficiência representa uma trajetória sócio-histórica permeada por lutas, entraves e conquistas. Para tanto, esse tópico abordará uma revisão com as principais legislações com base nos estudos de Lanna Júnior (2010), Monteiro Resende (2011), Pita (2013), Borges (2019) e alguns documentos internacionais. É importante pontuar que debates e encontros a nível internacional voltados à temática, bem como o arcabouço legal influenciaram no estudo e na formulação de concepções, princípios, normas e declarações em nosso país.

Inicialmente há registros documentais que no período do Brasil Império as pessoas com deficiência eram socialmente excluídas. Na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), consta em seu art. 8º: “Suspendam-se o exercício dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral”, denotando que elas não tinham capacidade de participar politicamente da sociedade. Diante disso, eram escondidas em casa pelos familiares ou em instituições específicas, entre elas, o Hospício de Pedro Segundo que conforme o Decreto 82 de 18 de julho de 1841 determinou a Fundação de "um Hospital destinado privativamente para tratamento de Alienados" (BRASIL, 1841).

No ano de 1934 houve a publicação do Decreto nº 24.559 (BRASIL, 1934), no qual “Dispõe sobre a profilaxia mental, a assistência e proteção à pessoa e aos bens dos psicopatas, a fiscalização dos serviços psiquiátricos e dá outras providências”. No qual discorre sobre a assistência que deve ser dada a esse público, destacando o viés segregacionista de forma a institucionalizá-los em “estabelecimentos psiquiátricos”, “Afim de readaptar à vida social os psicopatas crônicos, tranquilos e capazes de viver no regime de família” (BRASIL, 1934). Entre as principais medidas estão: instituição de um Conselho de Proteção aos Psicopatas; diretrizes para o funcionamento desses estabelecimentos; parâmetros para internação, admissão, transferência de uma instituição para outra; proteção à pessoa e bens dos psicopatas.

A exclusão da pessoa com deficiência esteve presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), como se verifica no fragmento:

Da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

No entanto, essa Lei foi pioneira ao abordar a importância da Educação Especial, atribuindo à Câmara de Educação Básica a responsabilidade de “examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução” (BRASIL, 1961).

No ano seguinte, há aprovação da Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962 (BRASIL, 1962), que discorre sobre a oficialização das “convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille” (BRASIL, 1962). A partir disso, iniciou-se o uso gradativo desse referido Código atribuindo responsabilidade ao Ministério da Educação e Cultura, com a colaboração do Instituto Benjamin Constant, para estabelecer um prazo para a obrigatoriedade do emprego do Braille em livros, obras culturais, literárias ou científica.

Outra garantia conquistada foi a Lei nº 4.613, de 02 de abril de 1965 (BRASIL, 1965), a qual “Isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como da taxa de despacho aduaneiro, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os

modelos comuns” (BRASIL, 1965). O direito era assegurado às pessoas com deficiência física, mas precisavam ser avaliados por uma junta médica para comprovação de sua condição.

A Educação Especial vai sendo gestada, como discorre a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que alterou a LDBEN de 1961 em seu artigo 9º, e afirma:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1971 houve a formulação da Declaração de Direitos do Deficiente Mental pelos “Estados Parte da ONU” (ONU, 1971) em que se

proclamou a necessidade de proteger os direitos dos deficientes físicos e mentais, e de assegurar o seu bem-estar e readaptação. Tendo presente a necessidade de ajudar os deficientes mentais a desenvolver as suas aptidões nos mais diversos setores de atividade e a favorecer, tanto quanto possível, a sua integração na vida social normal (ONU, 1971).

E discorre vários direitos para os “deficientes mentais” nas áreas: saúde, segurança econômica, convívio familiar, proteção tutelar caso seja necessário, contra a exploração e abuso. Garantindo, assim, que os “Estados Parte” também façam por onde instituir esses direitos em seus países, inclusive o Brasil. Além disso, no ano de 1975 houve nítido avanço internacional nos direitos das pessoas com deficiência através da organização da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) no sentido de

prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover portanto quanto possível, sua integração na vida normal (ONU, 1975).

No ano de 1980 registra-se um marco histórico para o movimento político da pessoa com deficiência, pois a medida que internacionalmente há avanços legais, o Brasil também acompanha esse grande passo através do Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980 (BRASIL, 1980). Esse Decreto institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes com o objetivo de atribuir ao Ministério da Educação e Cultura a responsabilidade de “planejar e coordenar, a nível nacional, os programas relativos ao “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, a ser celebrado em

1981, conforme Resolução nº 31/123, da Assembléia Geral das Nações Unidas” (BRASIL, 1980).

Em 1987 o Governo Federal cria o Conselho Consultivo da CORDE por meio do Decreto nº 94.806/87 (BRASIL, 1987) com o objetivo de compor um grupo paritário de representantes de Ministérios e de organizações de pessoas com deficiência para subsidiar as decisões de tal Coordenadoria. No ano de 1999 esse conselho foi dissolvido e criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) (BRASIL, 1999a), que tinha como principal atribuição a garantia da implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Outro marco histórico para o movimento é sua participação na Constituição Federal de 1988 (BRASIL [1988], 2002c) de modo a conquistar espaço na garantia de direitos fundamentais. A exemplo do o Art. 227º, § 1º, II:

Programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial, ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL [1988], 2002c, p. 62).

Entre outros direitos assegurados na Constituição relacionados ao segmento, estão: “a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL [1988], 2002c, p. 57); “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL [1988], 2002c, p. 58).

No ano seguinte, sob a perspectiva da inclusão, é sancionada a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), no qual discorre sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência” nas áreas de: educação, saúde, formação profissional e do trabalho, recursos humanos e edificações. Além disso, discorre sobre o papel do Ministério Público frente às demandas do segmento, punições e multas, a criação da CORDE para coordenar as ações relacionadas às pessoas com deficiência e suas competências, e a obrigatoriedade da coleta de dados relacionados à pessoa com deficiência nos censos nacionais.

Em 1990 é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente através da Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990b), que em seu Art. 55º, determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990b), de modo a garantir o direito à educação a todas as crianças e adolescentes independentes de suas condições. Outra Lei aprovada foi a de nº 8.112/90

(BRASIL, 1990a), que “Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais” (BRASIL, 1990a). Em relação à pessoa com deficiência, assegura a reserva de até 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para esse segmento. Já para as empresas privadas, foi definido pela Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991), os percentuais de vagas reservadas à pessoa com deficiência de acordo com o número total de funcionários que varia de 2% (até 200 empregados) a 5% (1.001 em diante).

Em 1993 é estabelecido o Decreto nº 914/93 (BRASIL, 1993b), em que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual tem como princípios:

- I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;
- II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais, que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 1993b).

A Política ainda estabelece a composição de uma estrutura de recursos humanos para atendimento das pessoas com deficiência, além da pactuação dos governos nas esferas federal, estadual e municipal visando a garantia da realização das propostas nessa política.

Em 1993 há a garantia da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) através da Lei nº 8.742/93 (BRASIL, 1993a), que dispõe a organização da assistência social no país:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993a).

A Lei preconiza a concessão de um salário mínimo mensal à “pessoa portadora de deficiência” e ao idoso que não possuem meios de prover o sustento familiar, trazendo a deficiência como forma de incapacidade, em seu Art. 20º: “§ 2º Para efeitos de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para o trabalho e para a vida independente” (BRASIL, 1993a).

Em 1994 é definida a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994) ainda na perspectiva “integração instrucional”, de modo a condicionar às classes comuns apenas àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p. 19). Delegando à Educação Especial os demais excluídos do processo. Além da publicação da Lei 8.899/94 (BRASIL, 1994), em que concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

Em 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Com relação aos estudantes com deficiência, destaca-se o Art. 59º que preconiza:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 1999 é aprovado o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999b), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Além disso, modifica a Lei 8.112/90 (BRASIL, 1990a) e prevê a reserva de no mínimo 5% das vagas em concursos públicos para as pessoas com deficiência.

No contexto dos anos 2000 houve a articulação e realização de quatro Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil (nos seguintes anos: 2006, 2008, 2012 e 2016) realizadas pelo CONADE e CORDE e a

ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 (SASSAKI, 2003).

Em 2000 foram garantidas as leis: nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000a) e a nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000b). A Lei nº 10.048/00 determina o atendimento prioritário às pessoas com deficiência e a acessibilidade em sistemas de transporte. A Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Brasil regulamentou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001). Tal Convenção foi realizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), na Guatemala, no ano de 1999 e ficou acordado que os países participantes combateriam todo e qualquer tipo de discriminação contra as “pessoas portadoras de deficiência”. Para tanto, seriam desenvolvidas ações para a melhoria de atos discriminatórios. Afinal, “têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, [...] emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1999). Além disso, trouxe uma nova definição de deficiência pautada no modelo social.

No ano de 2002 foi publicada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Essa Lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um “sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002a). Além disso, propõe o seu uso e difusão nos serviços públicos; e como disciplina curricular nos cursos de formação de magistério e de fonoaudiologia. Ainda nesse ano foi aprovada a Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002b) do MEC que preconiza a adoção de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa por todo o país.

No ano de 2003, o Ministério da Educação iniciou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005), com o objetivo de prover a formação

de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares [...] Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005 p.9).

Em 2004, foi publicada a Lei nº 10.845/04 (BRASIL, 2004a) a qual institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Nesse mesmo ano, através do Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004b), regulamentaram-se as Leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2000b) e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000a), instituindo parâmetros para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005 foi publicada a Lei nº 11.126/05 (BRASIL, 2005a) referente ao direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Além disso, houve a aprovação da Lei nº 11.133/05 (BRASIL, 2005b) que institui o “Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência”²¹, celebrado no dia 21 de setembro, como forma de afirmar perante a sociedade a importância da luta por direitos e melhores condições de vida para o segmento; e a publicação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005c), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), garantindo o direito da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser incluída como disciplina curricular nos cursos de Magistério e Fonoaudiologia, bem como sobre a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, o uso e difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o reconhecimento da LIBRAS como segunda língua oficial brasileira.

Em 2005 houve o incentivo à implantação de Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, de modo a oferecer o serviço do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com altas

²¹ A nomenclatura “Portador de Deficiência” presente na legislação reflete o momento histórico no qual a Lei foi elaborada e que não foi atualizada posteriormente.

habilidades/superdotação, além de orientações aos familiares e professores. Atuando, assim,

na perspectiva da construção de um sistema educacional inclusivo, que assegure o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, e que tem sido a política desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial/MEC (BRASIL, 2006).

No ano de 2006 foi adotada pela Organização das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no sentido de garantir internacionalmente os direitos das pessoas com deficiência de modo que todos os países atendam as demandas desse segmento de forma efetiva. Tal documento foi assinado por 192 países e ratificada em aproximadamente 100 países em Nova York em 30 de março de 2007. A Convenção tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009a). Assim, seguindo as diretrizes da Convenção os Estados Partes têm como obrigações gerais:

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência.
2. Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional.
3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.
4. Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau.

5. As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos (BRASIL, 2009a).

A Convenção foi introduzida na legislação brasileira posteriormente através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), no qual promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Passando também a importância de Emenda Constitucional por meio do §3º do Art. 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, [1988] 2002c). Vale ressaltar que tal Protocolo Facultativo se refere a importância dada a qualquer pessoa que queira entrar em contato com a ONU para notificar qualquer violação de direitos garantido pela Convenção, desde que todas as possibilidades de seu país se esgotem no que se refere ao cumprimento desses. Conforme Ferreira (2011), em documento sobre a Convenção, destaca a importância desse documento para a mudança de vida das pessoas com deficiência, à medida que são reconhecidas enquanto pessoas.

No ano de 2007 é publicado o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b) que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Estabelecendo meios de garantir o direito ao ensino regular aos estudantes com deficiência, além do atendimento de suas demandas específicas, “fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007b). Nesse ano há também a regulamentação da Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase²² que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios.

Em 2008 houve a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Tem como objetivo:

²² “O governo, a partir do século XX, passou a controlar a endemia com o isolamento compulsório dos doentes em asilos-colônias, o que na época era considerado a única forma para o enfrentamento da doença. Defendia-se, dessa maneira, os interesses das classes dominantes. Assim, toda pessoa com diagnóstico de hanseníase era imediatamente levada para um dos asilos, de onde somente poderia sair com alta concedida pelo serviço médico oficial, o qual tinha a decisão sobre a vida de cada um” (PIEROTTI, s.d, p. 2).

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

No ano de 2009 houve a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b), com relação à Educação Especial regulamentado através do Decreto nº 6.571/08²³ (BRASIL, 2008a). As Diretrizes definem o significado, funcionamento, público-alvo, financiamento, institucionalização da modalidade da Educação Especial através do AEE, bem como formação e atribuições do professor para atuar nesse Atendimento.

No ano de 2010 houve a publicação da Lei nº 12.190/10 (BRASIL, 2010) em que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida²⁴. A União realizou o pagamento a quem recorreu.

Em 2011, foi aprovado o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011a) que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado. Esse Decreto revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a). Entre os principais aspectos, destaca-se: definição das diretrizes gerais e público-alvo para a educação especial; definição, objetivos, apoio técnico e financiamento para o AEE. Outro importante documento aprovado nesse mesmo dia foi o Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011b) que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite. O Plano tem como objetivo principal articular ações voltadas à participação das pessoas com deficiência na sociedade, proporcionando

²³ Ver BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 jul 2019

²⁴ “A talidomida foi introduzida, no final dos anos 1950, como um sedativo. A droga era dada às mulheres grávidas para combater os sintomas do enjoo matinal. Mas o uso durante a gestação restringiu o crescimento dos membros dos bebês, que nasceram com má formação nas pernas e braços. Em torno de 10 mil bebês nasceram com defeitos físicos em todo o mundo até que a droga fosse tirada de circulação em 1962. Na maioria dos países, os bebês vítimas da talidomida se tornaram adultos, hoje com cerca de 50 anos de idade, e não houve mais novos casos registrados. Mas no Brasil a droga foi reintroduzida em 1965 como tratamento das lesões da pele, uma das complicações da hanseníase” (G1 PARAÍBA, 2013).

melhores condições de vida a esses cidadãos. O Plano consiste em políticas sociais que se dividem em quatro eixos centrais: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Essas ações são intersetoriais, para que a articulação dos direitos das pessoas com deficiência seja realmente garantida.

Em 2012 foi publicada a Lei nº 12.715/2012 (BRASIL, 2012a), que, entre suas principais disposições, implementa o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRONON) e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PcD) pelo Ministério da Saúde para que haja o incentivo do desenvolvimento de ações relacionadas a esses dois segmentos. Nesse ano ainda houve a garantia da Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012b) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Entre suas principais garantias, destaca-se: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012b); define as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; dispõe os direitos desse público, inclusive sobre a matrícula em escolas.

Em 2013 foi instituída a Lei Complementar nº 142/13 (BRASIL, 2013a), que versa sobre a aposentadoria da pessoa com deficiência. Destaca-se:

Art. 3º É assegurada a concessão de aposentadoria pelo RGPS ao segurado com deficiência, observadas as seguintes condições:
 I - aos 25 (vinte e cinco) anos de tempo de contribuição, se homem, e 20 (vinte) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência grave;
 II - aos 29 (vinte e nove) anos de tempo de contribuição, se homem, e 24 (vinte e quatro) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência moderada;
 III - aos 33 (trinta e três) anos de tempo de contribuição, se homem, e 28 (vinte e oito) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência leve; ou
 IV - aos 60 (sessenta) anos de idade, se homem, e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, se mulher, independentemente do grau de deficiência, desde que cumprido tempo mínimo de contribuição de 15 (quinze) anos e comprovada a existência de deficiência durante igual período (BRASIL, 2013a).

Essa Lei pontua que a aposentadoria por idade reduziu em cinco anos o tempo de contribuição de acordo com o grau da deficiência. Além disso, trouxe a avaliação social também como parâmetro para a concessão desse benefício.

Em 2015, através da Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), foi instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

um marco relevante para o segmento. Essa lei entrou em vigor em 2016, garantindo direitos e articulação de políticas públicas relacionados à inclusão social, acesso à saúde, educação, habitação, transporte e acessibilidade. Evidenciando a participação das pessoas com deficiência na sociedade, nos serviços e espaços.

Cabe ressaltar que, em nível internacional, ainda em 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) amplia os “08 objetivos do milênio” para 17 objetivos, e, dentre eles, destaca-se o 4º objetivo, pois visa, conforme o site da Nações Unidas, Brasil (2015) “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Nesse objetivo destacam-se dois itens que dizem respeito a questão da pessoa com deficiência: No item 4.5 diz:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2015).

E no item 4.a diz: “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (BRASIL, 2015). Tais metas influenciaram os países latino americanos que buscavam avançar não só o desenvolvimento econômico, mas, também, o social e cultural, como era o caso do Brasil nesse período histórico.

Em 2016 foi promulgado o Decreto nº 8.725/16 (BRASIL, 2016), que institui a Rede Intersetorial de Reabilitação Integral. Este decreto visa articular serviços e políticas na área de saúde, previdência social, trabalho, assistência social, educação, atendendo também a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (Decreto nº 7.602, de 07 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011c)), e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Em 2017 houve a publicação do Decreto nº 8.954/17 (BRASIL, 2017) no qual institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência. Neste decreto:

Art. 1º Fica criado o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania, com a finalidade de criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial da deficiência e estabelecer diretrizes e procedimentos relativos ao Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Cadastro-Inclusão.

Art. 2º O Cadastro-Inclusão é um registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência e das barreiras que impedem a realização de seus direitos, nos termos do art. 92 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2017).

Em 2018 houve a publicação do o Decreto nº 9.345/18 (BRASIL, 2018a) que altera o Regulamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, aprovado pelo Decreto nº 99.684, de 08 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990c), para dispor sobre as normas de movimentação da conta vinculada do FGTS para aquisição de órtese e prótese pelo trabalhador com deficiência. Outras legislações aprovadas nesse mesmo ano foram: a Lei 13.699/18 (BRASIL, 2018b) no qual altera a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade) (BRASIL, 2001b), para instituir a diretriz de política urbana que visa a garantir condições condignas de acessibilidade, utilização e conforto nas dependências internas das edificações urbanas, inclusive nas destinadas à moradia e ao serviço dos trabalhadores domésticos; Decreto nº 9.404/18 (BRASIL, 2018c) em que altera o Decreto nº 5.296, de 02 dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), para dispor sobre a reserva de espaços e assentos em teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares para pessoas com deficiência, em conformidade com o Art. 44º da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Em 2019 foi publicada a Lei nº 13.835/19 (BRASIL, 2019d) que altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000a), para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braille. Além disso, foram instituídas as Leis: nº 13.825 (BRASIL, 2019c) no qual altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade) (BRASIL, 2000a), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; nº 13.830 (BRASIL, 2019b) que dispõe sobre a prática da equoterapia, como um

“método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação voltada ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2019b); nº 13.861 (BRASIL, 2019d) que altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos próximos censos demográficos.

Em 2020 foi garantida a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), visando “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, percebe-se que a pessoa com deficiência passou da supressão de direitos à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), sendo perceptível o avanço que o segmento conquistou na história social e política do país. À medida que foram ganhando espaço na sociedade, foram sendo objetos de ações governamentais e tornando-se sujeito de direitos. Logo, a partir desse panorama entre exclusão/inclusão, se faz necessário tecer algumas considerações para melhor entendimento da influência desse binômio para o segmento da pessoa com deficiência.

2.4. Contradição inclusão/exclusão da pessoa com deficiência

A contradição inclusão/exclusão consiste em um processo multifacetado, indissociável, às vezes até indefinido, visto que permeia a sociedade capitalista pautada na desigualdade. De acordo com Prates (2014), “O real é contraditório, é histórico é multifacético. Logo, volta ao real para explicá-lo, porque a dialética quer mais do que descrever; quer explicar, desocultar as conexões e as transições da realidade concreta” (PRATES, 2014, p.215). Portanto, através do método histórico dialético é possível entender as relações de forças que permeiam o sistema capitalista, bem como suas particularidades que contribuem a vulnerabilidade social²⁵ e a agudização das expressões da “questão social”²⁶ que:

²⁵ “A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 2).

²⁶ O termo “questão social” entre aspas é utilizado conforme o posicionamento de Netto (2001) de modo a diferenciar do traço conservador também atribuído a essa expressão. A partir do entendimento da

Diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] A questão social expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (IAMAMOTO, 2001, TEMPORALIS, p. 17).

À medida que as expressões da “questão social” emergem no cotidiano, entende-se o quanto elas estão intimamente relacionadas à contradição inclusão/exclusão. Faz-se necessário conhecer algumas concepções sobre a exclusão e inclusão de modo a desvelar a aparência da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade atual.

O estudo sobre a exclusão social se originou na França no final do século XX. Conforme Castel (1997, p. 13), “a desafiliação (exclusão) [...] representa uma ruptura de pertencimento, de vínculos sociais”, ou seja, a pessoa que vivia em situação de exclusão é porque em sua história teria vivenciado várias rupturas sejam elas estáveis ou instáveis. Tal concepção foi fruto das mudanças no qual a Europa enfrentou nesse período, principalmente pela reorganização da economia e no esfacelamento do Estado de Bem-Estar Social, causando prejuízos à população e deixando-a alheia a melhores condições de vida, trabalho, habitação, remuneração, acesso a equipamentos sociais básicos. Conforme documento do Ministério do Trabalho e Emprego (2007):

O termo exclusão social é uma construção teórica que antecedeu a formulação do conceito de vulnerabilidade social, tendo, num primeiro momento, servido de referência para a caracterização de situações sociais limites, de pobreza ou marginalidade, e para a consequente formulação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento destas questões (MTE/ DIEESE, 2007, p.10).

Concomitante a essa situação de pauperismo, surgiu correntes teóricas preocupadas com os desdobramentos da questão econômica, como também questões culturais que agudizavam a questão da exclusão social relacionadas às minorias.

A partir disso surgiram várias vertentes para a explicação dessa fragilidade entre os vínculos sociais. Segundo Kowarick (2003) são: a origem na tradição republicana

contradição inerente ao sistema capitalista, adotamos essa configuração. De acordo com esse autor: “As vanguardas trabalhadoras acederam, no seu processo de luta, à consciência política de que a “questão social” está necessariamente colada à sociedade burguesa: somente a supressão desta conduz à supressão daquela. A partir daí, o pensamento revolucionário passou a identificar, na própria expressão “questão social”, uma tergiversação conservadora, e a só emprega-la indicando este traço mistificador – daí, pois, as aspas que utilizo sempre que a ela me refiro” (NETTO, 2001, p. 44-45).

francesa baseada no pensamento de Rousseau e Durkheim; a cidadania da social-democracia europeia; a concepção liberal anglo-saxônica de exclusão, em que os segmentos sociais, com base no voluntarismo o impedimento à livre circulação seria uma forma de exclusão e isolamento, entendida de forma individual.

Mesmo diante dessas diversas concepções, é importante destacar a afirmação de Silva (2009) no sentido de entender que:

Independentemente das diversas formas, o conceito de exclusão implica, senão a eliminação, pelo menos a discriminação ou o afastamento do outro, dando lugar à formação de grupos econômicos, sociais e políticos [...]. O seu objetivo é, portanto, restringir ou fechar o acesso e/ou a oportunidade de outros tirarem vantagens sociais e econômicas (SILVA, 2009, p. 9).

Assim sendo, a exclusão abrange, além de sua forma econômica, formas sociais, culturais e políticas, como o não acesso aos principais serviços, espaços, territórios e participação na sociedade. Para isso, serão abordadas algumas concepções acerca desse tema, a fim de entender a complexidade e seus desdobramentos principais. Entre os autores abordados, estão: Faleiros (2006), Jodelet (2001), Escorel (1999), Sawaia (2001) e Nascimento (1994).

De acordo com Faleiros (2006, p. 4), a exclusão é “negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território”. E completa: “A exclusão é um processo dialético e histórico, decorrente da exploração e da dominação, com vantagens para uns e desvantagens para outros, estruturante da vida das pessoas e coletividades” (IBIDEM, p. 4). Nessa perspectiva, o autor entende a dialeticidade da exclusão, pontuando a sua relação com a cidadania e os direitos. Além disso, reconhece a exploração como fator importante na organização da vida das pessoas e, conseqüentemente, a influência da relação capital x trabalho na promoção da desigualdade social.

Jodelet (2001), enfatiza a exclusão destacando não só as questões materiais, mas, também, as questões simbólicas. Para o autor:

a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo (JODELET, 2001, p. 53).

Sob a ponto de vista da Psicologia Social, as relações sociais são evidenciadas de modo a compreender a complexidade de suas tramas. De modo que o processo de exclusão pode se constituir através de organizações sociais denominadas de segregação, marginalização e discriminação, tipificando as relações sociais em relação ao trato entre as pessoas. Revelando ainda que a exclusão desencadeia outros processos de afastamento entre os indivíduos.

Escorel (1999, p. 67), por sua vez, compreende que a exclusão social

designaria um estado e um processo. Um processo porque fala em movimento que exclui, de trajetórias ao longo de um eixo inserção/exclusão e que é potencialmente excludente; estado porque essa condição é o resultado objetivo de um movimento.

E acrescenta: “As formas de exclusão social podem ser caracterizadas por trajetórias de labilidade dos vínculos sociais até sua ruptura completa, atravessando terrenos de dissociação ou desvinculação” (IBIDEM). A partir disso, entende-se a complexidade da exclusão, evidenciando seu aspecto processual enquanto movimento que exclui e estado como condicionante para alcance do resultado desse movimento. Além disso, aborda a exclusão como sendo uma trajetória no qual pode permear desde a fragilidade das relações sociais até a desvinculação total desses vínculos.

Já Sawaia (2001) entende a exclusão como um:

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacional e subjetiva. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (SAWAIA, 2001, p.9).

Através dessa percepção, é possível identificar a abrangência que a referida autora traz sobre esse tema, entendendo a exclusão como um processo que vai além dos aspectos econômicos e constitui-se de várias dimensões na vida humana. Percebendo o homem em todos os seus aspectos pessoais (subjetividade) e relacionais (sociais, culturais, políticos), configurando uma visão multidimensional da exclusão e que não pode dissociá-la da inclusão.

Como consequência desse processo de exclusão, emerge a situação das minorias sociais, nas quais são muitas vezes restringidas de participarem da sociedade por conta de algum aspecto que não condiz com o padrão estabelecido. Nesse sentido, Wanderley (2001) afirma que o binômio inclusão/exclusão é permeado por

inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.) (WANDERLEY, 2001, p. 17).

Nascimento (1994) pontua também que há a emersão de uma nova concepção de exclusão pautada na negação do espaço para garantia de direitos, de modo a não serem reconhecidos como indivíduos, passando a ser "objeto de extermínio" (NASCIMENTO, 1994, p. 32). A fim de se construir

num processo simultaneamente econômico, com a expulsão do mundo do trabalho, cultural, pela representação específica de não-reconhecimento ou negação de direitos, e social, através da ruptura de vínculos societários e, por vezes, comunitários" (NASCIMENTO, 1994, p. 35).

A concepção da “nova exclusão social” em que considera fatores históricos, econômicos e representativos, é exemplificado pelo autor da seguinte forma: "O excluído moderno é, assim, um grupo social que se torna economicamente desnecessário, politicamente incômodo e socialmente ameaçador, podendo, portanto, ser fisicamente eliminado. É este último aspecto que funda a nova exclusão social" (NASCIMENTO, 1994, p. 45). Nessa perspectiva também se reconhece a contradição à medida que a pessoa possui direitos civis e políticos, ela não é mais necessária a economia e conseqüentemente torna-se descartável ao sistema.

Com relação à pessoa com deficiência, a exclusão permeia sua trajetória histórica, dificultando sua aceitação na sociedade. Para tanto, alguns autores debatem esse assunto para entender como se desenvolve esse processo. Para Santiago (2011) “a exclusão social de pessoas com deficiência é referendada pelo seu pertencimento de classe, e não pela deficiência em si” (SANTIAGO, 2011, p. 261). E continua:

desvelar as causas da exclusão da pessoa com deficiência aponta para a constatação de uma realidade objetiva fria e cruel, pois reforça a supremacia do princípio de *ter* em detrimento do *ser* que toma conta do mundo moderno e se alastra em nossos dias, de maneira irremediável. Dessa maneira, a capacidade da pessoa com deficiência é medida em função do quanto ela dispõe para manter-se, sem deixar prejuízos aos demais. Este é, de fato, o atributo exigido de cada indivíduo, pois trata-se de um homem das classes privilegiadas economicamente, ser deficiente não lhe trará riscos potenciais, pois sua invalidez pode ser financiada (SANTIAGO, 2011, p. 261).

Partindo desse pressuposto e baseado na trajetória histórica do segmento, as condutas e decisões tomadas em relação a essas pessoas, na maioria das vezes, provém

da classe dominante, pautando-as nas ideias burguesas de condução do mercado e da sociedade e segregando cada vez mais aqueles que, principalmente, são oriundos da classe trabalhadora, visto que “no contexto atual – capitalista – o indivíduo só se mantém se puder produzir, por um lado, e consumir, por outro” (SANTIAGO, 2011, p. 267).

Por outro lado, Sposati (2006, p.5) afirma que “A exclusão social é a apartação de uma inclusão pela presença da discriminação e do estigma²⁷”. Nessa perspectiva, é possível identificar que a exclusão social vai além da questão econômica das pessoas com deficiência, visto que a rejeição e o preconceito independem de sua condição financeira. Afinal, a pessoa com deficiência da classe dominante também sofre com a segregação e o preconceito, provavelmente em menor escala, por ter condições de suprir as necessidades principais para o seu desenvolvimento, mas não está isenta da discriminação estigmatizada pela sociedade capitalista. Assim, a exclusão seria proveniente de sua trajetória sócio-histórica permeada pela discriminação e anseio de ajustar a pessoa com deficiência por não obedecer aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Nesse contexto, é importante pontuar sobre a discriminação no sentido de violação de direitos. Conforme Joaquim (2006), a discriminação consiste em “uma conduta ou ato (ação ou omissão), que resulta em violação de direitos com base na raça, sexo, idade, estado civil, deficiência física ou mental, opção religiosa e outros” (JOAQUIM, 2006, on-line). Ou seja, se refere à atitude ou passividade praticada por alguém resultando na negação dos direitos. Diferentemente do preconceito²⁸, a discriminação é respondida juridicamente, podendo sofrer sanções pelo ato. De acordo com a Constituição de 1988, em seu Art. 5º, inciso XLI, “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2002a).

Deste modo a exclusão social pode alcançar o nível mais acentuado através da discriminação. De forma mais concreta, as pessoas podem sofrer agressões físicas ou verbais relacionados, por exemplo, à cor e/ou raça (racismo), à orientação sexual (homofobia) e à estética corporal (gordofobia). Caracterizando uma apartação social, provocando consequências permanentes para a vítima.

²⁷ Estigma é uma visão na qual a sociedade atribui incredibilidade à pessoa com deficiência por não se enquadrar nos padrões “normais”. Segundo Goffman (2008, p. 7), estigma se refere a “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”.

²⁸ A discussão sobre preconceito será aprofundada no Capítulo 4 (p. 142) a partir da análise dos dados da pesquisa desenvolvida neste estudo.

Em relação à inclusão social, as discussões se iniciaram na década de 1960 por movimentos antissegregacionistas, mas é só nos anos 1980 que começa a prática em diversos países (SANTIAGO, 2011, p. 239). É em 1990 que esse termo é evidenciado pelas representações internacionais na perspectiva do respeito às minorias, à diversidade étnica e de gênero. Um importante marco histórico foi a Declaração de Salamanca, que aconteceu em 1994 na Espanha, e serviu de base para ações, programas e planos em diversos países na perspectiva da inclusão social.

No Brasil, a inclusão social foi vista, inicialmente, como alternativa para resolução de questões educacionais, sobretudo com relação à pessoa com deficiência, pois a escola era vista, até então, “como uma instituição capaz de contribuir decisivamente para resolver quase todos os problemas sociais, a inclusão escolar seria decisiva para a ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor, mais justa, etc” (NETO; LOPES, 2011, p. 121).

De acordo com Romeu Sassaki (1997):

Este movimento [inclusão social] tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam:

- celebração das diferenças,
- direito de pertencer,
- valorização da diversidade humana,
- solidariedade humanitária,
- igual importância das minorias,
- cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p. 17).

A inclusão social se caracteriza como um processo histórico, dialético, “fundada num paradigma de ética e justiça social, pois é econômica, social, política e cultural, logo, multifacetada” (SPOSATI, 2001, p. 77). Dentre as várias concepções, destaca-se os autores: Sassaki (2009), Filho (2019), Lopes e Fabris (2013), Melo Neto (2015), Sepulveda (2012), Siqueira da Silva (2013), Thoma e Kraemer (2017).

De acordo com Sassaki (2009) a inclusão social é:

O processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p.10).

Ou seja, o processo de inclusão social significa que a sociedade tem que se preparar para acolher a diversidade humana em suas “diferenças”. Além disso, é essencial a participação dessas minorias sociais na construção dessas adequações de modo a respeitar cada particularidade. Conforme Filho (2019):

Uma sociedade inclusiva é aquela que possibilita a todos o seu livre desenvolvimento, de modo que cada um possa estar onde desejar, realizando, por conta própria – isto é, com a devida privacidade de seus atos, ainda que na esfera pública – as atividades que passam despercebidas pela maioria, como ir e vir, estudar, aprender, praticar (FILHO, 2019, p.1-2).

Uma sociedade deve ainda atribuir à inclusão o valor de liberdade do indivíduo, de modo a realizar seus desejos e atividades como queira. Revelando o valor da diversidade, ainda que na esfera pública, das possibilidades que todos devem ter na sociedade.

Para Lopes e Fabris (2013):

A inclusão – ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, dentre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7).

Nessa concepção, a inclusão é vista como uma forma contemporânea do Estado²⁹ ampliar o leque de direitos e garantir a possibilidade das pessoas estarem inseridas na vida social e econômica de cada lugar, eliminando barreiras, e manutenção do sistema através do consumo, da competição e da autonomia.

Já na perspectiva crítica, Melo Neto (2015) afirma que a inclusão é:

A ação de deslocar para o interior das condições da “boa” vida capitalista todas aquelas pessoas que estão fora dessas condições – trazer ao estilo capitalista aqueles ou aquelas que foram colocados para fora do bem viver. Inserir-las uma vez que estão fora desse alinhamento, atendendo dessa forma todas suas necessidades (MELO NETO, 2015, p. 303).

E continua: “O discurso da inclusão falseia ideologicamente o seu verdadeiro caráter de ser” (MELO NETO, 2015, p. 304). Mostrando o viés dialético desse processo, que ao mesmo tempo em que facilita o acesso às pessoas com deficiência aos serviços e instituições, alimenta o interesse do capital em captar cada vez mais recursos para seu crescimento. Ainda nessa perspectiva, Sepulveda (2015) afirma que:

²⁹ O percurso histórico do Estado será aprofundado no Capítulo 3.

A sociedade exclui para incluir de modo perverso e esse movimento marca a ordem social desigual. Essa inclusão social perversa é uma forma de disciplinarização dos excluídos; é uma maneira de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social (SEPULVEDA, 2015, p.2).

Esta autora entende que a inclusão é parte constituinte da desigualdade, no qual está também atrelado à concepção de exclusão. Além disso, revela a conotação “perversa” desse processo, constituindo-se uma forma de controle da sociedade para que essa disparidade seja mantida pelo sistema capitalista.

Conforme Siqueira da Silva (2013),

O termo “exclusão – inclusão” é falacioso, pois supõe a “exclusão” como uma distorção possível de ser sanada (ou pelo menos mais bem encaminhada) por uma “inclusão” (sua oposição e solução imediata – diga-se de passagem, abstrata) entendida como inclusão sistêmica sustentada na interação comunicativa da rede e no trabalho socioeducativo [...] Sobre isso basta perguntar *na ordem burguesa em curso os ditos “excluídos” podem ser “incluídos”?* Incluídos como consumidores? (SIQUEIRA DA SILVA, 2013, p. 166).

Partindo dessa ideia, a inclusão propõe a igualdade para as minorias sociais. Esse elo é realizado por meio das políticas sociais que possibilitam o acesso aos mínimos sociais e usufruto dos serviços na sociedade. No entanto, esse fragmento também revela a conotação conservadora do processo, pois reforça a ideia de culpabilização do indivíduo e responsabilizando-o por sua participação na vida social.

Mesmo diante dessas contradições, Thoma e Kraemer (2017) afirma que “a inclusão não é nem boa nem ruim, mas necessária para colocar em funcionamento um tipo de sociedade como a que vivemos” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 13). Mostrado que apesar da lógica perversa a qual está inserida, ela também se faz necessária para a participação das pessoas na sociedade e o usufruto dos serviços oferecidos.

Diante desse cenário, percebe-se que ao longo da história o termo “inclusão social”, apesar de se referir a uma diversidade de temas, está atrelado constantemente à questão da pessoa com deficiência, pois surge como uma alternativa de inserção desse segmento na sociedade de forma conjunta e articulada. Muitas vezes, isso se dá através de políticas públicas que são utilizadas de forma contraditória por parte dos governantes para conquistar a atenção da população e fazê-la de massa de manobra.

No ponto de vista de Sassaki (1997), a inclusão social é

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p. 39-40).

Nesse conceito, percebe-se a transformação tanto das relações sociais, quanto na parte física, metodológica e comunicação desta. A sociedade é que deve se modificar para receber a pessoa com deficiência, tendo na equiparação de oportunidades uma forma de ter uma vida social com autonomia e respeito. Além disso, a própria pessoa com deficiência deve também ter outra visão em relação a si, tendo a noção que a inclusão é de responsabilidade de todos e não apenas dela se ajustar ao meio que vive. Afinal, “as diferenças não são problemas. O problema existe quando a diferença instrui *desigualdade*” (BURSZTYN, 2010, p. 39).

Portanto, isso deve se dar de modo que haja “o respeito ao diferente, a sua efetiva valorização e ao seu reconhecimento como ser integral, o que pressupõe a luta por políticas de acessibilidade universal e a transversalidade” (PRATES, 2014, p. 214). Desta forma, revela a valorização das diferenças enquanto constituinte do ser social. Já este, para que esse esteja de forma adequada na sociedade, se faz necessário a formulação de ações para todos e de forma interdisciplinar.

Um importante colaborador nesse processo inclusivo é a tecnologia, que, ao passar do tempo, avança com descobertas que auxiliam as atividades das pessoas com deficiência. No entanto, alguns recursos não estão disponibilizados para todos, pois

o progresso só está disponível para quem pode comprá-lo e ele custa caro. Assim, pessoas com deficiência vivendo em situação de miséria não disporão de chances de incluírem-se socialmente, estão condenados a viver à margem da sociedade, dependendo essencialmente da caridade de alguns benevolentes (SANTIAGO, 2011, p. 265).

Revelando que nessa lógica capitalista a desigualdade social é um dos fatores que contribui no acesso à inclusão. Mesmo assim, o sistema capitalista se reinventa de tal modo a abarcar todas as pessoas para que “possam participar de alguma forma da vida social, do consumo, da produtividade” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 70).

A partir dessa revisão teórica é possível apreender que apesar da lógica contraditória e perversa da contradição inclusão/exclusão, a inclusão social se faz necessária à pessoa com deficiência. Visto que é uma das alternativas através da qual o segmento pode acessar serviços e participar da vida em sociedade.

Percebe-se que no cenário brasileiro há uma relação intrínseca entre a contradição inclusão/exclusão e a “questão social”, pois essa dicotomia se caracteriza enquanto uma de suas expressões. À medida que a “questão social” está atrelada à “cultura do fracasso”³⁰ essa, conforme Arroyo (2000), “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui” (ARROYO, 2000, p. 12), demandando formas de mediação diante dessas situações. Entre elas, destaca-se o Serviço Social que tem como objeto de atuação as expressões da “questão social” e através da postura crítica e interventiva, atua em seus vários espaços sócio ocupacionais.

Diante do objetivo desse estudo que está pautado na ótica de assistentes sociais em relação à realidade dos estudantes com deficiência das escolas públicas de João Pessoa-PB, se faz necessário o debate sobre o Serviço Social e a Educação Inclusiva, pontuando sua trajetória histórica, seu *lôcus* de atuação no espaço escolar e a relação desses dois temas no âmbito da escola pública.

³⁰ Sobre a “cultura do fracasso” Arroyo (2000) afirma que “Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender avaliar” (ARROYO, 2000, p. 46). E continua: “A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é précondição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito a uma experiência sócio-cultural formadora” (ARROYO, 2000, p. 46).

CAPÍTULO 3 – SERVIÇO SOCIAL E O DEBATE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRADIÇÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS

Este capítulo apresenta o debate relacionado ao Serviço Social enquanto profissão situada na divisão sócio técnica do trabalho, sendo fundamental compreender a sua trajetória histórica, seu posicionamento teórico metodológico, seus espaços de atuação profissional, com o enfoque no âmbito escolar, e sua relação com a Educação Inclusiva.

Desta forma, o capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente abordou-se a emergência do Serviço Social em meio ao sistema capitalista, destacando a “questão social” como elemento central na discussão profissional. Em seguida, pontuou-se a trajetória histórica enquanto profissão no cenário brasileiro, bem como sua definição na divisão sócio técnica do trabalho e sua atuação frente ao espaço escolar. Culminando com o debate sobre o Serviço Social e a Educação Inclusiva na escola pública, debatendo os conceitos e as contradições dessa perspectiva e relacionando-os com a atuação profissional na contemporaneidade.

3.1. O sistema capitalista e a emergência do Serviço Social

Para a compreensão da realidade e a dinâmica societária atual, se faz necessário visitar algumas estruturas pré-capitalistas, bem como pontuar questões pertinentes ao sistema capitalista e a emergência da “questão social” para aprofundamento do estudo sobre as contradições presentes no Serviço Social.

Antes do surgimento do capitalismo, historicamente existiram alguns sistemas de organização humana, de modo a constituir as relações sociais e de produção em cada contexto. De acordo com Netto & Braz (2008), há milhares de anos atrás, iniciou-se a fase da comunidade primitiva que era pautada na caça de animais, a coleta de frutas e vegetais, e a partilha entre os membros do grupo. Com a criação de animais, o início da agricultura e o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, a produção aumentou de tal maneira que começou a surgir o excedente econômico e o surgimento da acumulação primitiva no qual havia o consumo e troca com outros grupos.

No Ocidente, os homens perceberam que a produção do excedente seria compensador, então, começaram a escravizar pessoas para que houvesse a exploração e aumento do excedente, caracterizando o escravismo que “estrutura-se por volta de 3.000 anos antes de Cristo, configurando o Mundo Antigo, que perdurará até a queda do Império Romano” (NETTO & BRAZ, 2008, p. 65). Foi nesse período que houve o desenvolvimento incipiente do comércio, bem como do dinheiro, dos comerciantes e da propriedade privada dos meios de produção, iniciando-se a relação entre proprietários e escravos.

Com a queda do Império Romano, houve a transição para o modo de produção feudal em meados do século XI na Europa. Nesse período a economia era baseada no manuseio da terra. A sociedade se organizava em feudos que era regida pela relação servil (senhores e servos). Nos feudos havia troca de tributos e prestações, e a produção era predominantemente para autoconsumo, mas havia a produção para troca. Vale salientar que nesse período a Igreja Católica era caracterizada como Clero e possuía vastos campos de terra, sustentando, assim, sua riqueza e poderio.

Com o desenvolvimento do comércio e com as expedições das Cruzadas, houve o estímulo de criação de cidades “num original movimento urbanizador, pois é nas cidades que os núcleos das redes comerciais se localizarão (Veneza, Colônia, Bruges e Londres)” (NETTO & BRAZ, 2008, p. 70). A partir de meados do século XVI, um grupo social de comerciantes e mercadores emerge e começa a ganhar espaço, mais tarde denominado de burguesia, e começa a tornar o lucro como algo de grande relevância, o que vai contribuir para a decadência do sistema feudal por meio da Revolução Burguesa.

Entre os séculos XV a XVIII na Europa, aos poucos a burguesia edifica sua hegemonia na política e na cultura, criando-se o Estado burguês e assim, o modo de produção capitalista. Tal sistema pode ser dividido de forma didática em três fases. A primeira fase foi o capitalismo primitivo ou comercial (século XV a XVII), o qual era baseado no comércio de produtos, fruto das grandes navegações. A segunda fase foi o capitalismo clássico ou industrial (século XVIII a XIX), em que houve o fomento à industrialização em substituição à fabricação manual de produtos, o lucro era proveniente do comércio de produtos industrializados, evolução da tecnologia, expansão das cidades. Ao mesmo tempo, os operários eram sujeitos a jornadas intensas de trabalho, condições laborais precárias e salários reduzidos, causando insatisfações aos trabalhadores. Essa foi a fase que o capitalismo foi expandido aos diversos lugares

do mundo, iniciando a internacionalização da economia. A terceira e atual fase é o capitalismo monopolista ou financeiro (a partir do século XX) que intensificou o crescimento da economia através das grandes empresas (até a união dessas para obtenção de maior lucro) da centralização do capital, do incentivo à globalização, a investimento na bolsa de valores, ocasionando, assim, grandes crises econômicas (NETTO & BRAZ, 2008, p. 170-171;178).

Entre as principais características do sistema capitalista, é importante destacar: acúmulo de riquezas (lucro) pautado na exploração do trabalho, defesa da propriedade privada, o Estado com mínima intervenção na economia, trabalhadores assalariados, divisão de classes e desigualdade. Desse modo, o capitalismo é

um sistema *criado* pelo movimento de um “sujeito automático” (o valor), de modo que o sistema no seu conjunto se manifesta como um sistema – que se reproduz continuamente em proporções cada vez mais vastas de exploração de trabalho alheio, ou seja, como mecanismo de domínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo, da coisa sobre o homem, do produto sobre o produtor, do sujeito mistificado sobre o sujeito real, do objeto sobre o sujeito. O capitalismo é o sistema da total reificação ou alienação, sistema dinâmico, cíclico, que vem se expandindo e se reproduz nas catástrofes; nele os “homens” se apresentam sob as características máscaras de funcionários ou agentes deste mecanismo, isto é, como partes ou elementos dele (KOSIK, 1976, p. 182).

O movimento do capital, ao longo do tempo, faz com que o trabalho humano reflita a lógica perversa no qual explora e aliena o trabalhador e a burguesia atribua ao capital a centralidade das relações sociais estabelecendo, assim, padrões sociais e de produção, além de ressignificar a vida em sociedade.

Um dos elementos centrais do sistema capitalista é a desigualdade. O desenvolvimento do capitalismo e o acúmulo de recursos agudizou a desigualdade principalmente através da concentração de riquezas e estabelecimento de padrões a serem seguidos pela sociedade. Somado a isso, a emergência da “questão social” contribuiu para o crescimento da pobreza e potencialização da exclusão social. “Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (NETTO, 2001, p. 43), revelando que quanto mais a classe burguesa ascendia por meio do acúmulo de capital, a classe trabalhadora empobrecia e enfrentavam problemas de ordem política, social e econômica.

No capitalismo industrial europeu surge a expressão “questão social” aproximadamente no século XVIII como forma de descrever os primeiros resultados do processo industrial, tendo como consequência o pauperismo. Conforme Netto (2001):

Tanto mais a sociedade se revela capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida que dispunham anteriormente (NETTO, 2001, p. 42-43).

A partir da acumulação do capital, as disparidades apresentaram formas definidas, sendo perceptível o antagonismo entre a classe burguesa e a classe proletária. Isto gerou condições precárias de infraestrutura nas cidades, péssima condição de vida para os trabalhadores, “significativos níveis de morbidade, mortalidade da população infantil e adulta, habitações em locais insalubres, doenças, fome, baixos salários” (SOARES SANTOS, 2012, p.37). Outro atenuante, conforme Soares Santos (2012), é o uso da força de trabalho de crianças e mulheres, visto que os patrões queriam baratear a mão de obra e explorar seu trabalho para que, dentre outros motivos, a produtividade não diminuísse. Eram submetidos a longas e intensas jornadas de trabalho, sem a mínima condição de estruturas e sob o gerenciamento de capatazes para que as atividades fossem realizadas.

A Igreja Católica teve um papel de destaque nessa fase, pois diante da busca intensa pelo capital, muitas pessoas se distanciaram da religião. Com relação aos trabalhadores, atuava de forma que eles se conformassem com sua condição e não confrontassem a burguesia. Então, por meio de documentos intitulados Encíclicas Papais ela incentivava a recristianização das pessoas. Além de tratar a “questão social” através de ações filantrópicas, pela caridade tradicional por parte da burguesia, atribuindo a essas problemáticas o valor moral e religioso, de modo a atrelar a recristianização ao ajustamento do indivíduo a sociedade.

No século XIX, principalmente na Inglaterra, a classe trabalhadora começa a se articular por meio de organizações e sindicatos constituindo o movimento operário como forma de protesto e resistência à ordem vigente, gerando a consciência de classe³¹, para que não fossem destruídos pelo capitalismo. Somado a isso, vale salientar que anteriormente, na Revolução Burguesa, tinha se acordado que todos lutariam para que o capitalismo fosse consolidado, no entanto a classe dominante ao chegar ao poder, criou formas de submissão ao resto da população, contradizendo ao projeto inicial.

³¹ “Embora não se possa generalizar ou uniformizar os níveis desse fenômeno entre os países da Europa Ocidental é um fato que as mudanças nas formas de resistência dos trabalhadores expressa, em boa medida, o trânsito da chamada por Marx (1976) de “classe em si” a “classe para si”. Isso significa a passagem do que eram as primeiras percepções do proletariado, reconhecendo-se como tal em sua condição econômica, ao reconhecimento da necessidade política do seu protagonismo, como classe, no enfrentamento daquelas condições” (SILVA, 2012, p. 38-39).

Essa insatisfação foi crescendo e surgiram movimentos trabalhistas e socialistas, como por exemplo a “Liga dos Comunistas” na França em 1847. Esta, uma associação internacional constituída por trabalhadores e direcionada sociopoliticamente pelo “Manifesto do Partido Comunista”, elaborado por Marx e Engels, de modo a interpretar de forma crítica a realidade enfrentada naquela época. Além disso, visava assinalar a necessidade de que os trabalhadores se unissem coletivamente para que, por meio da revolução, fosse possível o enfrentamento dos desdobramentos do capitalismo. Nesse contexto Silva (2012) afirma que

Junho de 1848, portanto, é um divisor de águas na constituição da “questão social”. Primeiramente porque expõe, em sua radicalidade, o antagonismo entre os projetos das duas classes fundamentais do capitalismo. Mostra, com clareza, que a gênese de todos os problemas dos trabalhadores residia na propriedade privada “abolida para nove décimos” da população (Marx, [s.d.], p. 33), impossibilitando qualquer tipo de aliança com a burguesia, interessada em conservá-la. (SILVA, 2012, p. 42)

Além da propriedade privada, importante destacar as reivindicações dos trabalhadores sobre a exploração da força de trabalho pelos capitalistas. Caracterizando-se uma luta de classes entre patrões e operários, muito mais que ricos e pobres (SILVA, 2012, p. 43). Frente a esses desdobramentos da “questão social” ³² o Estado exige outra forma, para além da filantropia e do assistencialismo, de intervenção em relação a essas contradições.

Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos. (IAMAMOTO, 2001, p.17)

Racionalizando as ações assistencialistas, o Estado começa a intervir de forma a mediar as demandas sociais. Cria-se, segundo Iamamoto & Carvalho (2008, p. 77), um parâmetro jurídico do mercado de trabalho “através de legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação dos serviços sociais”.

Conforme Netto (2005, p. 29):

³² Netto (2001, p. 45) afirma que: “O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo”.

No capitalismo concorrencial, a “questão social”, por regra, era objeto da ação estatal na medida em que motivava um auge de mobilização trabalhadora, ameaçava a ordem burguesa ou, no limite, colocava em risco global o fornecimento da força de trabalho para o capital.

A classe trabalhadora nessa época era vista como ameaça à classe dominante e que de alguma forma precisava ser reprimida para que outra revolução não acontecesse. Assim, o Estado começou a desenvolver programas de controle da pobreza e de questões relacionadas aos pobres, a exemplo da violência no qual era combatida através da repressão e da coerção.

Concomitantemente a expressão “questão social” vai sendo utilizada pelo pensamento conservador, mas, de acordo com Netto (2001), perdendo seu viés histórico e sendo crescentemente naturalizada. Sendo entendida como consequência da modernidade e que deve “ser objeto de uma intervenção política limitada (preferencialmente com suporte ‘científico’), capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário reformista” (NETTO, 2001, p. 44), transformando-a em uma questão moralizadora ao invés de entendê-la enquanto parte da ordem econômica e social imposta pela burguesia. “Para tanto tornava-se indispensável recorrer a estratégias mais eficazes de controle social, capazes de conter o vigor das manifestações operárias e a acelerada disseminação da pobreza e do conjunto de problemas a ela associados.” (MARTINELLI, 1991, p.61). Desta forma, visava-se a autopreservação da ordem burguesa e submissão da classe trabalhadora ao seu monopólio.

A burguesia nesse período se aproximou das ações filantrópicas para racionalizar a assistência. Segundo Martinelli (1991), os teóricos Adam Smith e David Ricardo elaboraram duas grandes tendências de enfrentamento da “questão social” por parte desta classe social: a Escola Humanitária e a Filantrópica.

A Escola Humanitária esforça-se em amenizar os contrastes reais, lastima as problemáticas dos trabalhadores e alimenta a concorrência entre a classe burguesa. Além disso, “aconselha os operários a serem sóbrios, trabalharem bem e terem poucos filhos; recomenda aos burgueses que moderem seu furor na esfera da produção” (IBIDEM, p.63). Já a Escola Filantrópica “nega a necessidade dos antagonismos; quer converter todos os homens em burgueses e aplicar a teoria, desde que esta se diferencie da prática e não contenha antagonismos” (MARTINELLI, 1991, p. 63-64). De modo que essa escola queria a manutenção das relações burguesas, não promovendo modificações na ordem social e aliando-se a Igreja e ao Estado.

Nos anos de 1850 na Inglaterra, devido às condições de pobreza e seus desdobramentos, uma parte da alta burguesia participante da Igreja Evangélica, iniciou o estudo sobre a reforma do sistema de assistência pública inglês. Intitulados de "reformistas sociais", esses agentes "pretendiam desenvolver formas de atendimento aos problemas sociais que incidiam sobre a numerosa classe trabalhadora e que repercutiam na totalidade do processo social" (MARTINELLI, 1991, p.64). Nessa perspectiva, a classe dominante queria que essas ações reformistas fossem realizadas como forma de contribuir na consolidação e irreversibilidade do sistema capitalista, incentivando os filantropos a difundirem as ideias do pensamento capitalistas para a sociedade. Como os agentes entravam em contato direto com as famílias dos trabalhadores, eles exigiam que estas tivessem condutas condizentes com as exigências da classe burguesa para esses trabalhadores. Caracterizando como mais um mecanismo de desmobilização das organizações sindicais e da coletividade do proletariado.

Com os primeiros indícios de mais uma crise do capital, por volta de 1860, houve a desestabilização do comércio e aumento da pobreza. Nesse contexto ocorreu a fusão de sindicatos nacionais, reunindo forças e impulsionando os operários para reivindicarem suas propostas. Isto causou inquietação à burguesia pela grandiosidade do movimento. Para que isso não ocorresse, a classe dominante aliou-se a Igreja Católica para reprimir esse movimento.

Nesse cenário, surgiu na Inglaterra em 1869 a Sociedade de Organização da Caridade no qual reformistas sociais se reuniram para criar mecanismos de racionalização e normatização da assistência.

Surgiam, assim, no cenário histórico os primeiros assistentes sociais, como agentes executores da prática da assistência social, atividade que se profissionalizou sob a denominação de "Serviço Social", acentuando seu caráter de prática de prestação de serviços (MARTINELLI, 1991, p. 66).

Desta forma, foi atribuído ao Serviço Social traços característicos do capitalismo, atrelado ao projeto hegemônico burguês, de modo a reproduzir a prática humanitária legitimada pelo Estado e apoiada pela Igreja sob o viés do serviço humanitário. Bem como o da repressão das reivindicações dos operários e controle de sua vida pessoal e profissional.

O Serviço Social já surge, portanto, no cenário histórico com uma identidade atribuída, que expressava uma síntese das práticas sociais pré-capitalistas – repressoras e controlistas – e dos mecanismos e estratégias produzidos pela classe dominante para garantir a marcha expansionista e a definitiva consolidação do sistema capitalista (MARTINELLI, 1991, p. 67).

O Serviço Social tinha que mediar as demandas da burguesia e do proletariado, mas sempre afirmando sua vertente proveniente do capitalismo, para que essa ordem fosse mantida. Logo, percebeu-se a importância da criação de escolas de Serviço Social em vários países a fim de contribuir com a difusão da hegemonia capitalista.

A primeira escola no mundo foi criada em Amsterdã, na Holanda, em 1899 sob o viés conservador e religioso. De acordo com Sousa (2012), outras escolas surgem pelo mundo, a exemplo dos Estados Unidos (1898) e do Chile (1925). Nos Estados Unidos, a perspectiva era científica, com contribuições de outras áreas como psicologia e psicanálise, surgindo estratégias teórico-metodológicas pautadas no Serviço Social de caso, grupo e comunidade. No Chile, frente a onda reivindicatória dos trabalhadores em relação aos burgueses, o Serviço Social foi criado para que a classe dominante permanecesse no poder e a classe dominada se acostumassem com sua situação de subordinação. Assim, o Estado através da modernização conservadora formula um programa de garantias de legislação social, no qual aprovava medidas relacionadas à “educação, férias, planos de saúde, previdência social, ampliando as políticas sociais, permitindo a garantia a sua estadia no poder” (SOUSA, 2012, p. 8). Além disso, a Igreja Católica cria a União Católica Internacional do Serviço Social (UCISS) com o intuito de expandir o Serviço Social em vários países, inclusive no Brasil.

3.2. A trajetória do Serviço Social brasileiro

Para compreensão da trajetória do Serviço Social no Brasil, é importante destacar a análise de Montañó (2007) sobre a gênese da profissão, afirmando a existência de duas perspectivas opostas: endogenista e histórico-crítica. A tese endogenista afirma que o Serviço Social é uma evolução e profissionalização da caridade e da filantropia, para atuar frente às expressões da “questão social”, pautado nas ideias de Tomás de Aquino e Vicente de Paula. Entre os principais autores dessa linha estão: Herman Kruse, Ezequiel Ander – Egg, Natalio Kisnerman, Balbina Ottoni Vieira. Em uma interpretação mais recente, a autora García Salord (1990) situa a

origem do Serviço Social no século XX atrelado a três elementos: “institucionalização da beneficência privada; a ampliação das funções do Estado, encarregado da confecção e da implementação das políticas sociais; o desenvolvimento das ciências sociais” (SALORD, 1990, p. 30-31). No entanto, a autora ainda defende que a profissão “decorre do exercício da caridade, entendida como a prática de um mandado divino: fazer o bem por amor a Deus” (SALORD, 1990, p. 24). Revelando a base conservadora, focalista e acrítica dessa tese, além de desconsiderar aspectos sócio-históricos e limitar a profissão à prestação de serviço à sociedade, desvinculando-a de uma instituição empregadora.

A perspectiva histórico-crítica entende a origem do Serviço Social enquanto

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

A profissão deve ser entendida enquanto elemento participativo na reprodução das relações contraditórias entre a classe burguesa e o proletariado. Considerando a historicidade da profissão, sua inserção no sistema capitalista e na divisão social do trabalho. Entre os principais autores dessa tese estão: Marilda Iamamoto, Raul de Carvalho, Manrique Castro, Faleiros, Martinelli, José Paulo Netto. Conforme Netto (2005, p. 69), “é na intercorrência do conjunto de processos econômicos, sócio-políticos e teórico-culturais”, desse período do capitalismo monopolista, que se possibilitou as condições para a emergência do Serviço Social como profissão.

O Serviço Social foi criado, portanto, no sentido de operacionalizar as políticas sociais, mediando as demandas entre a população e o Estado. Sendo, concomitantemente, viabilizador de direitos sociais e, contraditoriamente, instrumento de controle do proletariado pela burguesia, não apresentando, inicialmente, o entendimento de categoria profissional e reproduzindo, assim, a lógica alienadora do sistema o qual “servia”.

Realizando uma análise sobre essas duas teses, Montañó (2007) entende que cada perspectiva do surgimento do Serviço Social direciona para conclusões opostas sobre a “natureza, a funcionalidade e legitimidade” da profissão. Enquanto a primeira entende a profissão como continuidade da “ajuda”, naturalizando a “questão social” e desconsiderando os processos históricos dos fatos; a segunda compreende a profissão e sua funcionalidade relacionada ao contexto da ordem burguesa, rompendo com a

perspectiva caritativa e filantrópica. Portanto, a vertente considerada nesta dissertação será a histórico-crítico em que o Serviço Social é uma ruptura, não uma continuidade.

É válido entender o contexto no qual o Brasil se encontrava e o que gerou o aprofundamento da “questão social” no país, para melhor compreensão da emergência do Serviço Social brasileiro.

De acordo com Almeida (2016):

A organização de um polo industrial, sobretudo, no eixo Rio-São Paulo, diretamente associado ao processo de diversificação dos investimentos decorrentes do excedente advindo da produção e comercialização do café, fundou as bases sociais e econômicas a partir das quais a “questão social” se manifestou nos grandes centros urbano-industriais como decorrência tanto da ampliação numérica como das formas de organização do proletariado (ALMEIDA, 2016, p. 82-83).

Com o desenvolvimento industrial houve o crescimento populacional nas cidades em busca de trabalho assalariado. Já que o trabalhador rural, entre os principais motivos, estava sofrendo modificações com sua substituição pelas máquinas e a concentração de terra pela elite agrária. Com as oportunidades oferecidas pelas indústrias, o contingente populacional aumentou, causando uma urbanização desordenada, apresentando precárias condições de vida, de trabalho, e consequentemente a agudização da “questão social”³³. Perante essa situação os trabalhadores iniciaram um movimento de reivindicação ao Estado a favor de garantias trabalhistas e sociais. Em resposta, o Estado utiliza da coerção policial como forma de repressão a esses “agitadores”, incentivando a Igreja Católica no desenvolvimento de ações assistencialistas voltadas ao pauperismo acentuado. Conforme Iamamoto & Carvalho (2008):

A boa sociedade da época [...] essencialmente desconhecerá a existência da questão operária. Seu posicionamento natural variará entre a hostilidade e o apoio explícito à repressão policial e ações caridosas e assistencialistas, especialmente após o sufocamento dos movimentos reivindicatórios e nas crises econômicas que lançam grandes massas em situação de extremo pauperismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 133).

No entanto, as ações filantrópicas não supriram as necessidades da sociedade, que, por sua vez, exige uma resposta do Estado em relação ao enfrentamento da

³³ A “população urbana vivia em condições angustiantes. Amontoam-se em bairros insalubres junto às aglomerações industriais, em casas infectas, sendo muito frequente a carência – ou mesmo falta absoluta – de água, esgoto e luz. Grande parte das empresas funciona em prédios adaptados, onde são mínimas as condições de higiene e segurança, e muito frequentes os acidentes” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 129).

“questão social”. Não obtendo sucesso, os operários se organizaram de forma mais articulada através de ligas e sindicatos, mobilizaram-se através de manifestações e greves, para que houvesse a regulamentação de questões voltadas ao trabalhador e de crítica aos valores burgueses, visando uma nova forma de sociedade. Tais organizações ao iniciarem seu crescimento, foram severamente reprimidas por ser uma ameaça ao projeto burguês.

Com a crise mundial de 1929 e a decadência da economia cafeeira no país, houve a redefinição dos passos econômicos a fim de reestruturar o desenvolvimento capitalista:

O Estado assume paulatinamente uma organização corporativa, canalizando para sua órbita os interesses divergentes que emergem das contradições entre as diferentes frações dominantes e as reivindicações dos setores populares, para, em nome da harmonia social e desenvolvimento, da colaboração entre as classes, repolitizá-las e discipliná-las, no sentido de se transformar num poderoso instrumento de expansão e acumulação capitalista (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 151)

Era forte o embate entre as classes sociais e o aumento das contradições, para isso o governo de Getúlio Vargas (1930–1945), ao passo que centralizava o poder em si, também se aproximava das “massas”, se caracterizando como um governo populista. Assim, convocava o Estado a intervir na sociedade, através de políticas sociais, paulatinamente aprovando medidas, principalmente voltadas à “proteção ao trabalho”, a exemplo da “lei de férias, acidentes de trabalho, código de menores, trabalho feminino, seguro–doença” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 132). Com isso, visava o gerenciamento da questão social, diminuição das desigualdades sociais e conquista dos “pobres” para contenção das manifestações populares. No entanto, os trabalhadores passaram a contribuir com uma parcela de seus salários para serem atendidos com esses benefícios, caso fosse necessário.

Em relação à atuação da Igreja Católica nesse período, segundo Yazbek (2016), como consequência do movimento internacional³⁴ seguindo a criação das encíclicas papais *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931), iniciou-se uma onda de

³⁴ Na interpretação de Gramsci “após a Contra-reforma, os Estados nacionais europeus são forçados a conceder aos movimentos políticos e ideológicos burgueses uma parcela substancial do anterior monopólio ideológico mantido pela Igreja. A religião católica perde sua ampla hegemonia enquanto concepção de mundo das classes dominantes – que se reflete, entre outras, no decréscimo de sua importância na filosofia, no movimento intelectual em geral, no controle dos movimentos sociais – e na Sociedade Civil, vindo evadir-se ou sendo expulsa de uma série de setores até então sob seu domínio quase absoluto” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 141).

recristianização frente aos posicionamentos liberais e socialistas que permeavam o mundo naquela época.

No contexto brasileiro, essa influência se fortaleceu em 1932 com a realização do curso de “formação social para moças”. Após o término, essas mulheres procuraram criar uma associação de ação social que resultou no surgimento do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), sob acompanhamento da Arquidiocese de São Paulo. Tal Centro “era mantido com mensalidades das sócias e tinha como objetivos: difundir a doutrina e a ação social da Igreja” (YAZBEK, 2009, p.130). Em 1936 o Centro cria e mantém a primeira Escola de Serviço Social, anos depois integrada à Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo-SP, oferecendo uma formação na perspectiva conservadora, moralizadora, psicologizante, pautado no ideário franco-belga e nos pensamentos de Tomás de Aquino. Assumindo uma postura humanista conservadora frente às expressões da “questão social”. Nos anos seguintes são criadas mais Escolas de Serviço Social, a exemplo do Rio de Janeiro (1937) e no Paraná (1944).

Na conjuntura da Era Vargas e início das políticas sociais, o Serviço Social foi demandado a executar essas políticas.

A profissão amplia sua área de ação, alarga as bases sociais de seu processo de formação, assume um lugar na execução das políticas sociais emanadas do Estado e, a partir desse momento, tem seu desenvolvimento relacionado com a complexidade dos aparelhos estatais na operacionalização de Políticas Sociais. (YAZBEK, 2009, p.132)

Além disso, o Serviço Social atuava na perspectiva de controlar a massa operária, ajustando os indivíduos ao padrão capitalista tanto no seu âmbito pessoal quanto no profissional. Sob o viés religioso, as intervenções eram realizadas de forma moralista e fiscalizatória.

Aos poucos, o Serviço Social sente a necessidade de uma organização teórico-metodológica para sua formação e atuação profissional. De modo a entender as contradições do sistema e articular formas de responder as demandas da população. Foi nessa conjuntura que o Serviço Social brasileiro inicia a aproximação com o Serviço Social norte-americano, nos anos de 1940. Conforme Aguiar (1995), no ano de 1941 o governo dos Estados Unidos convidou os diretores das Escolas de Serviço Social da América Latina a participarem da Conferência Nacional de Serviço Social promovida pela *Association of Schools Work*, com o objetivo de conceder bolsas de estudos para assistentes sociais sul-americanas em relação ao aperfeiçoamento e especialização. Tal

convite para esses profissionais fez parte de uma política de “boa vizinhança” (leia-se: controle social) dos Estados Unidos, que entre outros motivos, destaca-se a representação da "tentativa de realizar antigas ambições americanas de maior penetração comercial na América Latina" (AGUIAR, 1995, p. 59). Desse modo, houve a mudança paulatinamente na prática do Serviço Social com a importação de técnicas de Caso, Grupo e Comunidade. Mostrando a transição do modelo franco-belga para o norte-americano que tinha como base a racionalização da profissão, bem como o desenvolvimento de técnicas e metodologias de ação.

Tais técnicas de intervenção tinham como influências o positivismo e o funcionalismo, pautado em autores como Comte, Stuart Mill, Spencer, Durkheim, Malinovisk, Parsons. No entanto, no contexto brasileiro, segundo Aguiar (1995), inicialmente ainda identifica-se a presença da filosofia Tomista aliada com as técnicas norte-americanas, sob a presença do viés religioso na profissão.

Com a inserção do Serviço Social no aparato estatal e influência da burguesia no processo industrial brasileiro, a postura profissional vai se transformando de anticapitalista (por influência da Igreja Católica) para defesa da sociedade moderna, mesmo que ainda sob o olhar moralista em relação à “questão social”. É perceptível, a atuação do Serviço Social em defesa dos interesses capitalistas, de modo a anular a luta de classes e racionalizar a vida dos trabalhadores para que eles fossem funcionais ao sistema vigente.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) houve o investimento em estratégias para desenvolvimento do país, expansão da indústria e, conseqüentemente, crescimento da economia. Momento pelo qual Iamamoto & Carvalho (2008) destacam a presença da ideologia desenvolvimentista definida como a

busca da expansão econômica, no sentido de prosperidade, riqueza, grandeza material, soberania, em ambiente de paz política e social, e de segurança – quando todo o esforço de elaboração de política (política econômica) e trabalho são requeridos para eliminar o pauperismo, a miséria, elevando-se o nível de vida do povo como consequência do crescimento econômico atingido. O problema central a atacar seria, nesse sentido, o atraso, do qual decorre a posição secundária ou marginal ocupada pelo Brasil dentro do sistema capitalista; e a superação do atraso – a expansão econômica – se integra à expansão do próprio sistema capitalista global (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 341).

Revelando, desta forma, que através do desenvolvimento econômico seria possível a resolução da “questão social” no país. No entanto, partindo da perspectiva

crítica, essa busca pelo “avanço” seria mais uma forma do capitalismo se consolidar nacionalmente, de explorar cada vez mais os trabalhadores e aumentar a riqueza, concentrando-as nas mãos da classe dominante. Além disso, o pauperismo, a miséria, a desigualdade são produtos do próprio sistema capitalista e por mais que o país se desenvolva, as expressões da “questão social” irão permanecer ainda na sociedade.

Mesmo com essa lógica desenvolvimentista, os movimentos sociais estavam começando a se mobilizar a fim de lutar pela garantia de direitos da população, bem como a melhoria da qualidade de vida da classe dominada. Ainda mais, por ser disseminado pelo governo que por meio do crescimento econômico haveria a superação dos problemas enfrentados pela população.

Em relação ao Serviço Social, segundo Aguiar (1995) sua prática profissional na década de 1950 consistiu na coordenação de Serviços e Obras Sociais. Bem como, assumindo a postura desenvolvimentista, com ênfase no trabalho de comunidade aliado à mobilização popular. O Serviço Social "era partidário de reformas que viessem racionalizar melhor o sistema capitalista e que pudessem inserir as populações do setor atrasado ao moderno" (AGUIAR, 1995, p. 90). Nesse período, conquistou-se a primeira Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 3.252/57) que aprovou o exercício profissional no país, definindo suas atribuições e alguns parâmetros de funcionamento para as Escolas de Serviço Social.

Em 1962, por meio do Decreto nº 994, determinou-se a criação do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e os Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS), com o intuito de fiscalizar e disciplinar os profissionais. No ano seguinte,

tivemos uma Convenção da ABESS que analisou a realidade brasileira e suas relações com Desenvolvimento e Organização de Comunidade. Em 1963 e 1964, realizaram-se encontros das escolas de Serviço Social do Nordeste. E as colocações e posições foram num sentido de maior comprometimento com as lutas do povo e a necessidade de reformulação do Serviço Social em vista dessas novas exigências (AGUIAR, 1995, p.103).

Tais exigências estão relacionadas à ampliação de projetos voltados à organização de comunidade, de modo a atender à modernização do Estado e das indústrias que almejavam o desenvolvimento significativo no âmbito econômico. Logo, para manter a ordem e o controle da sociedade, demandaram-se profissionais com novas características.

Um fato importante, em meio a essa modernização, aconteceu no ano de 1964, em que houve

a experiência de um pequeno grupo de assistentes sociais que partem de uma análise crítica da sociedade, percebendo as contradições e a necessidade de mudanças radicais. E gradativamente assumem um compromisso com as mudanças estruturais, colocando-se a serviço do povo. No Nordeste, esse posicionamento terá apoio das escolas de Serviço Social. Em dois encontros de escolas salientou-se a importância de um engajamento profundo das escolas na mobilização popular. Nesse período, os assistentes sociais comprometidos, muitos partindo do posicionamento dos cristãos de esquerda, engajaram-se no MEB – Movimento de Educação de Base, organizado pela CNBB, que inicialmente empreende um trabalho de alfabetização, passando depois para animação popular e para um trabalho de sindicalização; bem como no trabalho de Cultura Popular de Paulo Freire. Nessa fase, exercerá também uma influência marcante nos estudantes de Serviço Social, a posição da Juventude Universitária Católica – JUC. Esse trabalho assumido por parte dos profissionais em Serviço Social terá fim com o golpe de 1964 (AGUIAR, 1995, p. 105).

Com o golpe de 1964 e o curso da ditadura militar (1964-1985), houve um estacionamento da acumulação desenfreada, com a busca incessante pelos comunistas e controle da alta inflação. Nesse contexto, direitos foram vetados, mobilizações populares reprimidas e a coerção posta em prática no mais alto grau de atrocidade. A classe dominante repudiava os ideais comunistas pelo fato da classe subalternada ter a possibilidade de conquistar o poder, ameaçando a elite burguesa de manter seus benefícios e controle sobre a população.

A partir dessa conjuntura e das novas demandas para o Serviço Social, inicia-se o Movimento de Renovação da profissão, questionando sua base tradicional e buscando repensar sua prática e metodologia de atuação. Conforme Netto (2009), esse período de transformação consiste na sucessão de três perspectivas: a **Modernizadora**, a **Reatualização do Conservadorismo** e a **Intenção de ruptura**.

Na **perspectiva Modernizadora**, perante a demanda de uma postura moderna de atuação, para atender as exigências burocráticas “no sentido da compatibilização do seu desempenho com as normas, fluxos, rotinas e finalidades dimanantes daquela racionalidade” (NETTO, 2009. p. 123). E continua: “exige-se um assistente social ele mesmo ‘moderno’ – com um desempenho onde traços ‘tradicionais’ são deslocados e substituídos por procedimentos ‘racionais’” (NETTO, 2009. p. 123). Assim, o Serviço Social se afasta da perspectiva religiosa, mas ainda mantém a lógica de culpabilização do indivíduo, depositando nele a causa dos problemas sociais. Além disso, os profissionais buscam a modernização com relação às suas técnicas de intervenção, assumem uma postura reformista, contrária à transformação estrutural, de modo que

houvesse mudanças necessárias somente para a manutenção do sistema, reproduzindo a ideologia desenvolvimentista.

Nesse contexto, vale destacar também, a inserção do ensino de Serviço Social nos espaços universitários. De acordo com Netto (2009), trata-se “da efetiva incorporação da formação profissional pela universidade, introduzindo os cursos na malha de relações própria à academia e subvertendo amplamente as condições de ensino” (NETTO, 2009, p. 125). As Escolas da época eram subsidiadas por organizações de base religiosa, apresentando escassez de materiais e de profissionais para sua continuação, então, com essa inserção universitária, remete às novas exigências tanto por parte do corpo acadêmico quanto pelo regime ditatorial que estaria por vir. Na academia também se iniciou por parte dos estudantes o questionamento em relação referencial teórico positivista e a postura do Serviço Social tradicional em suas várias dimensões.

Os Congressos e Seminários aparecem, assim, como acontecimentos extremamente importantes para o desenvolvimento das estratégias de confirmação e autojustificação. Por reunirem os principais setores interessados na instituição [...] constituem-se em momentos privilegiados para explicitar a atualização da instituição – objeto, métodos e técnicas etc. – em relação aos principais problemas sociais da conjuntura presente. É também um momento em que aqueles intelectuais podem sugerir retificações e reafirmar a legitimidade da instituição (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 326-327).

Vale destacar dois importantes Seminários na perspectiva da “Modernização” que deram passos significativos para o Serviço Social: o Seminário de Araxá (1967) e o de Teresópolis (1970).

O Serviço Social procurava tecnificar sua atuação de forma mais imediatista, reduzindo a profissão ao atendimento de questões burocráticas, alimentando a perspectiva do desenvolvimentismo nacional. Apesar do avanço das técnicas, é nítido o ranço conservador que permeia a profissão.

Na **perspectiva da Reatualização do Conservadorismo**, dentro do Movimento de Renovação da profissão, os profissionais se encontram entre ruptura e continuidade, pois ao passo que rompem com o positivismo retomam a ligação com a Igreja, tendo como aporte teórico a fenomenologia. Tal perspectiva possui um discurso “psicologizante”, entendendo que o diálogo seria a forma mais adequada de transformação da sociedade, depositando no indivíduo a mudança da situação de sua vida.

Nesse contexto, acontecem dois importantes momentos também organizados pela CBCISS: o Seminário de Sumaré (1978) e o Seminário do Alto da Boa Vista (1984).

De acordo com Netto (2009), entre 1972 e 1975 surge um grupo de jovens profissionais da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, que sob influência estrangeira³⁵, formularam o “Método Belo Horizonte”. Tal método

define uma linha de renovação do Serviço Social a partir dessa referencialidade sociopolítica e ideocultural e operacionaliza mecanismos institucionais para viabilizá-las [...] eles elaboram uma crítica teórico-prática ao tradicionalismo profissional e propõem [...] romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação (NETTO, 2009, p. 262-263).

É perceptível que essa experiência no espaço acadêmico proporcionou a descoberta de novos referenciais voltados à vertente mais crítica para análise da realidade, sendo possível também repensar o papel do profissional diante da dinâmica social e “autocracia burguesa”. Esse método apresenta alguns equívocos, provavelmente por ter tido uma proximidade enviesada à teoria crítica, devido aos resquícios ditatoriais, o acesso às obras de Marx eram dificultadas, então procurou-se leituras de outros referenciais que apresentavam interpretações equivocadas da fonte primária. Mesmo assim, conforme Netto (2009), essa experiência configura um importante elemento no Movimento de Renovação da profissão, visto que “tiveram um papel significativo quando se põem as circunstâncias para que a linha de ruptura transcenda os muros da academia e penetre a categoria profissional” (NETTO, 2009, p. 270).

Cabe destacar, ainda, que, conforme Machado; Silva e Tolentino (2019, p. 75-76), “os textos que compreendem o método BH davam indícios da influência de Freire, especialmente os registrados na obra *Textos de Serviço Social*, de Leila Lima Santos, publicada pela Cortez em 1982”. Com isso, ao mesmo tempo que as autoras reiteram as afirmações de Netto, de que o método BH foi fundamental no processo de construção da terceira perspectiva do Movimento de Renovação, a **“Intenção de Ruptura”**, enfatizam a contribuição de Freire na história da construção da ruptura do Serviço Social brasileiro.

Em 1979, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais continua e amplia o processo de ruptura com o conservadorismo e com os padrões positivistas, dando lugar

³⁵ Experiências provenientes do Congresso de Caracas em 1969 realizada no Chile.

ao compromisso com as lutas sociais e com a perspectiva crítica. Tal Congresso ficou conhecido como “Congresso da Virada” e marcou o início do atual Projeto Ético Político da Profissão³⁶, o qual visava a construção de um novo perfil profissional, ,institucionalização burguesa. Yasbek (2010, p. 153) define esse Projeto como:

um conjunto de componentes que necessitam se articular: são valores, saberes e escolhas teóricas, práticas, ideológicas, políticas, éticas, normatizações acerca de direitos e deveres, recursos político organizativos, processos de debate, investigações, em interlocução crítica com o movimento da sociedade na qual o Serviço Social é parte e expressão.

É importante lembrar que o Projeto é consolidado ao longo dos anos de 1990, pautado nos seguintes documentos: Código de Ética (1993), Diretrizes Curriculares (1996) e Lei de Regulamentação da Profissão (1996).

Retornando à década de 1980, com o fim da ditadura militar, inicia-se o período de reivindicação dos direitos. Os movimentos sociais se fortalecem e conseguem avançar na luta por melhores condições de vida através de reuniões políticas, mobilizações nas ruas das cidades e negociação política. No ano de 1983 houve a criação da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS) com o intuito de fortalecer a luta da categoria e da participação junto aos movimentos sociais.

Nesse período, também se fortalece a perspectiva **Intenção de Ruptura**. Tal momento representou o rompimento com o conservadorismo e a aproximação ao marxismo.

Primeiramente, essa aproximação aconteceu de forma enviesada, como já foi relatado no método de Belo Horizonte, acarretando posturas profissionais equivocadas. Posteriormente, com o período de reestabelecimento da democracia houve a apropriação da teoria marxista pelos profissionais, agora através de leituras na própria fonte marxiana, optando-a como referencial da profissão. Assumindo uma postura crítica e formulando meios de relacioná-la com a prática profissional. A partir dessas reflexões, o Serviço Social percebe-se enquanto classe trabalhadora e decide se posicionar a favor desta.

Nesse contexto é importante destacar, conforme Barroco (2010, p. 220-221), a organização político-sindical dos assistentes socais através da reestruturação dos órgãos

³⁶ “Pode-se localizar aí a gênese do projeto ético-político, na segunda metade da década de 1970. Esse mesmo projeto avançou nos anos 1980, consolidou-se nos 1990 e está em construção, fortemente tensionado pelos rumos neoliberais da sociedade e por uma nova reação conservadora no seio da profissão na década que transcorre” (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 195).

de representatividade da categoria, bem como a influência da obra “Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica”, de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho, no qual evidenciou um novo horizonte teórico relacionado aos fundamentos sócio histórico da profissão e a reelaboração do Código de Ética pautado na visão crítica e na defesa dos trabalhadores.

As contribuições de Marilda Villela Iamamoto, uma das primeiras intelectuais brasileiras que se aproxima das leituras marxianas, são significativas para a “consolidação teórico-crítica do projeto da ruptura no Brasil” (NETTO, 2009, p. 276). Através de seus estudos, foi possível a compreensão do exercício profissional do Serviço Social na produção e reprodução das relações sociais na sociedade brasileira, bem como sua posição no contexto capitalista, caracterizando sua intervenção enquanto trabalho³⁷. De modo que:

O assistente social não produz diretamente riqueza – valor e mais-valia –, mas é um profissional que é parte de um trabalhador coletivo, fruto de uma combinação de trabalhos especializados na produção, de uma divisão técnica do trabalho (IAMAMOTO, 2011, p. 69).

Sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho acontece devido ao aprofundamento dos estudos sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais. Nesse contexto, evidenciou-se:

o debate político sobre a dimensão política da profissão, através de Gramsci (Simionatto, 1995³⁸), influenciando a formulação do novo Currículo de Serviço Social, em 1982, e os debates da categoria sobre o compromisso político-profissional com as classes trabalhadoras. A organização política da categoria, impulsionada pela redemocratização da sociedade brasileira e pela prática profissional vinculada aos movimentos sociais, favoreceu a construção e a hegemonia do projeto profissional que, em termos éticos específicos, prosseguiu nos anos 1990, com uma nova elaboração do Código de Ética, em 1993, aperfeiçoando-o em sua fundamentação e em seus pressupostos operacionais, com uma produção ética inédita, passando a compor as suas conquistas (BARROCO, 2010, p. 221).

Face às novas influências, o Serviço Social buscou a compreensão da teoria crítica em relação à sua atuação, sua historicidade e sua posição profissional. Assumindo uma postura de coletividade na perspectiva de transformação social,

³⁷ “Por meio do trabalho o homem se afirma como ser criador, não só como indivíduo pensante, mas como indivíduo que age consciente e racionalmente. Sendo o trabalho uma atividade prático-concreta e não só espiritual, opera mudanças tanto na matéria ou no objeto a ser transformado, quanto no sujeito, na subjetividade dos indivíduos, pois permite descobrir novas capacidades e qualidades humanas” (IAMAMOTO, 2011, p. 60).

³⁸ Ver SIMIONATTO, I. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 1995.

reconhecimento enquanto um trabalho assalariado e consolidação da profissão. Como consequência desse momento histórico, no ano de 1986 há a reatualização do Código de Ética profissional afirmando o compromisso com a classe trabalhadora e acompanhando as transformações teóricas e metodológicas da profissão.

No ano de 1988, com a redemocratização do país e a influência dos movimentos sociais da época, houve a atualização da Constituição Federal. Marco significativo na intervenção do Estado na garantia das necessidades sociais essenciais da população, direcionando as ações futuras na condução das políticas públicas e afirmação dos direitos básicos de cada cidadão brasileiro. Nessa perspectiva, foi criada uma seção específica para a estruturação da Seguridade Social, pautado nas reivindicações populares relacionadas aos direitos sociais. A seguridade consiste nos direitos universais à saúde, previdência e assistência social. No entanto, devido ao contexto capitalista, ela não abrange toda a população forma igualitária. De modo que o posicionamento neoliberal da época adotou medidas reformistas para atender as principais demandas.

Nos anos de 1990, ocorreu a criação do Plano Real no governo de Itamar Franco. Em relação às garantias sociais não foram evidenciadas, agudizando a desigualdade e sofrendo as consequências do projeto neoliberal. Apesar disso, as lutas por direito estavam sendo fortalecidas novamente, bem como a aspiração pela restauração da democracia política. Portanto,

A transição democrática foi marcada pela reconstrução de direitos e liberdade democrática e também recolocou a questão social na agenda pública brasileira. A emergência de novos e mais intensos movimentos sociais tornou o problema da “dívida social” parte obrigatória do debate em torno da transição para a democracia (RIZZOTTI; COUTO, 2016, p. 113).

Nesse contexto neoliberal, com a diminuição da figura do Estado frente a “questão social”, a privatização em massa de serviços, cooperação internacional, desmonte das legislações de proteção social, pauperismo da população, desemprego, coerção aos movimentos sociais, percebe-se o retrocesso em relação ao campo social. Respondendo-as de forma reformista e paliativa, difundindo valores de solidariedade, muitas vezes delegando ao Terceiro Setor a responsabilidade de atender as demandas da população.

Nessa década, o Serviço Social aprofunda o debate sobre uma nova perspectiva para o Código de Ética (1993) pautado nos valores éticos e princípios fundamentais: liberdade, emancipação, autonomia, cidadania, equidade, justiça social, respeito à

diversidade, pluralismo, não discriminação em relação ao exercício profissional (CFESS, 2012). Além disso, houve a reformulação da Lei de Regulamentação da profissão (1993), apresentando as competências e atribuições privativas do assistente social e a reformulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social (1996), que estabeleceu parâmetros para a formação profissional.

No cenário político, um marco histórico brasileiro dos anos 2000 foi a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva proveniente do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse contexto, o neoliberalismo foi perdendo força e entrou em cena o novo desenvolvimentismo³⁹, que também é chamado de Neodesenvolvimentismo, conforme Castelo (2012): “De 2003 a 2006, o governo Lula teria aceitado sem maiores contestações as políticas neoliberais e, a partir de 2007-08, teria voltado ao projeto original do novo desenvolvimentismo” (CASTELO, 2012, p. 626). Durante esse período foi possível o controle da inflação, crescimento do índice do Produto Interno Bruto (PIB), ampliação dos programas de distribuição de renda, promoção da política externa, adoção de “políticas de liberação dos transgênicos e de formação de superávit primário para remunerar capitais financeiros” (ANTUNES, 2011, p.129) [...], expansão de micro ou pequenas empresas e do trabalho autônomo regulamentado” (PEREIRA, 2012, p. 745).

Com relação ao novo desenvolvimentismo adotado por tal governo, é importante destacar que:

reduz as lutas de classes ao controle das políticas externa, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma quarta fase do desenvolvimentismo. A grande política é, portanto, esvaziada do seu poder transformador, dando lugar a uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários, como se a distribuição da riqueza nacional e a apropriação da mais-valia não se tratasse de uma questão de organização e força das classes sociais, tal qual defendiam a economia política clássica e a crítica da economia política” (CASTELO, 2012, p. 630).

Desta forma, ocorreu tanto o desenvolvimento da economia do país através da distribuição de renda, como também o atendimento das demandas sociais,

³⁹ “Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGV-SP e então intelectual orgânico do PSDB. Em 2004, Bresser Pereira publicou na Folha de S. Paulo um artigo intitulado “O novo desenvolvimentismo”, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo. Segundo seus apontamentos, o novo desenvolvimentismo se diferenciaria do nacional-desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica” (CASTELO, 2012, p. 624).

estabelecendo um consenso entre as classes sociais. Apresentando, conforme Keller (2019), um processo contraditório em que se realiza uma “aliança de classes” conservando os princípios do mercado capitalista, sem mexer na sua infraestrutura, de modo a aliar “a acumulação de capital com uma intervenção maior do Estado na garantia dos direitos sociais” (KELLER, 2019, p.168).

Conforme Pereira (2012, p.744), no primeiro mandato de Lula não houve o rompimento com a política neoliberal do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. Houve uma continuidade e uma intensificação das ações nessa perspectiva, de modo a promover a estabilização econômica.

No tocante ao segundo mandato de Lula, Pereira (2012) resgata as seguintes informações:

de acordo com documentos oficiais (MDS, 2011), Lula retirou 28 milhões de pessoas da pobreza, levou 36 milhões à classe média e reduziu para 8,5% (16,27 milhões) o número de brasileiros em estado de pobreza absoluta ou de miséria. As estatísticas também mostram que no período compreendido entre 2002 e 2010 o desemprego caiu de 12% para 5,7% e o rendimento das pessoas ocupadas aumentou em 35% em termos reais. Além disso, a partir de 2004, o volume de ocupações formais começou a crescer, atingindo, em 2009, um recorde histórico — 59% dos trabalhadores com carteira assinada — (IBGE/PNAD, 2009); e o salário mínimo teve pequena valorização em termos reais (PEREIRA, 2012, p. 745).

Houve ascensão econômica da classe dominada, que tinha mais oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Um importante elemento nesse processo foi a formulação de políticas públicas, planos, projetos e ações, mesmo que na linha reformista⁴⁰, por parte do governo. Ao mesmo tempo em que havia o acúmulo de capital, a agenda governamental atendia as demandas da esfera social, possibilitando também a participação da população através do controle social (conselho de direitos, conferências, orçamentos participativos) no processo de construção, acompanhamento e avaliação dessas ações.

Em relação ao Serviço Social nesse cenário, destaca-se a luta pela aprovação do Projeto de Lei em favor da jornada de trabalho semanal de 30 horas sem a redução salarial para a categoria. Tal processo iniciou-se pelo Projeto de Lei nº 1890/2007 na Câmara dos Deputados, depois no Senado o projeto passou a ser chamado de Projeto de

⁴⁰ “O reformismo social também é evidente no novo desenvolvimentismo, visto que ele reconhece a necessidade de políticas de redução das desigualdades, porém não faz referência ou dá pouca ênfase às reformas que afetam a estrutura tributária e a distribuição de riqueza” (GONÇALVES, 2012, p. 661).

Lei da Câmara nº 152/2008, sendo aprovada apenas no dia 03 de agosto de 2010 após a mobilização do CFESS, dos CRESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), realizada para pressionar o Senado. Nesse dia histórico para o Serviço Social brasileiro, conforme o vídeo “Direito se conquista: a luta dos/as assistentes sociais pelas 30 horas semanais” (CFESS Vídeos, 2011), cerca de 3 mil pessoas caminharam em direção ao Congresso Nacional em apoio à defesa da conquista desse direito trabalhista. Na ocasião, centenas de assistentes sociais assistiram à sessão plenária no Senado Federal que aprovara tal projeto. Posteriormente, no dia 26 de agosto de 2010, o Presidente Lula sancionou o projeto que se tornou a Lei nº 12.317 e inseriu na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) a obrigatoriedade dessas 30 horas semanais de jornada de trabalho, sem redução salarial. A partir de então, a luta passou a ser pelo cumprimento dessa lei por parte dos empregadores, seja no setor público ou privado.

3.3. Crise econômica de 2008 e impactos na profissão de Serviço Social

O período conjuntural em meados dos anos 2008 correspondeu à “crise das hipotecas subprime”, originada nos Estados Unidos, mas que refletiu em vários países. De acordo com Harvey (2011), os indícios da crise apareceram no ano de 2006, no entanto, por ter atingido às pessoas de baixa renda, o governo não deu atenção. No ano de 2007 a classe média branca começou a vivenciar situações de despejos, então o governo americano começou a tomar providência. No ano de 2008 a crise eclodiu, havendo o esfacelamento dos bancos mundiais, falências, queda de investimento e aumento de empréstimos. Consequentemente, por conta da globalização a economia de vários países foi atingida, a exemplo da Alemanha e a do Brasil. Além disso,

Os efeitos são sentidos não apenas no mundo da produção e comércio de mercadorias. Vidas humanas são afetadas e até fisicamente destruídas, carreiras inteiras e sucessos de uma vida ficam sob risco, crenças profundas são postas em questão, mentes são feridas e o respeito pela dignidade humana fica de lado (HARVEY, 2011, p.175).

Pelo fato da economia ter um papel significativo na sobrevivência dos indivíduos, a crise também desestrutura a realidade destes. Para que se recupere a economia abalada, providências drásticas foram adotadas, atingindo os investimentos

nas políticas sociais e no bem-estar da população. Nas palavras de Harvey (2011, p.175), “Crises, pode-se concluir, são os racionalizadores irracionais de um sistema irracional”. Ou seja, ao interpretar criticamente as crises enxerga-se o caráter irracional do sistema que por sua vez entende como uma alternativa racional, servidora ao capital, mas que diante disso, reforça o caráter contraditório e perverso do referido modo de produção.

Diante dessa crise, o Serviço Social brasileiro enfrentou o agudizamento da “questão social”, pois com os efeitos devastadores causados por esse processo, os trabalhadores perderam direitos, se desorganizaram enquanto coletividade e se endividaram. À medida que os assistentes sociais atuam em vários serviços e instituição, passaram a receber demandas nesse sentido. Além disso, enquanto categoria profissional, enfrentaram internamente “o agravamento da exploração, que se expressa na precarização, flexibilização e intensificação do próprio trabalho” (CFESS, 2013, p.2). Isto tudo revelou um cenário de desmonte da seguridade social (principal área de atuação profissional) e a precarização das condições de trabalho.

Em 2011, tem-se outro marco histórico no país, Dilma Rousseff se tornou a primeira mulher eleita presidente do Brasil. Em continuidade ao modelo do novo desenvolvimentismo, o governo de Dilma adotou medidas que conciliou tanto o desenvolvimento econômico quanto o social. Entre os principais marcos de seus dois mandatos estão: o “Plano Brasil Sem Miséria”, visando tirar 16,2 milhões de pessoas da pobreza extrema (G1, 2016); a “Lei de Acesso à Informação”, a qual obriga os órgãos públicos a divulgarem informações relacionadas às suas atividades, garantindo a transparência na administração pública e o desenvolvimento do controle social da administração pública (BRASIL, LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011); a criação da “Comissão Nacional da Verdade”, a qual apurou as violências cometidas entre os anos de 1946 a 1988, principalmente durante o período da Ditadura Militar, culminando no relatório final que “responsabilizou 377 pessoas por crimes como tortura e assassinato. A comissão não tinha poder de punição, mas recomendou a abertura de processos judiciais” (G1, 2016); o “Programa Mais Médicos” que incentivou médicos brasileiros e de outros países a trabalharem em áreas periféricas e em cidades do interior (G1, 2016); a sanção do Plano Nacional de Educação no se estabeleceu 20 metas e estratégias a serem atingidas durante o período de 10 anos para o setor (G1, 2016).

Mesmo diante dessas conquistas, o seu governo sofreu críticas e passou por momentos de crise, apresentando um declínio do modelo do novo desenvolvimentismo

conforme Keller (2019). Logo, diante da pressão política de partidos divergentes, denúncias de corrupção, aumento do desemprego, queda do PIB, crise fiscal e protestos nas ruas iniciou-se um processo de golpe⁴¹ de Estado contra o governo através do pedido de *impeachment* da presidente. Em 2016 Dilma é afastada do cargo e seu vice, Michel Temer, assume a presidência.

Nesse cenário é importante destacar a ascensão do conservadorismo tanto por parte da população, através de grupos⁴², a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL)⁴³ e do Movimento Social Vem Pra Rua Brasil⁴⁴, como também pelos políticos desta

⁴¹“Dilma Rousseff foi condenada pela prática de crime de responsabilidade, principalmente, em razão da prática reiterada das chamadas pedaladas fiscais. Cabe dizer, brevemente, que o que houve foi uma confusão entre violação à lei de responsabilidade fiscal, que não se caracterizaria o crime de responsabilidade, porque a violação da LRF caracteriza o crime contra as finanças públicas (Código Penal e leis esparsas). Nada tem a ver com os crimes de responsabilidade que estão definidos na lei 1.079 de 1950. Acerca desta interpretação feita acima, surgiram imensas divergências interpretativas que chegaram à conclusão de que “pedaladas fiscais” configuram crime de responsabilidade. Ao meu ver, o que temos é apenas um alargamento do conceito do que seja crime de responsabilidade que ao fim e a cabo apenas nos trará insegurança jurídica. A comunidade jurídica se dividiu no que pese a considerar a constitucionalidade do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff” (SILVA NOGUEIRA, 2016, p. 248-249)

⁴² Importante destacar diferença entre os grupos de ativistas e militantes discutida por Gohn (2013): “São ativistas, não militantes. Registre-se que a maioria destes ativistas é de jovens pertencentes a camadas médias da população, participam por suas identidades e pertencimentos temáticos e não por luta classistas ou sindicais” (GOHN, 2013, p.44).

⁴³ Em 2014 surge o movimento político brasileiro de viés moralista, liberal, republicano e predominantemente de direita, intitulado Movimento Brasil Livre (MBL). Nas palavras de seus líderes “é uma entidade sem fins lucrativos que visa mobilizar cidadãos em favor de uma sociedade mais livre, justa e próspera. Defendemos a Democracia, a República, a Liberdade de Expressão e de Imprensa, o Livre Mercado, a Redução do Estado, Redução da Burocracia” (MBL, 2014). Tal movimento inicialmente tinha como objetivo principal realizar manifestações contra a corrupção e o governo de Dilma Rousseff. Através de engajamento nas redes sociais, uma parcela da população começou a aliar-se e se fortalecer, contribuindo até para a eleição de políticos que atuam nessa mesma perspectiva, a exemplo de: Paulo Martins (Deputado Federal - Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)), Fernando Holiday (Vereador de São Paulo – Partido Democratas (DEM)), Filipe Barros (Vereador de Londrina - Partido Republicanos (PRB)) (SANTOS, 2018, p. 74). Entre as principais propostas do MBL estão: “Apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido”; Redução de impostos das escolas privadas; Militarização das escolas em áreas de risco; Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas; Desburocratização de operadoras de planos de saúde; Abertura de mercado hospitalar a empresas estrangeiras; Implementação de projetos visando a utilização de água reciclada para limpeza urbana; Revogação da Lei Rouanet; Fim do voto obrigatório; Fim do fundo partidário; Sistema parlamentar inspirado no modelo alemão; Revisão do capítulo econômico da Constituição; O calibre do armamento das polícias não deve ser restringido; Privatização de presídios” (MBL, 2015).

⁴⁴ O Movimento “Vem Pra Rua” “é um movimento suprapartidário, democrático e plural que surgiu da organização espontânea da sociedade civil em 2014” (VEM PRA RUA, 2014b). Esse movimento surgiu em 2014 com o objetivo de mobilizar a maior quantidade de pessoas contra a corrupção, o Partido dos Trabalhadores – PT e a favor de *impeachment* de Dilma. Mesmo com o discurso a favor da democracia, da ética, da justiça, Santos (2018) afirma que a linha ideológica desse movimento é liberal por defenderem que “País rico é aquele em que seus cidadãos não têm medo de lutar por seus direitos, dentro da legalidade, respeitando o Estado de Direito. É onde a liberdade econômica é estimulada e o Estado não é maior que o necessário, a fim de que o empreendedorismo e a livre iniciativa gerem riquezas e oportunidades para todos” (VEM PRA RUA, 2014a), bem como a máxima “O nosso partido é o Brasil”. Os simpatizantes desse movimento foram às ruas para protestar realizando atos em vários estados brasileiros, durante os anos de 2015 e 2016, culminando no *impeachment* da então presidenta.

vertente na esfera federal, tendo as redes sociais como aliada na disseminação de informações e fortalecimento de posturas reacionárias no país. Keller (2019), afirma que tal conservadorismo ameaça os direitos sociais coletivamente conquistados e está se fortalecendo devido à presença das seguintes categorias:

a) Militarista: aquela denominada “bancada da bala”, que comanda a crítica aos direitos humanos, defende a volta da ditadura militar, e tem como seu maior representante o presidente eleito Jair Bolsonaro ([ex] Partido Social Liberal); b) Evangélica: leva para o espaço público aquilo que considera valores sagrados, a exemplo da família, e faz críticas a pautas de reconhecimento (LGBT, mulher etc.), e tem como exemplo de representante o deputado Marco Feliciano (Partido Social Cristão); c) Liberal: aqueles que fazem a defesa do livre-mercado e criticam os programas sociais, a exemplo do empresário cearense e senador Tasso Jereissati (Partido da Social Democracia Brasileira), que em 2016 votou a favor da Proposta de Emenda à Constituição do Teto dos Gastos Públicos (PEC 55/2016) e, em 2017, foi favorável à reforma trabalhista (KELLER, 2019, p. 170).

Desta forma é nítida a manutenção do ideário conservador na sociedade, resgatando valores religiosos para subsidiar os discursos políticos, a volta da opressão no trato das questões relacionadas à sociedade e a abertura econômica em detrimento das políticas públicas. Caracterizando o início do retrocesso com relação aos direitos conquistados e repressão das minorias sociais.

De acordo com Keller (2019), o Serviço Social enfrenta as refrações desse processo, principalmente com relação ao surgimento e expansão de cursos de graduação à distância oferecidos de forma maleável, acelerada e comercial, a atuação profissional tecnicista e a produção de conhecimento superficial e fragmentada. Com o foco nas políticas sociais nesse período, o campo de atuação do Serviço Social se amplia e se faz necessária transformações nas competências profissionais para atender à essa nova configuração.

Novos conceitos e termos passam a ser incorporados à cultura profissional e acadêmica para responder às problemáticas sociais emergentes, constituindo-se em supostas “teorias setoriais” portadoras de capacidade heurística, de que são exemplares as referências aos conceitos de família, “resiliência”, empoderamento, empreendedorismo, acolhimento social, qualidade de vida, entre outros (MOTA; AMARAL, 2016, p. 38).

Desta feita, os profissionais acabam tecnicizando sua prática devido às exigências institucionais ao invés de atender as verdadeiras necessidades dos usuários, passando a reproduzir categorias utilizadas pela classe dominante no trato da “questão

social”. Muitas vezes responsabilizando o indivíduo pelo seu “sucesso”, fazendo com que ele mesmo se reinvente para conseguir meios de sobrevivência no sistema, bem como incentiva o desenvolvimento de estratégias individuais de comércio para movimentar o capital. Mesmo diante dessa conjuntura profissional:

também se gesta e se revela a resistência profissional que se espraia em iniciativas que se contrapõem à reprodução do existente. Nesses marcos, verifica-se uma ofensiva político-cultural libertária e anticapitalista, mediante a publicização das nossas referências ético políticas e culturais, via divulgação de conceitos e bandeiras políticas, como os da diversidade, da orientação sexual, do combate à desigualdade, socialização da riqueza, entre outros. Esse movimento vem se dando por meio da realização e ampliação de fóruns, encontros, debates e também de reflexões e formulações intelectuais que extrapolam o âmbito do Serviço Social (MOTA; AMARAL, 2016, p. 44-45).

É importante reconhecer que nesse período a articulação de encontros dos segmentos da sociedade foi expressiva, incentivando-se o debate e participação da população nas ações e projetos realizados pelas esferas municipais, estaduais e federais. Fortalecendo as várias bandeiras de luta e a liberdade de expressão, evidenciando a importância da união enquanto classe em favor dos direitos e do respeito às pessoas.

Retornando ao cenário político nacional, Michel Temer assume a presidência em agosto de 2016 e permanece até dezembro de 2018. Seu governo foi marcado por ajuste da economia, instauração de posturas conservadoras, reformas relacionadas aos direitos sociais, iniciando um processo de desvalorização do âmbito social em detrimento do econômico. Em 2019, agudiza-se esse cenário de retrocesso com a eleição do presidente Jair Bolsonaro o qual mantém a postura conservadora, intransigente e fundamentalista. Com traços liberais na esfera econômica, seu governo está abrindo o mercado para o exterior e desburocratizando os processos relacionados à área empresarial.

Para a manutenção da ordem e do desenvolvimento econômico, o governo Bolsonaro se utiliza do conservadorismo para engessar a sociedade e moldá-la aos interesses da classe dominante.

O pensamento conservador se constitui enquanto um fenômeno situado na história da sociedade capitalista, e manifesta-se, sobretudo, por uma forte resistência a mudanças que, de alguma forma, representem ameaças às instituições, às tradições e à ordem e pela invisibilidade das necessidades do outro, que devem subjugar suas diferenças aos costumes hegemônicos, já que a desigualdade seria natural e necessária (KELLER, 2019, p.161).

O conservadorismo incentiva a população a incorporar pensamentos e condutas que neguem a criticidade, a historicidade e o posicionamento político contrário ao que está no poder. Reafirma a intolerância e a opressão como formas “adequadas” para o trato de questões relacionadas a quem não se enquadra no padrão estabelecido pelo sistema e, assim, descaracteriza o respeito à ética e à liberdade das pessoas.

Com relação ao Serviço Social, percebe-se, atualmente, o surgimento da vertente do Serviço Social Libertário, que, conforme Santos (2018), surgiu em meados de 2016, inicialmente no estado de Alagoas, pelo Instituto Liberal de Alagoas (ILA), que visa propagar ideais liberais por todo o Brasil. Tal movimento no âmbito do Serviço Social surgiu por insatisfação em relação “a doutrinação marxista sustentada pelo nosso curso e que fundamenta uma prática profissional política-ideológica” (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2016). Baseando os fundamentos e a prática profissional na teoria liberal, como alternativa de resolução das problemáticas ao invés do materialismo histórico-dialético, conforme informações obtidas na página do Movimento:

Acreditamos que o caminho da liberdade e do respeito aos direitos individuais, como vida e propriedade, são essenciais para a organização da sociedade e bem-estar comum. Existem várias escolas de pensamentos liberais, mas entendemos que a Escola Austríaca de Economia é a mais completa, por abranger não apenas ao pensamento econômico, mas também tratar de filosofia e direito, por isso, os assuntos tratados pela página terão como base os teóricos dessa escola (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2016).

Essa perspectiva tem como principal referência o professor Dr. Edson Marques Oliveira, da Universidade do Paraná. Ele elaborou as “23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro” no qual expõe os pensamentos basilares dessa vertente, justificando tais mudanças com o intuito de “resgatar a essência de sua [Serviço Social] origem como profissão de intervenção humano-social e como ciência social aplicada, diferente do rumo que vem tomando, de uma ‘profissão militante político-ideológico partidária’” (MARQUES OLIVEIRA, 2017, p.3). Tendo como base o pensamento de Jane Addams e Mary Richmond, de modo a resgatar a centralidade no indivíduo, enxergando-o como clientela, tecnificando a prática profissional e classificando-a novamente como ciência. Transgredindo de tal maneira a corroborar práticas retrógradas dentro da profissão.

Outro ponto do Serviço Social Libertário é a defesa da “liberdade de consciência e de crença. [...] Incentivamos a livre concorrência, pois acreditamos que o empreendedorismo e criatividade permitem trazer soluções novas para os problemas” (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2019). Apresentando os seguintes princípios:

- Pluralidade teórica para a atuação profissional, para o ensino e produção acadêmica;
- Fim do monopólio CFESS/CRESS e abertura de espaço para outras entidades de representação;
- Abertura e/ou ampliação de novos espaços de trabalho para além do Estado;
- Propagação e desenvolvimento de ideais libertários/liberais para o Serviço Social brasileiro (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2019).

Dessa forma, esse movimento apresenta uma visão profissional de base libertária, no qual “neutraliza” seu posicionamento no trato da “questão social”. Além de questionar o posicionamento do CFESS e o objetivo da cobrança da anuidade por parte do Conselho, alegando que essa Instituição “pouco faz” pela categoria, defendendo a PEC 108/2019 que propõe alterações na natureza jurídica dos Conselhos de Classe. Além disso, com base em informações obtidas na página do Facebook do Serviço Social Libertário (principal fonte de disseminação de informações sobre essa vertente), é importante tecer algumas considerações sobre o retrocesso dessa perspectiva no Serviço Social: a crescente influência do neoconservadorismo que influenciou na eleição e nos governos de vários países; influência da religião no trato da “questão social”, fortalecendo a culpabilização dos indivíduos; a mercantilização do ensino superior, seja presencial, ou mais fragilizada ainda através do ensino à distância, de modo a contribuir para a flexibilização da formação acadêmica; a instabilidade das condições de trabalho.

Diante desse cenário, é pertinente reconhecer que há o direcionamento profissional do Serviço Social pautado na vertente crítica, presente tanto no Código de Ética Profissional, quanto no Projeto Ético Político, como forma de entender as contradições do sistema capitalista e a desigualdade fruto desse movimento que desencadeia as “problemáticas” presentes no cotidiano. Sendo o materialismo histórico-dialético, proposto nas entrelinhas de Marx, como uma das formas mais legítima de atingir à essência do pensamento de tal sistema.

Além disso, o Serviço Social, através dessa ótica, considera a história e as nuances presentes na realidade das pessoas da classe dominada, entendendo a opressão vivenciada e a estrutura envolvida para além dos indivíduos. Do mesmo modo, enxerga o campo profissional para além das técnicas e instrumentais utilizados no cotidiano, de acordo com Iamamoto (2011): “Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional” (IAMAMOTO, 2011, p.

21), afirmando o compromisso ético-político voltado à emancipação humana. Na medida em que se entende que o Serviço Social está inserido na divisão sócio-técnica do trabalho e os profissionais se reconhecem pertencentes à classe, consequentemente o posicionamento se faz a favor da classe trabalhadora.

Assim, a leitura de mundo expressa pelo Serviço Social Libertário não condiz com o entendimento necessário para a interpretação da realidade de forma detalhada. Ao trazerem a lógica mercadológica e conservadora para o Serviço Social, acabam coadunando com a proposta do sistema capitalista, desconsiderando a luta de classes e a importância da defesa da liberdade, do respeito à diversidade e luta pelos direitos.

Analisando o histórico do Serviço Social brasileiro, percebe-se o movimento histórico marcado por transformações, lutas e resistência, atingindo um amadurecimento crítico e formulando o Projeto Ético Político com vistas a construção de um novo modelo de sociedade. Vale salientar que ao longo da história a profissão foi inserida em vários campos de atuação:

O Serviço Social no Brasil afirma-se como profissão, estreitamente integrado ao setor público em especial, diante da progressiva ampliação do controle e do âmbito da ação do Estado junto à sociedade civil. Vincula-se, também, a organizações patronais privadas, de caráter empresarial, dedicadas às atividades produtivas propriamente ditas e à prestação de serviços sociais à população. A profissão se consolida, então, como parte integrante do aparato estatal e de empresas privadas, e o profissional, como um assalariado a serviço das mesmas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 79).

O Serviço Social é requerido nas principais políticas sociais, ocupando majoritariamente os espaços públicos, incluindo também os espaços privados, como forma de atuar no trato das expressões da “questão social”. Mas é a partir da perspectiva crítica que se compreende que as raízes históricas dos problemas sociais, econômicos, culturais e políticos não estão no indivíduo e sim no modo de produção capitalista, que reproduz riqueza na mesma dimensão em que reproduz desigualdade social, por isso, não é a força de vontade e empenho de um indivíduo que vai resolver sozinho seus problemas, como estimula toda perspectiva conservadora. Daí a relevância de um assistente social crítico, que não mistifique a realidade social, mas sim, estimule um processo de consciência crítica.

Visto que esse estudo se refere à área da educação e se faz necessário o aprofundamento desta temática, abordando desde o histórico do Serviço Social na educação, chegando à particularidade da atuação nas escolas, os quais serão tratados no tópico a seguir.

3.4. O Serviço Social na educação: ênfase no espaço escolar

Com o intuito de entender a atuação do Serviço Social na educação, inicialmente se faz necessário apresentar em linhas gerais o funcionamento da educação brasileira, compreendendo suas principais legislações e direcionamentos.

Historicamente a Política de Educação no Brasil foi construída tanto para atender os interesses do capital, transmitindo valores da classe dominante, como em resposta às demandas da classe trabalhadora, de modo a garantir a educação enquanto direito básico. Se constituindo em

uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2012, p. 19).

Destaca-se, no aspecto legal, a educação como um direito social contemplado na Constituição Federal de 1988 na Seção I do Capítulo III:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2002a).

Além disso, define princípios, garantias, condicionamentos, responsabilidades e provimentos das esferas: federal, estadual e municipal. Vale salientar o estabelecimento do plano decenal com o objetivo de delinear as bases e estratégias para o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades.

Entre os principais parâmetros para o desenvolvimento da Política de Educação Brasileira estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação.

A LDB determina o funcionamento do sistema de educação brasileira contemplando seus princípios, finalidades, direitos, deveres, organização da educação e recursos financeiros. Entre os principais pontos que esse documento legal aborda, destaca-se o fragmento sobre os Níveis e Modalidades de Educação e Ensino (Título V). No Artigo 21º, apresenta-se a composição da educação escolar a qual é dividida em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior.

No Brasil, a Educação Básica organiza-se nas seguintes etapas: Educação Infantil (Creche e Pré Escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. A Educação Básica tem como finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O Ensino Superior divide-se em: Cursos Sequenciais, Graduação, Pós-Graduação e Extensão. Tem como finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Perpassando esses Níveis de Educação, a LDB apresenta também as modalidades⁴⁵ de ensino: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância. Nesse âmbito é importante destacar que o provimento financeiro

⁴⁵ “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000c, p. 26).

para sustento desses níveis e modalidades é realizado pelas esferas federal, estadual e municipal de acordo com as determinações da Política de Educação Brasileira.

Outra determinação importante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214º, e posteriormente reforçada na LDB, no Art. 9º, é a organização decenal do Plano Nacional de Educação que tem como objetivo:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2002a).

A cada dez anos a União, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e municípios, formulam e apresentam o PNE ao Congresso Nacional. O documento expõe o cenário educacional brasileiro e propõe estratégias e metas para fortalecimento da Política da Educação no Brasil. A partir disso, os estados e os municípios elaboram seus Planos estaduais e municipais, respectivamente, adaptando às realidades de cada região e propondo ações em consonância com o PNE.

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil (CFESS, 2012, p. 37).

Consta-se que o Serviço Social atua nos vários níveis e modalidades de ensino, inclusive em instituições que compõe a gestão política (Secretaria de Educação, Conselhos de Direitos) e nos movimentos sociais relacionadas à temática. Desta forma, tem como objetivo viabilizar o direito à educação, atender as demandas institucionais diante das expressões da “questão social” dos sujeitos dessa política, como também coletivamente em Sindicatos e na realização de Conferências. Tem ainda como direcionamento profissional a “concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2012, p. 33).

De acordo com o documento do CFESS/CRESS, a inserção do Serviço Social na educação no Brasil data da década de 1930, mas é a partir da década de 1990 que há o aumento da quantidade de profissionais nesta área (CFESS/CRESS, 2012).

No entanto, Pinheiro (1985) registra que em 1928, em Pernambuco, o governo determinou a criação de “um corpo de visitadoras, [que tinha como função] [...] zelar pela saúde dos escolares e visitar as famílias dos alunos, a fim de conhecer o meio em que estes viviam, e incentivar nos pais, hábitos sadios” (PINHEIRO, 1985, p. 46). E continua:

Nessa atividade, como agente de ligação entre o lar e a escola, o Serviço Social desempenha relevantíssima função. Desta arte torna-se elemento de colaboração indispensável ao aparelho educacional, notadamente, ao sistema escolar de nível elementar sob a responsabilidade do Estado (PINHEIRO, 1985, p. 45).

Nos anos de 1930 e 1940, as assistentes sociais brasileiras foram demandadas na área da assistência social, com a criação do Departamento de Assistência Social, da Legião Brasileira de Assistência, do Serviço Social da Indústria e do Serviço Social do Comércio. A atuação dessas profissionais ocorreu na perspectiva de regulação social e de atendimento aos interesses da classe dominante brasileira. Nesse período, a questão social era vista como responsabilidade dos indivíduos, responsabilizando-os pela improdutividade e desajustes sociais (WITIUK, 2004). Reforçando, assim, o caráter conservador, moralista e individualista, advindo da influência da Igreja Católica no surgimento do Serviço Social no país.

Sob influência do Serviço Social dos Estados Unidos, a metodologia utilizada no Brasil passa a ser o Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Interferindo, assim, no Serviço Social Escolar, no qual o assistente social juntamente ao estudante e a família detecta os problemas sociais que estão atrapalhando o rendimento escolar ao seu meio e à escola, promovendo o ajuste do indivíduo ao meio, reproduzindo, a concepção de culpabilização dos indivíduos.

Na Constituição de 1946 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, estabeleceu-se que a educação básica fosse obrigação do Estado e que houvesse uma assistência social escolar, tratando os casos individuais, os grupos e a comunidade como um todo. Nessa conjuntura, houve a necessidade do Serviço Social de cada vez mais atuar nas escolas, para garantir a permanência dos estudantes nesses espaços, já que estes começavam a apresentar problemas na aprendizagem, além das questões de violência e evasão escolar (WITIUK, 2004). No entanto, a profissão não era reconhecida ainda na área de educação, pois não tinha atribuições específicas, mas se sabia que era necessária.

Segundo Oliva (1987), o Serviço Social, entre o período de 1958 e 1962, têm influência da vertente conservadora e, do período de 1962 a 1964, da vertente mudancista; esse segundo momento como uma tentativa de conscientização, questionando o funcionamento da escola. As demandas apresentadas pelos pais e professores,

como falta de saúde, falta de alimentação ou falta de trabalho, por exemplo, não podem ser atribuídos a falhas individuais ou a organização da escola; são resultado de relações complexas e sua ‘resolução’ não depende portanto, de medidas isoladas ou de recursos institucionais, mas de uma intervenção na própria realidade (OLIVA, 1987, p. 66).

Com o golpe de 1964, o Estado assumiu o papel de controle de custos e ações violando os direitos civis, políticos e sociais. O Serviço Social nesse momento começa a questionar sua metodologia e referencial teórico utilizado em sua atuação, começando a transpor o pensamento conservador presente em suas raízes. Em 1967 acontece o encontro de Araxá, com o intuito de acompanhar os avanços da modernidade. No tocante à educação, o Regime Militar considera a escola como um ambiente de controle político e ideológico. Repreendendo professores e alunos que estimulassem a criticidade, à consciência da situação política daquele momento e às ideias comunistas que estavam emergindo no país. A atuação do assistente social obtém mais espaço no Estado e nas empresas privadas.

Em 1970, do encontro de Teresópolis, já mencionado no tópico anterior, resulta o Documento de Teresópolis, o qual expõe:

a educação como uma necessidade básica, mas ainda na perspectiva tecnicista, ou seja, como um instrumento importante de preparo da pessoa humana para o mercado. A perspectiva é de educação enquanto possibilidade de acesso da classe menos favorecida ao mercado de trabalho e de integração na sociedade (WITIUK, 2004, p. 67).

Na década de 1970, as assistentes sociais que seguiam a vertente crítica, começaram a aliar-se a partidos políticos que almejavam uma transformação societária. Na educação, Witiuk (2004) esclarece que o Serviço Social passou por um momento de discussão e posicionamento, com a regulamentação do profissional Orientador Educacional, tendo que redefinir suas atribuições no âmbito escolar. Nos anos de 1980 a visão se modifica,

não é mais de Serviço Social Escolar, mas de Serviço Social na Escola, ou, junto à Escola. Não se trata mais da visão fragmentária de Serviço Social Escolar, Serviço Social Hospitalar, Serviço Social de Empresa e etc. A perspectiva introduzida com o pensamento crítico-dialético no Serviço Social, de retomada do seu posicionamento enquanto profissão, principalmente no seu vínculo com as instituições na qual está inserido, dissociando os objetivos institucionais dos objetivos profissionais, reflete-se na postura profissional de perceber os espaços institucionais como espaços de inserção e não como espaços de configuração da profissão. Reflete também a assimilação pela categoria da perspectiva gramsciana do espaço institucional como um espaço de intervenção possível, um espaço de luta, de conflito de interesses (WITIUK, 2004, p. 98).

Sob influência gramsciana, a escola começou a ser vista como espaço de conhecimento acumulado ao longo da história. Além disso ele propõe a criação de “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p.33). Ele ainda destaca que espaços como escola, academia, os movimentos sociais, partidos políticos, meios de vinculação de informações podem ser utilizados para disseminar determinados tipos de cultura.

Freire (2000) em seu livro “A educação na Cidade”, fruto de sua experiência como Secretário na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, durante os anos de 1989 a 1991 na administração de Luíza Erundina, afirma que

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência [...] A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 2000, p.16).

Em sua concepção a escola é bem mais que uma estrutura física, deve ser um espaço de cultura popular, de organização política e de debate. De modo a valorizar o diálogo, os saberes populares, a curiosidade e a emancipação humana, indo além do ensino dos conteúdos, estimulando a criatividade e a construção da coletividade. Freire faz a seguinte crítica:

Se a escola, de corte burguês, se preocupa apenas com o ensino autoritário dos conteúdos, ocultando, no processo, razões de ser de fatos ou falando de falsas razões deles, numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desocultante da realidade (FREIRE, 2000, p. 53).

Nos anos de 1990, o projeto neoliberal chega ao país, entre as principais medidas, estão: a redução do papel do Estado e a abertura da economia às iniciativas internacionais. Com relação ao Serviço Social, há a reelaboração do Código de Ética, em 1993, no qual há a defesa de valores essenciais para a atuação profissional:

reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes; defesa intransigente dos direitos humanos; ampliação e consolidação da cidadania; defesa do aprofundamento da democracia; posicionamento em favor da equidade e justiça social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; garantia do pluralismo; opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero; articulação com os movimentos sociais; compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993).

No âmbito educacional, continua o debate e a luta pela defesa do direito a uma educação pública de qualidade para todos de forma igualitária, sem distinção de classe social. Nesse período, a educação tem influência de uma cultura técnica com o avanço da ciência e tecnologia, incentivando o desenvolvimento produtivo.

Nos anos 2000, houve a propositura do Projeto de Lei 3688/2000 que dispõe na inserção de assistentes sociais nas escolas. Já em 2001 ocorre o 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS em que a categoria profissional elaborou propostas a nível nacional sobre a inserção dos assistentes sociais na educação, e posteriormente a elaboração da brochura intitulada “Serviço Social na Educação”.

Neste documento, cujo objetivo foi contribuir com a discussão que se configurava no cenário nacional naquele momento, se problematizou a função social da escola, a Educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social (CFESS/CRESS, 2012, p 249).

Na contemporaneidade, o Serviço Social está cada vez mais presente nos espaços escolares, tanto na rede municipal e estadual de ensino, como nos Institutos Federais e ensino superior. A exemplo da cidade de João Pessoa, na qual foi decretada a Lei nº 11.385/2008 (JOÃO PESSOA, 2008a) que institui o Serviço Social nas escolas públicas municipais, sendo obrigatório ter esse profissional no quadro de funcionários das escolas. Essa lei também define as principais atribuições profissionais na rede escolar, com o intuito de atender às necessidades dos estudantes e seus familiares. De

acordo com Rolim de Oliveira (2013) e Azevedo (2019), foram realizados três concursos públicos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB para o cargo de assistente social no âmbito escolar nos anos de 1991, 2007 e 2013, reafirmando essa conquista ao longo dos anos. É importante pontuar que, como foi dito no Capítulo 1, das 97 (noventa e sete) escolas da rede municipal, 71% delas dispõem de assistentes sociais em seu quadro de funcionários. Observando-se a presença de assistentes sociais na maioria das escolas municipais.

À medida que a “questão social” alcança no espaço escolar se faz necessário a presença de profissional qualificado para atendimento das demandas que vão além da abrangência da equipe pedagógica da escola. O Serviço Social contribui para “efetivar a intersetorialidade das políticas sociais, visando a garantir a efetivação da educação para todos e de qualidade” (SILVA, 2012, p. 45). Além disso, apresenta para a comunidade escolar outro ponto de vista diferente daquele posto pelo senso comum, pois o estudante deve ser entendido como algo que não se resume apenas à aquisição do conhecimento no espaço escolar.

A atuação profissional deve estar em consonância com os aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social no sentido de fortalecer as lutas sociais e na defesa de uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças. É importante entender que para além do espaço escolar

o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

O documento “Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação”, do CFESS, propõe que as ações profissionais dentro da Política de Educação Brasileira devem ter como parâmetro seis dimensões. A primeira dimensão está relacionada à abordagem utilizada individualmente e as realizadas junto às famílias, como estratégia de enfrentamento frente às “situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação, como também de sua maior visibilidade no âmbito da política educacional” (CFESS, 2012, p. 51).

A segunda dimensão é a intervenção coletiva em conjunto com os movimentos sociais, de forma a proporcionar o “reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora” (CFESS, 2012, p. 51). Ampliando, assim, a compreensão da realidade pelos sujeitos, entendendo-a com base nas lutas sociais.

A terceira dimensão é a investigativa a qual contribui para a apreensão da realidade para além do aparente. Assim, analisa a Educação não apenas em relação à sua estrutura organizativa e institucional. O Serviço Social deve contribuir “para a definição de novas estratégias de ação profissional e dos sujeitos singulares e coletivos, a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais” (CFESS, 2012, p. 53).

A quarta dimensão versa sobre a inserção de assistentes sociais em espaços de controle social, incentivando a participação da comunidade escolar (estudantes, professores e funcionários) nas conferências e conselhos da Política de Educação. De modo a contribuírem na composição e funcionamento desses espaços, visto que se tem uma estrutura engessada e não democrática. Então, “a atuação profissional deve também estar voltada para os processos de discussão e modificação das formas de composição e funcionamento destas instâncias” (IBIDEM).

A quinta dimensão propõe a interpretação, socialização de informações relacionadas ao “campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social” (CFESS, 2012, p. 53), de modo a contribuir no funcionamento tanto nas escolas, quanto na gestão da política.

A sexta dimensão refere-se ao “gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação” (IBIDEM, p. 54). Possibilitando a viabilização de formas de gestão democrática e participativa, incentivando ações interdisciplinares e intersetoriais.

De acordo com Souza & Souza (2019), as principais competências do assistente social no espaço escolar são:

- Atuar, de maneira interdisciplinar e crítica na educação escolar, com uma base de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, a sociedade – nos planos social, político, econômico e cultural – e a escola como instância fundamental no desenvolvimento biopsicossocial da comunidade escolar;
- Articular uma rede de parceiros internos e externos à escola para contribuir na efetivação e na qualidade do processo educativo;
- Elaborar, coordenar e executar projetos e programas com caráter preventivo e político-pedagógico, assumindo uma postura de pesquisador;
- Atuar de maneira ética, responsável e comprometida no desempenho de suas funções;
- Trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica e gestão na operacionalização das ações, permitindo a concretização do projeto político-pedagógico da escola (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 194-195).

Destaca-se nesse fragmento a importância de uma atuação dinâmica, contribuindo para que a comunidade escolar possa exercitar o olhar além do aparente no cotidiano escolar. Evidencia também a articulação com a equipe profissional desse espaço e dos equipamentos sociais para que se tenha uma educação de qualidade em todos os seus aspectos, tanto no que se refere ao ensino-aprendizagem, como na sua formação enquanto cidadão.

Nesse espaço profissional é comum o Serviço Social está associado à viabilização do acesso à escola e permanência dos alunos no cotidiano institucional. No entanto, impõe aos assistentes sociais a fiscalização e o controle da população (mesmo que disfarçado no discurso sobre a evasão escolar), descaracterizando os princípios profissionais postos no Código de Ética e no Projeto Ético Político. Logo, revela-se o caráter institucional, em consonância com a ideologia da classe dominante por meio do Estado, “para controlar a classe trabalhadora, concomitantemente, responder às necessidades do processo do capital formando trabalhadores em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho” (MARTINS, 2014, p. 46). Através da escola, principalmente a pública, é possível transmitir os valores necessários para a formação da classe trabalhadora para que se forme uma massa de manobra ideal para a exploração de seu trabalho e atenda às demandas do capital. É preciso reconhecer a:

educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos dos/as usuários/as, da socialização das informações com aqueles/as que compartilham do espaço da educação e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania (CFESS, 2012, p. 58).

Assim, o assistente social atua na escola de modo a fortalecer a luta por uma educação de qualidade, voltadas ao respeito, liberdade e emancipação. Visa contribuir

para que a escola seja um espaço além da transmissão de conteúdos e cumprimento de metas. Constitui também uma forma dos estudantes construírem um espaço de descobertas, diálogo e valorização do saber popular.

O Serviço Social brasileiro ousa dizer não à forma como vem sendo implementado o acesso da população brasileira ao ensino, que, em larga medida, extravia seu caráter público, presencial, laico e de qualidade, em um contexto neoliberal, no qual o Estado empenha-se para atender às exigências dos organismos internacionais, criando as condições para a institucionalização de um padrão educacional que dissemina uma educação que contribui para a manutenção da desigualdade social e de relações sociais que alienam, desumanizam e conferem adesão passiva ao modo de ser burguês (CFESS, 2012, p. 2).

O Serviço Social comprometido com a classe trabalhadora atua de forma resistente aos retrocessos e desmonte de direitos no cenário brasileiro atual. Prima pelo fortalecimento da coletividade e do compromisso ético com a população.

No contexto escolar, diante das inúmeras expressões da “questão social”, para embasamento deste estudo voltado aos estudantes com deficiência, destaca-se a importância da atuação do assistente social frente às demandas desse segmento no espaço escolar. Em virtude de possuírem uma formação pautada na leitura crítica da realidade e o entendimento das contradições presentes no sistema capitalista, os profissionais devem desenvolver estratégias de enfrentamento comprometidas com a ética e com a defesa dos direitos da população.

Atualmente, diante da quantidade de estudantes com deficiência nas escolas, conforme Censo Escolar (INEP, 2019), a perspectiva da Educação Inclusiva está sendo discutida de forma intensiva a fim de se encontrar estratégias para proporcionar uma educação de qualidade para esse segmento. A seguir, será abordado a atuação do Serviço Social nesse panorama, principalmente nas escolas públicas.

3.5. Serviço Social e Educação Inclusiva na escola pública

Dois importantes marcos históricos para a construção da perspectiva da Educação Inclusiva foram: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), em 1990, na Tailândia, no qual estabeleceu-se entre os “Estados Parte” a definição de novas abordagens para atender às necessidades do processo ensino aprendizagem, visando a garantia dos conhecimentos básicos à todas as pessoas para que se tenha uma vida digna; a Declaração de Salamanca, no ano de 1994,

na Espanha, na qual postulou a importância da “escola para todos”, garantindo o direito à educação na escola regular à todas as pessoas, independente de apresentarem deficiência ou não. No contexto brasileiro, a partir dos anos 2000 ações e políticas começam a ser desenvolvidas, como já foi detalhado no Capítulo 2 deste estudo.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conceitua-se Educação Inclusiva⁴⁶ como:

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

Nessa perspectiva, Sassaki (2007) define a Educação Inclusiva como um “conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana” (SASSAKI, 2007, p. 2). Já Carneiro (2008), afirma que a Educação Inclusiva é o

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades (CARNEIRO, 2008, p. 29).

O que há em comum nesses conceitos é a valorização da diversidade no ambiente escolar, entendendo que a educação deve ser oferecida a todas as pessoas, sendo possível contemplar as particularidades de cada estudante. Caracterizando uma mudança na educação, na cultura da sociedade voltada ao respeito à diversidade, sem discriminação.

Com relação ao estudante com deficiência, a Educação Inclusiva é uma forma de possibilitar a sua participação efetiva na escola, garantindo seus direitos, respeitando as características específicas de cada deficiência e oferecendo as condições adequadas para

⁴⁶ Nesse debate, se faz necessário esclarecer a diferença entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, visto que há confusões conceituais. A Educação Especial está voltada para as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo “uma modalidade de ensino que *perpassa todos os níveis, etapas e modalidades*, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 7, grifo nosso). Já a Educação Inclusiva é mais abrangente, pois pressupõe um paradigma voltado à reestruturação da cultura, de ações e políticas no sentido de transformação da educação para que todos participem do ensino regular, atendendo à diversidade dos estudantes. Logo, a pessoa com deficiência que através da Educação Especial participa dos vários níveis e modalidades de ensino, deverá ser público de tais práticas inclusivas.

sua permanência no ambiente escolar. Dessa forma, o espaço educacional é que deve se transformar para atender as demandas dos estudantes, não o contrário, conforme o modelo médico de deficiência.

Nesse sentido,

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos. A questão seria adequar a estrutura escolar às diversidades existentes reveladas pelos diversos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades, habilidades, motivação dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2007, p. 3).

A escola que deve adaptar-se às particularidades dos estudantes, repensando o Projeto Político Pedagógico, a estrutura curricular, os recursos metodológicos usados em sala de aula, os projetos, como também o espaço físico, a comunicação e a relação estabelecida com a comunidade escolar. Destaca-se que, de acordo com o documento “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física”, elaborado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial,

A educação inclusiva é um processo gradativo que permite aos sistemas de ensino se adequarem à nova realidade educacional, construindo práticas institucionais e pedagógicas que garantam qualidade de ensino a todos os alunos (BRASIL, 2006b, p. 25).

Essas transformações de uma “nova realidade educacional” devem ser realizadas de forma progressiva, visto que para se modificar concepções consolidadas na sociedade requer tempo e resistência na luta a fim de que as gerações futuras conquistem novos hábitos. Outro aspecto relevante neste debate é a garantia do direito à educação como forma de alcançar à nova realidade educacional. Para tanto, Monteiro (2003) elucida as palavras de Danton no período da Revolução Francesa (1793): “Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo” em que exprime a educação como um dos direitos prioritários na vida humana e que também deve ser uma das principais obrigações do Estado em provê-lo.

O direito à educação é um direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. [...] [O] direito à educação é direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana, desde a sua dimensão física à sua dimensão estética, no interesse individual e social (MONTEIRO, 2003, p. 769).

A educação deve ser provida a todas as pessoas independente de suas características, sendo possível garantir o direito às aprendizagens em suas várias dimensões com o intuito de responder às necessidades de uma educação voltada ao coletivo. Conforme Monteiro (2003), o direito à educação nessa perspectiva se caracteriza um “paradigma novo”, no sentido de ser “uma nova racionalidade ético-jurídica para a ruptura político-pedagógica do círculo vicioso de auto-reprodução histórica e psicológica dos males seculares da educação” (MONTEIRO, 2003, p. 787).

Sob essa perspectiva, os principais documentos legais produzidos internacionalmente nas últimas décadas⁴⁷ preveem que a educação seja de qualidade e para todos. De acordo com Katarina Tomasevski, relatora da ONU sobre a temática do direito à educação, no documento “Indicadores del derecho a la educación”:

La realización del derecho a la educación es un proceso continuo. El progreso consiste de la extensión gradual del derecho a la educación y de la inclusión de aquéllos previamente excluidos. El derecho a la educación fue gradualmente extendido de la escuela primaria a la secundaria, y las niñas, las minorías" (TOMASEVSKI, s/d, p.33)⁴⁸

Ou seja, o direito à educação foi sendo conquistado ao longo da história, abrangendo legalmente os vários segmentos da população. Em outro documento intitulado “Contenido y vigencia del derecho a la educación” (TOMASEVSKI, 2003), a relatora aponta que essa trajetória pode ser compreendida em três fases: a primeira está relacionada à concessão do direito à educação para aqueles que foram historicamente negados ou permanecem na exclusão como os indígenas, empregados domésticos,

⁴⁷ À exemplo da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), Declaração e Programa de Acção da Conferência Mundial sobre os direitos do homem (Viena, Áustria, 1993), Plano de Acção para a Década das Nações Unidas para a educação no domínio dos direitos do homem (1995- 2004) destacado por Monteiro (2003), e atualmente na Declaração de Incheon – Educação 2030 (Incheon, Coreia do Sul, 2015).

⁴⁸ “A realização do direito à educação é um processo contínuo. O progresso consiste na extensão gradual do direito à educação e na inclusão daqueles anteriormente excluídos. O direito à educação foi gradualmente estendido do ensino fundamental ao ensino médio, e meninas, minorias" (TOMASEVSKI, s / d, p.33, tradução nossa).

nômades, mulheres, crianças com deficiência ou aqueles confinados em escolas especiais; a segunda fase consiste na integração desses grupos, de modo que eles têm que se adaptarem à realidade das escolas; já a terceira fase propõe a adaptação do ensino à diversidade presente na educação, direcionando que o direito é igual para todos (TOMASEVSKI, 2003, p.9).

Ainda de acordo com a referida relatora, o direito à educação está previsto nos principais documentos internacionais relacionados aos Direitos Humanos dos quais a maioria dos países são signatários. Entre esses documentos estão: Convenção sobre os Direitos da Criança, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Tais documentos

definen diferentes aspectos del derecho a la educación: como derecho civil y político, económico, social y cultural, y también como un derecho de todo niño y niña, y asimismo enfatizan la no-discriminación como el principio de los derechos humanos (TOMASEVSKI, s/d, p. 11)⁴⁹.

De modo a garantir o direito à educação a todas as pessoas independente de suas características, como também deve ser obrigação do Estado em provê-la. Sobre esse aspecto, apesar da perspectiva de universalidade apresentar um caráter contraditório, reconhece-se a importância do debate e do seu cumprimento.

Conforme o posicionamento da ONU, conforme Rodino (2009), o direito à educação é de responsabilidade do Estado e constitui-se dos seguintes elementos: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad e Adaptabilidad⁵⁰. A “disponibilidade” consiste na disposição suficiente de instituições e programas dentro do território de cada Estado para provê a educação, além de edifícios adequados, saneamento, água potável, professores formados e materiais de ensino. A “acessibilidade” está relacionado às escolas e programas que devem estar acessíveis a todas as pessoas, prezando pela não discriminação, pela adaptação dos espaços físicos e abrangente a todas as pessoas independente de sua situação econômica. Com relação à “aceitabilidade”, os currículos e a metodologia de ensino devem ser aceitáveis para os estudantes e seus responsáveis, bem como devem atender aos seus traços culturais característicos e ser de boa qualidade, tudo isso sob normativa do Estado. Já a “adaptabilidade” expõe que a

⁴⁹ "Definen diferentes aspectos do direito à educação: como um direito civil e político, econômico, social e cultural, e também como um direito de toda criança, e também enfatizam a não discriminação como o princípio dos direitos humanos" (TOMASEVSKI, s / d, p. 11, tradução nossa).

⁵⁰ Traduzindo os elementos para a Língua Portuguesa, temos: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

educação deve ser flexível para atender as necessidades dos estudantes, principalmente no tocante ao contexto social e cultural. Define-se esses parâmetros para que se proporcione uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Mesmo entendendo a importância da prática da Educação Inclusiva é fundamental pontuar sobre o processo contraditório no qual está inserida. Ao mesmo tempo que a escola tenta homogeneizar a prática educativa, adotando padrões engessados de ensino que tentam enquadrar os alunos de uma só forma, ela passa a ter um discurso de respeito à diversidade, de atendimento às particularidades.

Camargo (2017), atenta para o fato de que a exclusão resultante da homogeneidade presente na cultura atual, majoritariamente no Ocidente, tende a moldar os estudantes de forma única. Então, aqueles que não atendem aos padrões normativos, “recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc.” (CAMARGO, 2017, p. 2). Nesse debate, Magalhães e Oliveira (2007) pontuam que

Tradicionalmente, a escola prima pela homogeneização nos processos de aprendizagem, a ponto de atribuir o fracasso dos alunos às características individuais ou às de suas famílias. De um lado, a Educação Inclusiva pode se inserir como proposta calcada na emancipação e libertação de formas opressoras, estereotipadas e preconceituosas de conceber os que são socialmente considerados deficientes. Mas, por outro lado, pode ser implantada em clara opção que não problematiza os contextos escolares brasileiros que geram milhares de alunos que, mesmo matriculados e freqüentando a escola, nela não têm sucesso permanecendo como mero número nas estatísticas governamentais (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2007, p. 4)

A homogeneização atribui os problemas do ensino ao estudante, culpabilizando-o pelo “fracasso”, desconsiderando que ele está inserido em uma conjuntura. Além disso, contribui diretamente para o “maquiamento” da prática educativa voltada a esse segmento, caracterizando a discussão presente no Capítulo 2 deste estudo sobre contradição inclusão/exclusão. Na medida em que a desigualdade é a base do sistema capitalista, a inclusão acontece de forma enviesada e reformista. É importante afirmar que apesar da Educação Inclusiva apresentar contradições, considera-se uma das alternativas em que se garante o direito à educação das pessoas com deficiência.

Isto nos remete à impossibilidade de simplificar a questão da inclusão da diversidade na escola, no contexto do capitalismo, risco no qual se pode incorrer, quando a inclusão de alunos com deficiência é limitada a mero ato de solidariedade e tolerância ou à presença/ausência de aparatos de ordem técnica. A inclusão em suas marchas e contramarchas é um substrato da garantia do direito à educação para um setor da sociedade civil que conquista paulatinamente notoriedade nas políticas sociais (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 28-29)

Arelado ao discurso da inclusão apresenta-se a questão da solidariedade, reforçado no contexto brasileiro dos anos de 1990 com o neoliberalismo, como forma de “ajuda” aos estudantes com deficiência por não se ter as condições adequadas de permanência na escola. Além do mais, a trajetória sócio-histórica desse segmento, calcada no preconceito insistente, contribui para a realização de atividades para os estudantes com deficiência de qualquer forma, já que são considerados fora do padrão.

Outro agravante é a formação dos profissionais na escola, pois geralmente não estão “preparados” para lidar com esse público. Já que em suas graduações, ou cursos, geralmente não se tem contato com a temática e muitos não querem “ter mais trabalho” em procurar informações que possam contribuir nesse processo inclusivo, e reforça o discurso de culpabilização do indivíduo. Um exemplo comum é a metodologia de aula e de avaliação utilizadas pelos professores. Dependendo da deficiência, passam atividades de pintura e colagem, retirando o direito da compreensão do conteúdo formal abordado em sala de aula, restando a esses alunos a mera reprodução (BASTOS, 2002). Descartando a possibilidade de transformação da metodologia de ensino para que todos os estudantes participem do processo de ensino aprendizagem em iguais condições, sendo oportuna a utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos como alternativas para a compreensão dos conteúdos.

É pertinente também lembrar que em 2018 o Ministério da Educação, no Governo de Temer, iniciou a discussão sobre a atualização da “Política Nacional de Educação Especial” (a primeira versão aprovada no ano de 2008 e intitulada de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI”), uma vez que novas nomenclaturas e marcos legais surgiram, além de ser uma forma de avaliação dos dez anos de vigência dessa Política. Para isso, houve uma audiência pública na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Brasília (BRASIL, 2018e) com representantes de entidades voltadas à pessoa com deficiência e foi disponibilizado um espaço no site do Governo para que a sociedade pudesse contribuir com modificações ou propostas. Conforme informações proferidas nessa audiência, a atualização dessa Política apresenta as seguintes diretrizes:

1. Sistema Educacional Inclusivo;
2. Identificação do estudante para a Educação Especial o mais cedo possível;
3. Envolvimento do estudante e da família no processo decisório;
4. Plano Individual de Desenvolvimento Escolar (PIDE);
5. Ações voltadas para resultados de aprendizagem;
6. Formação para a construção de um sistema inclusivo;
7. Responsabilização dos atores;
8. Atuação local em rede;
9. Intersetorialidade;
10. Avaliação e Monitoramento (BRASIL, 2018f, p.17-19).

Essa reunião representou um retrocesso significativo à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, pois apesar de denominar-se uma Política Inclusiva, apresenta práticas do ultrapassado modelo médico de deficiência. Vale destacar a importância do documento elaborado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulado: “Em defesa da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)” (LEPED, 2018), que apresenta uma análise profunda sobre os elementos apresentados nessa proposta do MEC sobre a Política de Educação Especial, no sentido de contribuir na reflexão sobre a PNEEPEI:

Os dez anos de vigência da PNEEPEI foram essenciais para que as famílias, que antes só buscavam as escolas e classes especiais, passassem a matricular seus filhos com deficiência nas escolas comuns. Isso desestabilizou dirigentes e muitos profissionais de instituições especializadas (além de outros interessados) que se recusaram, ao longo dessa década, a abrir mão da escola especial e de outros locais de segregação para a formação (ad aeternum) de pessoas com deficiência. Estamos no Século 21. A mudança que essa “atualização” quer impor constitui um retrocesso de 40 anos. O Brasil não merece isso (LEPED, 2018, p.10).

Esse documento também alega que apesar do MEC ter feito essa audiência pública, convocando entidades representativas e abrindo uma consulta pública na internet, a maioria das entidades que participaram desta audiência defendem o retorno das classes e escolas especiais, bem como do modelo médico de deficiência, impossibilitando uma discussão mais densa e democrática (LEPED, 2018, p.11).

Tal proposta de atualização da Política esteve em discussão no MEC no ano de 2019 (BRASIL, 2019f). No entanto, diante da conjuntura atual do país, com o desmonte dos direitos sociais pelo atual Governo Federal, pode implicar no retrocesso relacionado à esfera da Educação Especial.

Ainda sobre as contradições desse processo, geralmente, o Governo e os políticos se utilizam da temática inclusiva como propaganda midiática para atrair eleitores e aliados. Uma vez que a inclusão é um tema que suscita muitas discussões e está “na moda”, então esses representantes se utilizam deste mote para chamar atenção dessa parcela da população. No entanto, essas propagandas devem ser mais que discursos. Precisam ser efetivamente debatidos com a população e colocados nas agendas dos governantes. Afinal, o arcabouço legal brasileiro possibilita a realização de inúmeras ações, basta que as autoridades tenham compromisso e realizem as propostas.

Um dado importante sobre as produções acadêmicas realizadas na UFPB até o ano de 2019, entre dissertações e teses, sobre a temática da Educação Inclusiva, obtidas por meio de pesquisa no site da Biblioteca Central, percebe-se que há uma predominância na área de Educação. Encontra-se em menor quantidade nas áreas de Artes Visuais, Direito, Teologia, Linguística, Psicologia, Direitos Humanos, Teatro, Geociências e Música. Com relação ao Serviço Social, nos últimos anos há duas dissertações as quais já citadas no Capítulo 1. É importante destacar que a temática da Educação Inclusiva pode ter sido interpretada como algo somente relacionado à pessoa com deficiência, sem necessariamente ser. Porque há títulos que não apresentavam a temática, mas nas palavras-chave e nos conteúdos a discutia.

Como foi apresentado anteriormente, o Serviço Social na escola tem um papel fundamental frente às questões relacionadas aos estudantes com deficiência. É pertinente realizar a aproximação do Serviço Social com a temática da Educação Inclusiva, a fim de entender os desdobramentos na realidade escolar.

À medida que o Serviço Social tem sua atuação pautada em parâmetros como o Código de Ética Profissional e o Projeto Ético Político, os profissionais assumem o compromisso em defesa dos seguintes princípios fundamentais: liberdade, direitos humanos, cidadania, democracia, justiça social, diversidade, pluralismo, projeto societário, articulação, qualidade e não discriminação (CFESS, 2012, p. 24). Em consonância com esse documento norteador está o Projeto Ético Político no qual se posiciona a favor da equidade, justiça social, universalidade, da prática social participativa e democrática (NOGUEIRA, 2011) com vistas à construção de uma nova ordem societária.

Esse posicionamento profissional está em consonância com os princípios postos pelo paradigma da Educação Inclusiva que defende o respeito às diferenças, o combate à exclusão, a não discriminação. Sendo possível o desenvolvimento de estratégias frente

ao reconhecimento da diversidade, a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e participantes ativos tanto no espaço escolar quanto na sociedade no geral.

A articulação entre o Serviço Social e a Educação Inclusiva deve contribuir para o fortalecimento das ações que tornam a Educação uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. Procura-se desenvolver uma consciência crítica, favorecendo a possibilidade das pessoas com deficiência tornarem-se protagonistas de sua própria história e cidadãos ativos da sociedade (MUNIZ; VIANA, 2018, p.190).

Como sinalizou-se anteriormente, nessa proposta inclusiva há contradições que advém do próprio sistema capitalista. Portanto, apesar da atuação do profissional ser nessa perspectiva, não garante a eliminação da exclusão e discriminação. Sendo necessário enxergar além do que a realidade apresenta para que se entenda os desafios desse processo.

Assim sendo, o Serviço Social pode contribuir com a inclusão da pessoa com deficiência na escola, primeiro por ser competência deste profissional, elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais, encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e defesa de seus direitos. (Art. 4º da Lei de Regulamentação da Profissão, nº 8662/93). Segundo, porque este profissional se configura como agente mediador das políticas sociais e da cidadania, encontrando no espaço escolar inúmeras possibilidades de atuação no enfrentamento da questão social. Além de que a atuação do Serviço Social na educação é assegurada pela proposta ético-político-profissional sendo garantido em suas atribuições profissionais ações de cunho educacional. (LIMA; GOMES, 2017, p.188).

Percebe-se o quanto é essencial à atuação do assistente social junto às pessoas com deficiência, de forma a contribuir para a reflexão sobre a visão distorcida que se tem sobre as deficiências. Sendo possível a articulação com a comunidade escolar para o fortalecimento da participação desse segmento na escola. Não se limitando o fazer profissional à execução de tarefas e políticas, realizando uma análise reducionista e fragmentada da realidade.

O Serviço Social na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da escola pública deve entender os estudantes para além do processo ensino-aprendizagem, demandando posturas profissionais comprometidas com os princípios éticos e o exercício da cidadania. Sendo necessário, de forma prática, o diálogo permanente com a equipe e com os pais e/ou responsáveis para desmistificação das deficiências, possibilitando a elaboração (junto à equipe de profissionais) de estratégias para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola, com o objetivo de vivenciarem

o processo de ensino aprendizagem e de socialização em sua totalidade. Como também a realização de orientações sobre direitos, serviços e encaminhamentos, busca de parceria com a Sala de AEE, organização de palestras e oficinas com os profissionais, contato com as instituições da rede sócio assistencial e de saúde para encaminhamento e acompanhamento dos estudantes, parcerias com Ministério Público e Conselho Tutelar para casos mais complexos.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000, p. 83).

Desta forma, visa-se criar um espaço democrático e de trocas de experiências, incentivando a prática da curiosidade e do questionamento para que a escola se torne um espaço de respeito e diversidade, sendo valorizado os vários saberes e formando pessoas críticas e criativas.

Diante do exposto, a realidade dos estudantes com deficiência é um tema de grande relevância na atualidade, visto que, conforme dados apresentados no Capítulo 1, há um número crescente na população com deficiência (IBGE, 2010; APAE, 2019) e da sua participação cada vez mais ativa na sociedade. Para que haja a formulação de ações efetivas e o fortalecimento enquanto coletividade, se requer um aprofundamento do debate sobre essa temática. Além de que o Serviço Social está presente nas principais políticas, instituições públicas, privadas e serviços que lidam diretamente com esse segmento, sendo fundamental a aproximação com a discussão principalmente para quem atuam no espaço escolar.

CAPÍTULO 4 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DE ASSISTENTES SOCIAIS

A realidade das pessoas com deficiência no espaço regular de ensino é um tema que aborda contradições, lutas e possibilidades. Em um cenário de desmontes de direitos e posicionamentos conservadores, faz-se necessário a realização de pesquisas acerca do tema em questão.

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa de campo desenvolvida no período de maio a junho 2019. Nesta etapa de coleta de dados foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado (APÊNDICE A), do tipo qualitativo, sendo gravadas em áudio com as assistentes sociais de cada instituição. Totalizando 8 horas e 12 minutos os quais foram transcritos, resultando em 126 páginas. Destaca-se que dentre as entrevistadas, apenas uma se recusou a gravar a entrevista em áudio, sendo os dados anotados no próprio roteiro da entrevista. De acordo com a disposição exposta no Capítulo 1 deste estudo, referente ao caminho teórico-metodológico do estudo, delimitou-se os sujeitos da pesquisa, a amostra utilizada e a análise dos dados a qual foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Os dados foram sistematizados em quadros e gráficos, bem como a análise dos relatos obtidos nas entrevistas relacionando-os com o aporte teórico. Organizou-se a análise de dados em três eixos temáticos: perfil dos estudantes com deficiência; realidade dos estudantes com deficiência na escola; Serviço Social e estudantes com deficiência.

Contextualizando a Rede Municipal de Ensino, conforme dados obtidos na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, no mês de dezembro de 2018 por meio do processo nº 2018/026309 (ANEXO C), havia 97 (noventa e sete) escolas organizadas em 14 (quatorze) regiões (ANEXO A). Dessa quantidade, 69 (sessenta e nove) dispunham de assistente social no quadro de funcionários e 93 (noventa e três) tinham estudantes com deficiência matriculados no ano letivo de 2018, (ANEXO B). Assim, tinha-se 68 escolas com assistentes sociais e estudantes com deficiência matriculados. Escolheu-se uma escola de cada região, visando conhecer uma amostra da realidade de cada região escolar do município, totalizando a realização de 14 (quatorze) escolas com 14 (quatorze) assistentes sociais. As escolas pesquisadas foram: REGIÃO 1 – EMEF Seráfico da Nóbrega; REGIÃO 2 – EMEF Anita Trigueiro do Vale; REGIÃO 3 – EMEF Zumbi dos Palmares; REGIÃO 4 – EMEF Cicero Leite; REGIÃO 5 – EMEF

Tharcilla Barbosa; REGIÃO 6 – EMEF Lynaldo Cavalcante; REGIÃO 7 – EMEF Leônidas Santiago; REGIÃO 8 – EMEF Oscar de Castro; REGIÃO 9 – EMEIF João Santa Cruz; REGIÃO 10 – EMEF Frei Afonso; REGIÃO 11 – EMEF Luiz Augusto Crispim; REGIÃO 12 – EMEF Antenor Navarro; REGIÃO 13 – EMEF Cônego Mathias Freire; REGIÃO 14 – EMEF Aruanda. Todas da cidade de João Pessoa-PB e atendem os segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. Dispondo de jornada diária de forma parcial (4 horas) ou integral⁵¹ (entre 7 e 9 horas diuturnamente)⁵².

Na etapa de coleta de dados, percebeu-se que no geral houve receptividade e aceitação na realização da pesquisa por parte das entrevistadas. Apesar de alguns casos, no primeiro contato, se esquivarem de serem entrevistadas (provavelmente por conta do cotidiano escolar requerer rotinas de trabalho tecnicizadas e aligeiradas, como também por ter vínculos empregatícios do tipo prestação de serviço, terem receio de serem expostas e perderem esse vínculo). No entanto, ao se esclarecer o conteúdo do estudo, se prontificaram a participar da pesquisa. Outro aspecto percebido foi que na maioria dos espaços visitados, as profissionais tinham uma sala para realizarem seu trabalho de forma adequada, preservando principalmente a questão do sigilo. Apesar da falta de materiais, telefone das escolas (alguns estavam indisponíveis), sobrecarga de trabalho para apenas um profissional (dependendo do total de alunos da escola, demandava mais de um assistente social por escola, e nem sempre a Prefeitura disponibiliza), falta de transporte e segurança para realização de visitas domiciliares, mesmo assim, se empenhavam a desenvolver uma prática condizente com os princípios éticos profissionais.

⁵¹ “A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral” (BRASIL, 2009c, p. 1).

⁵² “As escolas funcionam 10 horas por dia. Das 7h às 11h30, os alunos têm acesso às disciplinas curriculares. Das 11h30 às 13h, é horário de almoço, recreação e descanso. Das 13h às 14h30, orientação para estudo e pesquisa (atividades de casa, trabalhos e dúvidas com relação a determinado conteúdo). Das 14h30 às 17h, atividades complementares (Formas de Comunicação: rádio, jornal, hora do conto entre outras; Práticas Corporais: karatê, vôlei, capoeira, ginástica rítmica, judô, handebol; Linguagens Artísticas: canto, flauta, música, teatro, dança, violão, coral e percussão; Escola Sustentável: ensino de valores, a promoção do cuidado com o planeta, com as pessoas e a partilha justa de recursos)” (JOÃO PESSOA, 2012).

4.1. Perfil dos estudantes com deficiência nas escolas pesquisadas

Com base nos dados do IBGE do ano de 2010, João Pessoa-PB tinha o quantitativo populacional total de 723.515 pessoas (IBGE, 2010). Destas, 185.768 pessoas (IBGE, 2010) apresentavam algum tipo de deficiência, representando 26% (vinte e seis) da população pessoense. Considerando que no ano de 2020 haverá uma nova edição do Censo do IBGE, provavelmente esses números apresentarão modificações.

Outros elementos importantes a serem lembrados são os dados apresentados no Capítulo 1 sobre a cidade de João Pessoa: no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), constou que ano de 2018 foram matriculados 3.592 estudantes com deficiência; conforme dados da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, estimou-se a quantidade de 2.000 estudantes com deficiência frequentando as escolas municipais (VIEIRA, 2019, informação verbal) no ano de 2019.

No que se refere aos dados do perfil dos estudantes com deficiência, a pesquisa foi realizada *in loco* no ano de 2019 em 14 escolas selecionadas. Esse perfil foi construído com o intuito de traçar um panorama atual dos estudantes com deficiência das escolas municipais, pontuando suas principais características e percebendo sua relação com os serviços acessados. Os dados desse eixo foram obtidos a partir das informações das entrevistadas, além disso, foram considerados os estudantes com deficiência que têm laudo médico oficial para fins de comprovar a deficiência perante a PMJP.

Inicialmente, os dados se referem à quantidade de estudantes com deficiência de cada escola, os principais tipos de deficiência desses estudantes, levando em consideração a classificação em deficiência auditiva, TEA, física, intelectual, visual, algumas síndromes e transtornos associados, relacionando-os com o sexo predominante, classificando-os em masculino ou feminino.

QUADRO 04: Quantidade de estudantes com deficiência, tipos de deficiência e o sexo predominante

	Quantidade de estudantes com deficiência	Tipos de deficiência	Sexo predominante
Escola 1	15	Física/ Intelectual/ TEA	Masculino
Escola 2	13	Física/Intelectual/ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDH/Transtorno de comportamento e de fala	Masculino
Escola 3	31	Auditiva/Física/ Intelectual/ Síndrome de Charge/Síndrome de Down/ TEA/ Transtornos	Masculino
Escola 4	33	Auditiva/ Física/ Intelectual/ Visual/ TEA	Masculino
Escola 5	20	Física/ Intelectual Visual/ TEA	Masculino
Escola 6	38	Física/ Intelectual/ TEA	Masculino
Escola 7	08	Intelectual/ TEA	Masculino
Escola 8	09	Intelectual/ TEA/ Transtorno de comportamento	Masculino
Escola 9	22	Auditiva/ Física/ Intelectual/ Visual/ TEA/ Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD/ Síndrome de Down/ Síndrome de Godwar/Transtornos emocionais	Masculino
Escola 10	22	Física/ Intelectual/ Visual/ TEA/ Transtorno bipolar/ Déficit de aprendizagem	Masculino
Escola 11	31	Física/ Intelectual/ Visual/ TEA/ Síndrome de Down	Masculino
Escola 12	67	Auditiva/ Física/ Intelectual/ Visual/ TDH/ Transtorno de linguagem e comportamento	Masculino
Escola 13	24	Auditiva/ Física/ Intelectual/ TEA/ Transtorno de comportamentais	Masculino
Escola 14	21	Auditiva/ Física/ Intelectual/ TEA/ Transtorno do desenvolvimento/ Déficit de atenção	Masculino

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados mostram que há uma quantidade significativa de estudantes com deficiência nas escolas pesquisadas, a depender da quantidade total de estudantes, esse dado representa um número considerável, visto que nas 14 escolas tem-se um total de 354 estudantes com deficiência. Chamando atenção à Escola 12 no qual possui o maior quantitativo de estudantes com deficiência e está localizada entre os bairros de Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame e Colinas do Sul I e II. Consequentemente ressalta-se que essa escola é de grande porte e tem um número total de alunos também elevado, atendendo os segmentos de ensino do Fundamental I, II e

EJA.

Analisando os principais tipos de deficiências, identifica-se a predominância dos estudantes com deficiência intelectual presentes nas 14 escolas (100% das escolas). Seguindo dos estudantes com deficiência física (85,71%) e com TEA em 12 escolas (85,71%), com os vários transtornos em 8 escolas (57,14%), com deficiência auditiva em 6 escolas (42,85%), com deficiência visual em 5 escolas (35,71%), com síndromes em 3 escolas (21,43%) e com déficits em 2 escolas (14,29%). Revelando que é necessário o desenvolvimento de atividades e de organizações físicas para atendimento desse público.

Outro dado considerável é a predominância do sexo masculino entre os estudantes com deficiência em todas as escolas pesquisadas. Relacionando esse dado com os principais tipos de deficiência presentes nas escolas, há a maior quantidade de estudantes com deficiência intelectual e com TEA do sexo masculino. Com relação à deficiência intelectual, Vasconcelos (2004) afirma que “Há um consenso geral de que o RM [Retardo Mental] é mais comum no sexo masculino, um achado atribuído às numerosas mutações dos genes encontrados no cromossomo X⁶” (VASCONCELOS, 2004, p.71). Já com relação ao TEA, Silva e Mulick (2009) abordam em seu artigo:

Quanto à proporção de incidência entre indivíduos do sexo masculino e feminino, estudos indicam que o autismo é quatro vezes mais prevalente em meninos do que em meninas em indivíduos com níveis normais de inteligência (Newsom & Hovanitz, 2006⁵³). Essa prevalência, porém, tende a diminuir significativamente quando se compara meninos e meninas autistas com níveis intelectuais mais comprometidos (retardo mental profundo), chegando a 1,3 casos de meninos para cada 1 caso de menina investigada (Yeargin-Allsopp et al., 2003⁵⁴). Isso sugere que, apesar de casos de autismo serem mais raros em meninas, estes tendem a ser acompanhados por maior comprometimento cognitivo e funcional (SILVA; MULICK, 2009, p.123)

Para confirmar essas informações, apresenta-se que de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) (IBGE, 2015) realizada pelo IBGE referente ao ano de 2013, apresentou-se a quantidade de pessoas com deficiência intelectual no país: “As mulheres apresentaram proporção inferior à dos homens: 0,7% e 0,9%, respectivamente” (IBGE, 2015).

⁵³ Newsom, C., & Hovanitz, C. A. (2006). Autistic spectrum disorders. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 455-511). New York: Guilford Press.

⁵⁴ Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). The prevalence of autism: Metropolitan Atlanta. *The Journal of the American Medical Association*, 289, 49-55.

Com relação aos estudantes com deficiência da rede municipal, obteve-se os dados sobre o recebimento do Benefício de Prestação Continuada: das 14 escolas pesquisadas, 6 assistentes sociais (43%) afirmaram que a maioria dos estudantes com deficiência de suas escolas recebiam o BPC, 7 entrevistadas (50%) falaram que a minoria recebia o Benefício e 1 entrevistada (7%) disse que por atuar apenas há 3 meses na escola, ainda iria fazer esse levantamento junto à professora da Sala de AEE. Portanto, apesar do número aproximado entre 6 e 7 estudantes, percebe-se que ainda a minoria tem acesso ao BPC⁵⁵. Deduz-se que entre os motivos para o não acesso ao benefício, destacam-se os seguintes: desconhecimento sobre o benefício; a deficiência do estudante ou a renda per capita da família dele não atende aos critérios do benefício; o acesso ao benefício pode ter sido negado e a família pode ter recorrido na Justiça e esteja aguardando o parecer final; o beneficiário é reavaliado de dois em dois anos e diante das condições pode continuar recebendo ou perdê-lo; as determinações da atual conjuntura política aumentam a exclusão, conforme revisão dos critérios para cadastramento do benefício⁵⁶, diminuindo o número de beneficiários.

Ao questionar se os estudantes com deficiência residem próximos à escola, as assistentes sociais afirmaram que a maioria habita. Aqueles que não moram perto, provavelmente por não conseguirem vagas próximo às suas residências, seus responsáveis podem solicitar à Prefeitura, ao Setor de Transporte da SEDEC, o deslocamento do estudante através dos Transportes Escolares Acessíveis. De acordo com informações no site da PMJP, no ano de 2019 foram contemplados 218 estudantes para uso desse serviço (PMJP, 2019).

No tocante aos estudantes com deficiência serem atendidos na Sala de AEE, a maioria é contemplada. No entanto, as assistentes sociais afirmaram que há casos que os próprios estudantes não querem participar desse serviço, ou os pais não se dispõem a levarem no contraturno. Porém, de acordo com Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado do ano de 2008,

⁵⁵ A Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, intitulada de Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, dispõe sobre a organização da Assistência Social e determina a estrutura do BPC.

⁵⁶ Portaria nº 2.651, de 18 de dezembro de 2018 – “Dispõe sobre procedimentos relativos ao Benefício de Prestação Continuada - BPC cujos beneficiários não realizaram inscrição no CadÚnico no prazo estabelecido na legislação” (BRASIL, 2018g).

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008c, p.1-2).

A Sala de AEE é um espaço físico com recursos multifuncionais que se caracteriza enquanto suporte aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o desenvolvimento das atividades na escola. Esse espaço dispõe de mobiliários adequados, materiais didáticos adaptados, recursos pedagógicos acessíveis e equipamentos específicos (IBIDEM, p.3) para que os estudantes sejam atendidos em média de 40 minutos a 1 hora pelos professores que atuam nessa Sala. Os atendimentos consistem na realização de atividades com esses estudantes, de acordo com suas especificidades, que estimulem os aspectos motores, cognitivos, pedagógicos e psicossociais. Estas atividades são realizadas no turno contrário ao que o estudante é matriculado, para que ele participe das aulas de sua sala de aula regular. Os professores que atuam nessa sala devem ter “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (IBIDEM, p.4). Além disso, o professor também articula estratégias e oferece suporte aos professores das salas regulares para que os estudantes com deficiência tenham um ensino adequado.

Sobre a questão do perfil dos estudantes é importante destacar que na etapa de coleta de dados 64,29% das assistentes sociais entrevistadas não possuíam essas informações em seus arquivos, ou não sabiam responder às perguntas relacionadas especificamente a esses estudantes. Já 35,71% delas tinham as informações, tendo que procurar a Sala de AEE para repasse das informações e conversa com a entrevistadora. Diante disso, nota-se que devido à grande demanda para o Serviço Social (referente a todo alunado, questões com os pais e/ou responsáveis, administrativas e burocráticas), as profissionais não concentravam a atenção somente nos estudantes com deficiência, nos casos de a escola dispor de Sala de AEE. As assistentes sociais geralmente delegavam os assuntos relacionados a esse público para o responsável por essa sala, contactando o Serviço Social apenas em casos de contato mais específico com as

famílias e encaminhamentos. No entanto, as questões referentes aos estudantes com deficiência também é objeto de intervenção do Serviço Social, então, mesmo que diante dos entraves no cotidiano, esses profissionais devem se aproximar desse segmento, propondo meios de permanência adequada na escola e estabelecer uma parceria sólida com os responsáveis pela Sala de AEE.

4.2. A realidade dos estudantes com deficiência nas escolas

Para analisar a realidade dos estudantes com deficiência nas escolas, organizou-se esse eixo investigativo com informações sobre a questão do preconceito/discriminação relacionado à esse segmento, seu acesso e permanência no espaço escolar, a acessibilidade e a autonomia, bem como as principais ações na escola, projetos, reuniões e atividades voltadas à temática da deficiência, a relação dos funcionários da escola e dos professores com esses estudantes, o acompanhamento escolar dos pais e/ou responsáveis.

Ao questionar sobre o preconceito/discriminação que os estudantes com deficiência sofrem por conta da deficiência, as entrevistadas revelaram que existe preconceito de forma velada ou explícita, mas que há intervenções permanentes por parte da equipe em trabalhar esse tema junto aos alunos. De forma quantitativa: 57% das entrevistadas percebem o preconceito com relação a esses estudantes; 29% disseram que não; 14% ficaram na dúvida. Conforme os seguintes relatos:

Pode ser que tenha, sim, com relação a alguns alunos, não é? A gente precisa de um eterno trabalho para a gente estar sensibilizando, mostrando com relação a que é um direito, mostrar essa consciência política de que é um direito ele estar ocupando esse espaço. E isso entendido, aí o **outro desafio é sensibilizar para acolher o outro com sua deficiência, com a sua limitação, com o jeito que ele é** (E2, 2019 – Grifos nossos).

Acontecem, sim, casos de discriminação [...] **Principalmente a pessoa com deficiência intelectual**, porque para muita gente não há uma compreensão do que é esse processo de consciência no campo cognitivo, então aí vêm **os xingamentos pejorativos**, aqueles termos bem pejorativos que tornam o processo ainda mais difícil da aprendizagem desses sujeitos. Mas a gente tem algumas situações, não costuma ser muito comum, mas acontece, sim, infelizmente, não é? (E4, 2019 – Grifos nossos).

Sim, sim, é um **processo de desconstrução, até mesmo da própria sociedade**, e aí o convívio lá fora na sociedade, eles trazem reflexos para dentro da escola e aí **a gente faz um trabalho de conscientização** e até mesmo de prevenção. Porque já tem as limitações, de qualquer forma, e aí quando não se tem um trabalho efetivo em relação a isso, ele pode realmente ficar excluído do processo educacional, mais do que já é (E10, 2019 – Grifos nossos).

Aqui dentro do ambiente escolar onde a gente visualiza no dia a dia, no cotidiano deles, **não**, até porque tem um trabalho da escola voltado para isso, para a questão da inclusão, então dentro do ambiente escolar, não. **E dentro do ambiente familiar também não**, até porque a gente tem pais muito parceiros, alguns parceiros, [...] Agora, **no ambiente social, a gente não sabe**. Mas eu acredito que não, porque hoje em dia a educação inclusiva com relação à deficiência e como na nossa comunidade tem muitos alunos com deficiência, isso é algo tão natural para eles, inclusive agem com tanta naturalidade que muitas vezes nem nos ajudam com essa naturalidade no processo de aprendizagem (E12, 2019 – Grifos nossos).

Eu não observo não, [...] porque eles são tão bem acolhidos pelos alunos das turmas regulares, e **sempre que a gente vê, logo a gente faz um trabalho em cima**, quando a gente observa qualquer tipo de preconceito, quando a gente percebe que o deficiente está sofrendo algum tipo de *bullying*, a gente intervém logo (E14, 2019 – Grifos nossos).

Os relatos das entrevistadas E2, E10 e E14 revelam que apesar da aceitação do estudante com deficiência no ambiente escolar, a equipe realiza o trabalho sistemático em relação ao respeito com esse segmento, intervindo também de forma pontual quando ocorrem casos específicos, contribuindo para a visão da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos e que está cada vez mais presente na sociedade, como também nos espaços, a exemplo da escola. Importante destacar na fala da entrevistada E2 o uso da palavra "sensibilização" e o termo "conscientização" citado pela entrevistada E10 como formas de expressarem a orientação aos estudantes com relação à deficiência e o direito desse segmento à educação. Sendo importante pontuar que sensibilização significa:

despertar novos sentidos em relação a um tema ou assunto, possibilitando a construção de pensamentos e reflexões a partir de uma vivência, fazendo com que não só a mente participe deste processo, mas sim permitindo que essa construção seja feita também através dos sentidos e das emoções [...] percebendo as estruturas relacionais que nos envolvem possibilita uma percepção mais aguçada e envolvente da realidade, então diz respeito a tornar (-se) crítico, com habilidades de indignação e reação frente ao cotidiano e as inter-relações estabelecidas por nós, seres humanos (MOURA, 2004, p. 43-44).

Assim, a sensibilização no espaço escolar é utilizada como forma de esclarecer aos estudantes, e a comunidade escolar como um todo, a respeito da reflexão sobre os valores que permeiam a vivência em sociedade, possibilitando uma percepção crítica sobre a realidade, como também sobre as relações sociais.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15).

Desvelando a realidade é possível enxergar criticamente a “estrutura dominante” (FREIRE, 1979, p.17) e “desmistifica-la”. Além de considerar a conscientização como “o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p.22), entendendo a relação que deve existir entre a conscientização e a prática, de modo que a pessoa ao tomar consciência da realidade e refleti-la, é capaz de lutar para transformá-la. O autor esclarece que tomar consciência não é ainda conscientização, esta só ocorre quando de fato há harmonia entre o que se diz e o que se faz.

Na fala da entrevistada E4, destaca-se a informação que a pessoa com deficiência intelectual estaria mais exposta à discriminação, visto que provavelmente não há o entendimento sobre as características dessa deficiência. Diante do histórico de exclusão da pessoa com deficiência e dos rótulos com termos pejorativos por não atenderem aos padrões de "normalidade" cognitiva (SANTIAGO, 2011), aliado à confusão entre as concepções de deficiência e transtornos mentais (MARINHO, 2013), essas pessoas ainda são incompreendidas e acabam sendo excluídas, inclusive com relação ao processo de aprendizagem citado pela entrevistada.

Outro dado relevante foi exposto na fala da entrevistada E12, no qual afirma que na escola e na família não existe preconceito com relação à deficiência, já no "ambiente social" ela não sabe. No entanto, relacionando essa citação com as demais sobre esse tema, evidencia-se que o preconceito ainda permeia o segmento, seja de forma expressiva ou velada, mas que está presente atualmente na sociedade. É importante entender que apesar dos avanços e conquistas alcançados pelo segmento, não se anula facilmente o preconceito. Até porque, como foi dito neste estudo, na medida em que o sistema capitalista é pautado na desigualdade e na exclusão, encontram-se dificuldades na aceitação das "minorias" na sociedade.

Em relação às ações desenvolvidas nas escolas com relação à temática do preconceito, destaca-se duas falas:

A questão de sofrer preconceito está sendo trabalhado também em **salas de aulas**, conversando com a turma, tentando e ajudando, **intermediando mais a partir da psicóloga** (E2, 2019 – Grifos nossos).

A gente sempre, sempre tenta trabalhar com os alunos que não é assim, que todo mundo tem que ser respeitado, que de **perto ninguém é igual, somos iguais nos direitos, mas diferentes nas nossas peculiaridades** (E3, 2019 – Grifos nossos).

No relato da entrevistada E2 percebe-se que este tema é trabalhado nas salas de aula através de diálogos, principalmente pela área da psicologia. Revelando o trabalho multiprofissional existente nas escolas, no qual se realiza as atividades, mas cada profissional atua em sua especificidade. Já a fala da entrevistada E3 aponta o trabalho realizado sobre o respeito a todas as pessoas independente de suas particularidades. Tal perspectiva foi difundida a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que declara em seu Artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 4). Estando presente em várias conquistas legais no âmbito internacional e nacional. De modo a garantir o direito a usufruir de iguais condições em relação à humanidade e perante a lei. Outra referência que remete a essa ideia foi a Campanha Nacional pela Inclusão da Pessoa com Deficiência⁵⁷ incentivada pela CORDE e realizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) no ano de 2009, intitulada “Iguais na Diferença”, vinculada em vários meios de comunicação com o intuito de incentivar o respeito e a participação desse segmento na sociedade.

Destaca-se também o relato da entrevistada E7 que ressalta:

Os **próprios coleguinhas se preocupam com a criança**, entende, já não veem com uma defesa, como é que eu posso dizer... uma objeção aquela criança que tem aquela limitação, **eles já veem isso como uma realidade, inclusive eles protegem ele** (E7, 2019 – Grifos nossos).

Esse discurso mostra que a relação entre o estudante com deficiência e os demais colegas acontece de forma cooperativa e respeitosa. Mesmo apresentando a condição de proteção, os colegas interagem e participam das atividades. Revelando que a educação escolar contribui com o processo de inclusão social.

Nesse debate sobre preconceito é de suma importância entender o preconceito enquanto “julgamento prévio. É uma atitude injustificável e em geral negativa em

⁵⁷ Campanha "Iguais na Diferença". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tsfaaHrw0Wc>>.

relação a um grupo – na maioria das vezes, um grupo cultural, étnico, ou sexual diferente” (MYERS, 1999, p.399). Relacionando esse conceito à deficiência, geralmente a sociedade deduz que por apresentarem especificidades dissonantes do padrão, as pessoas com deficiência são incapazes de realizarem atividades ou de participarem dos espaços. Apesar dessa perspectiva ainda permanecer no ideário da sociedade, a partir da garantia de leis, de ações, do avanço da tecnologia e da medicina, e reconhecimento enquanto sujeito de direitos, foi possível a participação dessas pessoas de forma mais ativa na sociedade.

Com relação à discriminação, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) em seu Capítulo II, intitulado “Da igualdade e da não discriminação”, Art. 4, § 1º:

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

Caso não seja cumprido, conforme Art. 88º do Estatuto (BRASIL, 2015), a prática discriminatória pode implicar na reclusão, multa e detenção da(s) parte(s) envolvida(s). Garantindo que a pessoa com deficiência possa exercer suas funções na sociedade de forma livre e respeitosa. Deve-se deixar claro que ter ou expressar preconceito não é crime, mas a discriminação é. A partir do momento que há distinção, restrição, exclusão e violação de direitos, há discriminação. Afinal, direitos são exigíveis e devem ser afirmados, não precisam ser suplicáveis.

Ainda com relação ao preconceito/discriminação em relação ao segmento, destaca-se a importância do debate atual sobre o tema “capacitismo”, que está surgindo dentro do movimento enquanto coletivo das pessoas com deficiência. De acordo com Mello (2016a) capacitismo refere-se à “discriminação ou violências praticadas contra as pessoas com deficiência. É a atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016a). Em seu outro artigo a autora afirma que capacitismo é:

a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016b, p.3272).

O debate sobre preconceito/discriminação e atualmente sobre o capacitismo faz parte de um discurso no qual classifica, rotula e limita as pessoas, sobressaindo à deficiência em detrimento do sujeito. Sendo a escola um importante espaço para a vivência e a discussão das gerações futuras em relação a essa temática.

Outro ponto importante abordado na pesquisa de campo foi com relação ao acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, conforme relato das entrevistadas:

Precisa muito melhorar, não é? Acho que nenhuma escola da rede, mais especificamente da minha, não é? Da que eu estou, apesar de eu ser, desse tempinho que eu vim, mas não é adequada, não são condições adequadas. A gente percebe a questão de um cadeirante, por exemplo, **a pessoa com uma deficiência física, ela tem questões de higiene que são necessárias, deve ter uma estrutura maior** (E2, 2019 – Grifos nossos).

A pessoa com deficiência que necessita do cuidador, a gente tem garantido o cuidador, então eu acho que essa é uma forma de garantia de permanência (E5, 2019 – Grifos nossos).

A escola se propõe no cotidiano [...] prestar realmente toda assistência, só que assim, existem as limitações que são dadas tanto para os profissionais que acompanham, quanto para os professores. Não é, esse aluno, **eu não entendo quando se diz que é uma inclusão quando o aluno, ele está inserido dentro de uma sala de aula só para marcar presença, não é?** É um desafio que a gente leva no cotidiano, de todos os dias. Ao entrar dentro de sala, **a gente vê o deficiente lá sentado, muitas vezes pintando, sem participar efetivamente da própria aula que foi construída para os demais alunos que se dizem normais** (E10, 2019 – Grifos nossos).

É que o acesso já é um direito [...] garantido por lei, mas a permanência também, como nós temos um acompanhamento com relação à frequência desses alunos com deficiência (E12, 2019 – Grifos nossos).

A maioria das entrevistadas respondeu que o acesso à escola aos estudantes com deficiência já é garantido por lei, conforme relato da entrevistada E12. Se os pais e/ou responsáveis procurassem a escola e houvesse vaga para a série requerida, atendendo às

Diretrizes Normativas⁵⁸ da SEDEC para o ano de 2019, ele já seria matriculado. O documento das Diretrizes do ano de 2019 não dispõe em seu texto orientações relacionadas especificamente aos estudantes com deficiência, entretanto no documento do ano letivo de 2018 observa-se que há uma seção voltada para os “Profissionais Cuidadores” e que se faz necessário destacar dois itens relacionados à matrícula desses estudantes:

- Com relação às matrículas do público alvo da Educação Especial, **RECOMENDA-SE** que em cada turma sejam matriculados no **máximo** 02 (dois) alunos com deficiência intelectual ou autismo, sendo respeitado o número mínimo de alunos por sala. Por exemplo: em uma turma onde o mínimo sejam 25 alunos, seriam 23 (alunos) + 02 (com deficiência intelectual ou autismo), totalizando o mínimo de 25 alunos na turma;
- Ressalta-se que o mínimo é sugerido apenas para as deficiências **intelectual e autismo**, logo, as demais deficiências, síndromes e/ou transtornos não necessitam fazer uso da contagem mínima de alunos por turma (JOÃO PESSOA, 2018a, p. 11).

Deste modo, observa-se a organização da SEDEC em relação a oferecer condições adequadas de acesso e permanência desses estudantes na escola, delimitando a quantidade de estudantes por turma quando se tem alguém com deficiência. Sobre essa orientação está voltado para as deficiências intelectual e TEA, subentende-se por conta das particularidades que essas pessoas apresentam, como também diante da demanda que os professores têm em atender todos os estudantes da turma.

Esse posicionamento da SEDEC corrobora o Artigo 2º da Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que garante:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c, p. 1).

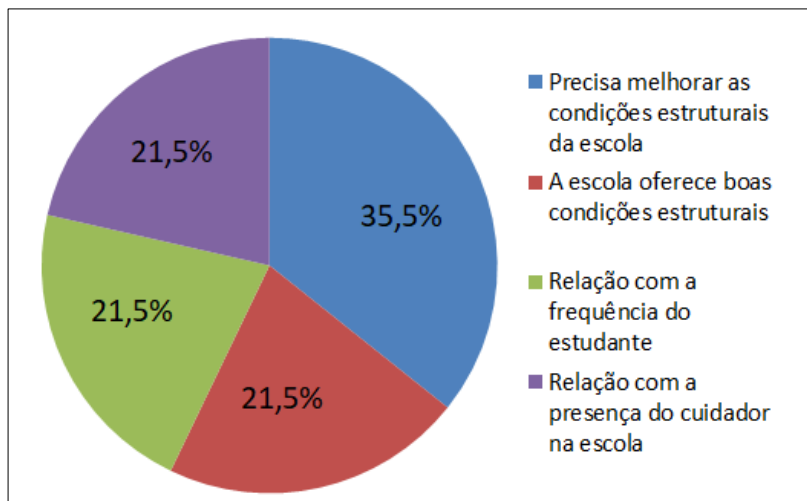
Sobre estas condições, aponta o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Art. 28º: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2018b). Garantido, assim, o direito à educação respeitando as especificidades de cada

⁵⁸As Diretrizes Normativas são parâmetros elaborados pela SEDEC para funcionamento e atuação das escolas municipais, sendo anualmente produzindo e distribuindo nas unidades de ensino em forma de documento físico. Entre os principais pontos do documento do ano letivo de 2019 (JOÃO PESSOA, 2019), estão: Organização das Turmas, Jornada Diária das Unidades de Ensino, Da Organização da Gestão Administrativa e Pedagógica, Leis/ Resoluções a serem incluídas no currículo escolar.

estudante.

Com relação à permanência do estudante com deficiência na escola formulou-se o Gráfico 01:

GRÁFICO 1: Permanência dos estudantes com deficiência na escola



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

As entrevistadas revelaram que 35,5% das escolas precisam melhorar suas condições estruturais, seja arquitetonicamente ou metodologicamente em sala de aula; 21,5% das entrevistadas relataram que as escolas oferecem boas condições estruturais; 21,5% relaciona a permanência desse estudante ao acompanhamento de sua frequência diária; 21,5% à presença do cuidador na escola.

Retomando a fala da entrevistada E2, ela atenta para a melhoria que deveria ser dada às questões estruturais, relacionadas à acessibilidade da escola e cita o exemplo das pessoas com deficiência física que precisam de uma estrutura para apoiá-las, visto que nem todas as escolas são adaptadas e possivelmente não oferecem as condições adequadas para permanecerem tantas horas nesse espaço.

Sobre a entrevistada E5, destaca-se a questão dela relacionar o cuidador⁵⁹ à permanência desse estudante na escola, visto que esse profissional, conforme a Lei Municipal nº 13.630/2018, tem como objetivo “promover a prática de hábitos diários, visando à sua autonomia e independência para a obtenção de uma vida normal e saudável” (JOÃO PESSOA, 2018b). Possibilitando uma vivência escolar em sua totalidade.

⁵⁹ “Considera-se Cuidador, para efeitos desta Lei, a pessoa que presta auxílio ou acompanhe outra pessoa de qualquer idade que esteja necessitando de cuidados por qualquer motivo que ocasione limitações físicas ou mentais, temporárias ou permanentes” (JOÃO PESSOA, 2018).

Outro ponto importante foi evidenciado na fala da entrevistada E10 no sentido da escola oferecer a assistência necessária para o aluno, no entanto há limitações de profissionais e professores no trato com essas especificidades. No caso ela cita que há ocasiões que os estudantes com deficiência ficam ociosos, ou realizando atividades primárias em sala de aula, excluindo-o do processo de ensino e aprendizagem. Analisar-se-á essa relação professor e estudante mais adiante nesse estudo.

Algumas das entrevistadas associaram a questão da permanência dos estudantes com deficiência à sua frequência na sala de aula, de acordo com as seguintes falas:

O acesso sim, agora, a permanência depende de vários fatores. **A gente tem um cuidado muito especial quando eles estão faltando**, tanto eu como a psicopedagoga, a gente liga para as famílias e tudo o mais (E3, 2019 – Grifos nossos).

Não é porque ele é deficiente que ele tem o direito de faltar, ele é igual com todos e nós precisamos saber porque aquele aluno não está aqui conosco (E12, 2019 – Grifos nossos).

O aluno, porque é deficiente, ele pode faltar quando quer? Não, ele tem matrícula, está matriculado, **o acesso dele foi garantido e a gente tem que garantir a permanência dele na escola**, então ele tem que ter frequência regular (E14, 2019 – Grifos nossos).

É de responsabilidade das unidades de ensino acompanhar a frequência escolar dos estudantes, conforme o Art. 24º da LDB, “exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996). À medida que o estudante é matriculado na escola, os pais e/ou responsáveis devem seguir as orientações necessárias para que se tenha uma educação formal adequada. No caso da pessoa com deficiência, ela também deve seguir essas orientações, justificando por meio documental (declaração e atestado) em caso de consulta médica, ou reabilitação no caso de se ausentar das aulas. Está tramitando na Câmara Federal o Projeto de Lei nº 7682/17⁶⁰ que garante a flexibilização da frequência mínima exigida na educação básica dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

A entrevistada E9 relatou um caso referente à permanência dos estudantes com deficiência no ensino de jornada integral:

É, eles passam o dia aqui, [...] É integral, **esse negócio de banho, vou ser sincera, não tem condição** (E9, 2019 – Grifos nossos).

⁶⁰ Ver detalhes do Projeto de Lei nº 7682/17 em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2138673>>.

No caso dessa escola, a jornada de estudo é tempo integral e para oferecer essa modalidade de ensino é preciso uma estrutura mínima de aparatos físicos e metodológicos. E já que se tem estudante com deficiência frequentando o espaço, se faz necessário que o seja espaço adaptado para melhor usufruto. Desta forma, a permanência dos estudantes fica prejudicada, pois sem as condições básicas eles acabam saindo da escola.

Diante dessa realidade, é importante abordar a questão da garantia do acesso e permanência desse segmento na escola, principalmente tendo em vista o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 53º, que afirma “que a criança e o adolescente têm direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2018b). As escolas devem estar adequadas para atendimento da demanda, possibilitando um espaço apropriado para a vivência do processo de ensino e aprendizagem e da socialização.

A permanência dos estudantes com deficiência perpassa a questão da estrutura arquitetônica da escola conforme relato de algumas entrevistadas. Destaca-se as seguintes falas sobre a acessibilidade:

Precisa melhorar com relação à acessibilidade, eu acho que pelo pouco que eu entendo, que eu vejo assim, das condições, observando os alunos, eu acho que precisa melhorar muito [...] **Acho que não corresponde a nenhuma das normas, das diretrizes para pessoa com deficiência**, não tem, não vejo nenhuma adaptação de apoio, as medidas das portas que são, são grandes, as cadeiras passam tranquilamente. Mas é bom ter um banheiro com a altura certa para transferir, quando faz a transferência do corpo, o banheiro não está assim, não teve essa preocupação (E2, 2019 – Grifos nossos)

A quadra é fora da escola, é isso que eu estou te dizendo, porque aqui a parte da quadra ficou fora da escola, **porque foi construída depois**, porque não tinha espaço. E **a Educação Física é desenvolvida lá, de todas as turmas, aí dessa turma específica, desse aluno que é cadeirante, um dia da semana fica aqui [...]** eu acho importante porque tenta incluir esse aluno, essa turma desse aluno, um dia eles fazem Educação Física aqui para o menino participar da forma como ele pode e no outro dia lá, porque o restante quer o futebol, está entendendo? Mas eu acho interessante esse cuidado de ter que dividir, porque aqui é pequeno, mas faz mesmo assim, por conta dele (E3, 2019 – Grifos nossos).

A questão da acessibilidade, o quanto é ruim, principalmente para a pessoa com deficiência [...] A nossa escola, aluno com deficiência física aqui sofre muito, porque para você ter uma ideia **não tem acessibilidade para o 1º andar...** aí quando tem um aluno com deficiência numa turma, a turma tem que ser alocada em baixo, entendeu? Porque em cima... é simplesmente escada, não tem outra

opção. Então assim, a gente tem sim, processos muito difíceis com relação à acessibilidade (E4, 2019 – Grifos nossos).

Tem, foi construído, eu acho que há uns cinco anos foram feitas algumas rampas, se você perguntar se elas estão de acordo com as normas, com os padrões, eu acredito que não (E5, 2019 – Grifos nossos).

Na maioria dos relatos as entrevistadas mencionaram que as escolas não tinham acessibilidade adequada. Havia algumas adaptações, mas não era o ideal. Nos relatos das entrevistadas E2 e E5 percebe que precisa melhorar as condições no aspecto físico do espaço escolar. Nas suas opiniões a estrutura atual não condiz com as normas estabelecidas para a acessibilidade. A entrevistada E3 cita a sua realidade no qual a quadra de esporte situa-se no espaço em frente à escola, pois foi construída depois por não ter mais espaço no prédio principal da escola. A aula prática de educação física de uma turma específica, que possui cadeirante, ocorre uma vez no prédio principal e outra na quadra, de modo a possibilitar o estudante com deficiência participar das aulas. Outra situação foi citada pela entrevistada E4, em que a escola possui primeiro andar, logo a turma que tem algum estudante com deficiência física, tem que ser alocada no térreo. Com isso, se faz necessário tecer algumas considerações sobre a questão da acessibilidade.

Os parâmetros principais sobre esse tema consta no Decreto nº 5.296/2004 que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2004b). Nesse documento legal a acessibilidade é definida como:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b).

Desse modo visa-se garantir que as pessoas tenham segurança e autonomia em desenvolver suas atividades e usufruir dos espaços. Corroborando com essa perspectiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta a mesma definição acrescentando que a acessibilidade deve estar relacionada também às “instalações abertas ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2018b). Com relação ao acesso à Educação, em seu Art. 28º, incisos XV e XVI, o poder público deve assegurar:

XV – Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XV – Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2018b).

Logo, percebe-se que a legislação está mais voltada para a garantia dos direitos relacionados aos aspectos físicos e comunicacionais dos espaços. É importante entender que a acessibilidade é um tema amplo e perpassa questões além desses dois aspectos.

A acessibilidade implica não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente. A qualidade consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, assim como na competência profissional (MONTEIRO, 2003, p. 767).

Como forma de aprofundamento na questão da acessibilidade, Sassaki (2009) afirma que essa temática apresenta vários desdobramentos e a divide didaticamente em seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 10-11).

Essa reflexão é pertinente para entender que o acesso deve acontecer em suas múltiplas faces, visto que as barreiras na sociedade são constantes e precisam ser minimizadas. À medida que a pessoa com deficiência é impedida de realizar suas atividades, lhe é negado o direito fundamental de ir e vir, como consta no Art. 5º, inciso XV (BRASIL, 2002a).

A entrevistada E11 e E13 destacam as adaptações realizadas nas escolas que atuam em relação à acessibilidade metodológica e instrumental respectivamente:

Em relação do conteúdo, aí eu diria que sim, porque esse suporte as meninas estão dando direitinho, sabe, as meninas da Sala de Recursos, os professores também. (E11, 2019 – Grifos nossos)

A escola dispõe de **recursos de tecnologia assistiva** para os alunos com deficiência (E13, 2019 – Grifos nossos)

O relato da entrevistada E11 expõe que o conteúdo que é lecionado aos estudantes com deficiência tem o suporte dado pelas profissionais do AEE. Realizando as adaptações voltadas a cada tipo de deficiência, de modo a colaborar no processo de aprendizagem desses estudantes. Já a entrevistada E13 chama atenção para um importante elemento nesse contexto que é o uso de recursos de tecnologia assistiva para aqueles que necessitam. Tais recursos, novamente conforme Estatuto da Pessoa com Deficiência, consistem em:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2018b).

São exemplos de tecnologia assistiva: brinquedos adaptados, equipamentos para organização da postura, recursos de comunicação alternativa (cartões, fichários e *tablets*), materiais confeccionados para manuseio de lápis, tesoura, livros, leitor de tela de computador, lupa, impressora Braille e aparelhos de comunicação.

Ainda sobre a questão da permanência dos estudantes com deficiência nas escolas, e visto que a acessibilidade promove condições para a autonomia, as entrevistadas relataram sobre essas condições, conforme as seguintes falas:

A gente vê que tem crianças aqui que realmente, **eles têm autonomia de, por exemplo, ir ao banheiro só, mas tem crianças que não têm essa autonomia e é preciso muito cuidado**, muito cuidado mesmo (E1, 2019 – Grifos nossos)

O espaço não favorece uma autonomia muito adequada para os alunos com deficiência ou não, mas especificamente para o aluno com deficiência, isso se torna mais grave ainda, mais agravado ainda (E4, 2019 – Grifos nossos)

Tem. **Eles transitam, muito bem dentro da escola, têm o acesso livre**, tudinho, mas como eu disse a você, porém **nós ainda não fizemos o projeto voltado exclusivo para eles**, que é até legal essa ideia de fazer, levantar um projeto voltado para eles aí (E6, 2019 – Grifos nossos).

Tem uns que tem, assim, com mais... porque tem uns que são comprometidos, mesmo, não é, os comprometidos, esses têm cuidadores, **eles têm cuidadores que acompanham, ajudam nas tarefas**, orientam aqueles menos que, não é, mais leve. Agora, aqueles mais comprometidos requerem uma participação bem ativa do cuidador (E9, 2019 – Grifos nossos).

Todos participam do recreio e têm autonomia para ir... mesmo os que têm o cuidador, o cuidador dá certa liberdade para ele ter essa independência, não é? (E11, 2019 – Grifos nossos).

Segundo os relatos percebe-se que a maioria dos estudantes com deficiência têm autonomia na escola, salvo os casos que precisam de um acompanhamento mais específico, a exemplo do cuidador. No entanto, identificou-se na fala da entrevistada E1 a questão de que nem toda criança tem autonomia de ir ao banheiro, e na fala da entrevistada E2 que o espaço não oferece as condições necessárias para o estudante com deficiência.

Um ponto importante observado foi nos relatos das entrevistadas E9 e E11 que nos casos em que o estudante com deficiência precisa de cuidador, elas relacionam a autonomia à presença desse profissional. Observou-se, anteriormente, que as entrevistadas também relacionam a permanência desse estudante a esse profissional, tendo-o como fundamental no cotidiano escolar.

Relacionando a questão da autonomia à pessoa com deficiência na escola, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 28º, inciso III, dispõe que o poder público deve garantir no tocante ao direito à educação:

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** (BRASIL, 2018b, grifo nosso).

A partir dos relatos das entrevistadas percebe-se que a questão da autonomia está relacionada com a condição que o estudante com deficiência tem em desenvolver suas atividades de forma independente ou com o acompanhamento do cuidador no espaço escolar. À medida que as especificidades de sua deficiência dificultam a realização das atividades, somada às barreiras encontradas na escola, esse estudante pode apresentar um grau maior ou menor de autonomia. Logo, é de responsabilidade do poder público dispor de condições adequadas para que o estudante com deficiência permaneça na escola com autonomia e segurança e direito de a comunidade escolar cobrar aos responsáveis.

Outra questão levantada na pesquisa foi sobre os projetos desenvolvidos na escola voltados especificamente à temática da deficiência. Quanto a isto, 78,58% das entrevistadas afirmaram que não havia um projeto específico. Realizavam-se ações

pontuais quando havia necessidade, ou na Semana da Pessoa com Deficiência⁶¹. Já 21,42% delas afirmaram desenvolver projetos específicos.

Destacam-se os seguintes relatos:

Olhe, normalmente na **Semana da Pessoa com Deficiência**, principalmente a psicopedagoga em articulação com a FUNAD, faz uma programação especial, [...] traz as danças, **faz uma programação especial de exhibir**, por exemplo, nos quadros da escola a importância de uma educação sensibilizada (E3, 2019 – Grifos nossos).

Nesses últimos anos a gente não tem – vou ser muito sincera – **não tem sido uma prioridade nossa**, eu falo enquanto grupo, estou fazendo uma autocrítica, mesmo, uma avaliação bastante verdadeira com relação a essa situação de promover algumas formações (E4, 2019 – Grifos nossos).

É porque na realidade aqui **nós trabalhamos no todo**, não é, não tem especificamente, assim, voltado para o deficiente (E6, 2019 – Grifos nossos).

As atividades, eventos, tudo que a gente tem de projetos, também nós temos uma pauta voltada para crianças e adolescentes com deficiência, tá? **Tudo é incluído, até porque a Secretaria de Educação também nos cobra essa parte**, então tem que ter. E antes da Secretaria nos cobrar, a gente já incluía, porque não tem como desvincular, se eles estão aqui conosco como é que a gente não vai fazer voltado para isso, não é? (E12, 2019 – Grifos nossos).

Nas aulas de **Educação Física**, na **Sala de AEE** [...] Tem um **Projeto** que envolve a temática, **mas não é focado na pessoa com deficiência**. Também na **reunião de pais fala-se sobre o tema** (E13, 2019 – Grifos nossos).

Diante dos relatos das entrevistadas E6, E12 e E13, percebe-se que não há algo pontual voltado ao tema da deficiência. Dentro dos projetos já desenvolvidos nas escolas e em reuniões de pais, as profissionais abordam essa temática. Relatado pela entrevistada E12 até a exigência por parte da SEDEC em solicitar que se façam ações nessa perspectiva. Sobre a entrevistada E3, percebeu-se a importância que a escola atribui à Semana da Pessoa com Deficiência, trazendo atividades em parceria com instituições externas e preparando o ambiente para reflexão sobre a temática. Já na fala da entrevistada E4 revela-se uma "autocrítica", por reconhecer que seria necessária mais ênfase sobre a questão da deficiência, por exemplo, através de formações.

Um exemplo de atividade realizada na escola de forma sistemática nesse sentido foi mencionado pela entrevistada E8:

⁶¹ É referente ao período no qual o dia 21 de setembro está incluso. Essa data é alusiva ao Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, conforme a Lei nº 11.133/05 (BRASIL, 2005b).

Tem a **oficina pedagógica de LIBRAS** no qual os alunos na parte da tarde vivenciam as principais noções (E8, 2019 – Grifos nossos).

Essa escola é de jornada integral e oferece a oficina pedagógica de LIBRAS como forma de construir uma vivência voltada à educação para a diversidade, oferecendo aos estudantes noções básicas dessa Língua que também compõe a comunicação entre as pessoas no nosso país, como já referiu-se no Capítulo 2.

Outro destaque foi a experiência relatada pela entrevistada E5 sobre a importância das parcerias externas à escola:

um tempo muito bom que a gente tinha uma **parceria com alunos extensionistas da UFPB do Curso de Fisioterapia**, então a gente fazia ciclos de debates que era muito bom, a gente trazia muito a questão da pessoa com deficiência (E5, 2019 – Grifos nossos).

Esse relato expressa a importância da realização de parcerias com instituições externas ao espaço escolar, possibilitando a troca de experiências, e no caso de conhecimentos acadêmicos abordados pelos estudantes da UFPB. De modo a dinamizar as atividades escolares, incentivando a reflexão, a realização de novos projetos e atividades sobre temáticas que passam “despercebidos” no cotidiano da escola.

Nesse aspecto, a realização de atividades sistemáticas sobre a deficiência é de suma importância para a formação dos estudantes e desconstrução do padrão de normalidade imposto pela sociedade. Possibilitando reflexões sobre as diferenças, bem como o entendimento das pessoas com deficiência enquanto pessoas, não se limitando a visão sobre a deficiência em si.

Sobre a relação dos funcionários com a inclusão, percebe-se que há um respeito de entender o estudante com deficiência como sujeito, no entanto há relatos tanto de casos de “piadinhas” como casos de lidar com a inclusão de forma romantizada através do amor e solidariedade:

Vários dos nossos alunos, eles vêm desde pequeninho [...] eu conversei com a psicóloga e ela disse: “não, ele está aqui desde pequeninho, então todos os meninos, eles cresceram assim e sabem que ele é assim, e gostam dele desse jeito como ele é”. Aí quando ele está mais ansioso, mais agitado, aí ele sai de sala, dá uma relaxada, vai para os corredores, e as meninas daqui. **As meninas brincam, chegam, abraçam, ajudam a dar banho, trocam fralda.** Então, assim, elas não tem que saber técnica, mas tem aquela... é **amor mesmo a palavra**, elas têm um carinho muito grande por ele. Várias pessoas se dispõem a ficar assim, a cuidadora não está: “ah não se preocupe não, fico aqui com ele, eu olho, eu brinco, eu desenho aqui”, **então essa questão da acolhida, da receptividade, é meio caminho andado, a questão de não ter a rejeição, achar que esse não é o espaço, não, ele, é uma coisa como que superada, que elas**

entendem que ele vai ficar, tem o direito de estar aqui até o 9º ano com a gente, e ele é assim, bem quisto, bem querido, sabe? É com prazer (E2, 2019 – Grifos nossos).

Eu sinto aqui, **do ponto de vista dos profissionais, uma mudança de postura ao longo dos anos [...] eu percebia muita resistência e até preconceito da ideia tipo: “por que um aluno com esse tipo de limitação está estudando? Por que não numa escola especial para pessoas com deficiência?”**. E **ao longo dos anos a inserção dos alunos, o aumento de alunos com deficiência levou**, não vou dizer forçou, não, para não usar um termo pesado, mas levou **esses profissionais a irem mudando a concepção, partindo, saindo da lógica do favor, como se fosse um favor de eles estarem aqui para uma lógica do direito** (E4, 2019 – Grifos nossos).

Sabemos que a deficiência, **quando ela é visível, ela se torna mais... é mais fácil das pessoas aderirem e se solidarizarem com a pessoa e estar junto e promover o cuidado**, quando ela é visível, no caso da deficiência intelectual a gente sabe que até que as pessoas compreendam a limitação (E5, 2019 – Grifos nossos).

Eu acredito que é muito boa a relação, porque **damos a atenção devida, sempre que nos procuram estamos ali presentes**, tanto com especialista, direção, funcionários no geral, sempre estamos presentes (E6, 2019 – Grifos nossos).

Todos falam uma linguagem só. **Quando alguém percebe um ato de discriminação, [...] todos se mobilizam no sentido de combater aquilo** (E11, 2019 – Grifos nossos).

Com a maior naturalidade, para a gente eles são [...] alunos também, então a gente não vê diferença. **Às vezes a gente recebe algumas reclamações de alguns pais que o cuidador está falando isso**, não é? Ou **algum funcionário está soltando uma piadinha**, então os pais são muito presentes, eles vêm nos procurar (E12, 2019 – Grifos nossos).

De modo geral, 85,71% das entrevistadas afirmaram que os funcionários mantem uma relação adequada com os estudantes, enxergando-os enquanto sujeitos, oferecendo atenção e mobilizando em caso de alguma ação pontual de discriminação, como relata as entrevistadas E6 e E11. Já 14,29% delas pontuaram que essa relação está em processo de adequação. Na fala da entrevistada E2 percebe-se que apesar de uma visão de amor e solidariedade intrínseca no trato da pessoa com deficiência ao longo dos anos, ressalta-se a atenção em forma de cuidado relacionado a esses estudantes, assistindo-os de forma adequada, com respeito e aceitação. Richard Bowe (1992) ao estudar as políticas educacionais afirma que “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BOWE *et al.*, 1992, p.

22 *apud* BORGES, 2019, p. 132). Mesmo tendo essa leitura com relação aos textos políticos, pode-se relacioná-la com a perspectiva que esses funcionários construíram em relação à pessoa com deficiência, visto que cada indivíduo tem sua história, seus valores, sua cultura que influencia no que ele é, enxergando o mundo a partir de sua lente.

Freire (1996) afirma que

a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano [...] O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1996, p. 141).

Relacionando o pensamento de Freire com o relato da entrevistada E2, percebe-se que ela apresenta um olhar de afetividade perante esses estudantes, mas ao mesmo tempo atua profissionalmente na perspectiva do respeito, da viabilização dos direitos. Importante refletir nesse aspecto sobre a afetividade em relação às pessoas com deficiência no espaço escolar, visto que a pessoa não necessariamente precisa se abster da afetividade para ter um posicionamento ético e comprometido com sua profissão. O que deve-se atentar é para o fato de não tentar reforçar o viés da caridade e da piedade perante esse segmento.

O relato da entrevistada E4 destaca que a sua análise é importante no sentido de perceber a mudança de postura ao longo do tempo passando da visão de exclusão, ao questionar porque esse aluno estaria na escola regular, para o entendimento de sujeito de direitos. Entendendo que as pessoas com deficiência estão conquistando direitos e espaços na sociedade. A fala da entrevistada E5 traz a questão de que quando a deficiência é mais visível, as pessoas têm um cuidado maior.

Destaca-se também o papel dos pais e/ou responsáveis nesse monitoramento de cuidado aos estudantes, como será abordado adiante, comparecendo à escola para dialogar em casos de posturas ofensivas, mesmo em tom de "brincadeira" por parte do funcionário. Nesse aspecto, reitera-se a importância do Art. 4º, § 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), dispondo de considerações sobre a discriminação contra o segmento. Além disso, note-se a relevância do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de permanência desses estudantes na escola, como a entrevistada E11 pontuou: “Todos falam uma linguagem só”, no sentido de incentivar posturas de respeito e cooperação com relação a todos os estudantes.

No tocante ao relacionamento entre os professores e os estudantes com deficiência percebe-se que essa relação é permeado de dificuldades e questionamentos, conforme os seguintes relatos:

Essa relação de professor/aluno, tem alguns professores, eu te digo com toda sinceridade, **ele sente ainda dificuldade, a gente não vê uma preparação**, entendeu? A gente não vê, ainda, porque **não é fácil para um professor ter uma sala com 28, 30 alunos e ter um aluno com essa dificuldade e mantê-lo em sala** (E1, 2019 – Grifos nossos).

Na realidade eu acho que o **principal problema é a parte pedagógica**, por exemplo, não há inclusão pedagógica na minha avaliação. Os alunos ficam mais na sala do que... ficam na sala, mas **não existe uma preocupação em incluir aqueles alunos do ponto de vista pedagógico. Tem dois lados da questão: uma coisa é o professor estar ali lidando com um turma de quase 40 alunos**, fica difícil para ele fazer, realizar tarefas, exercícios diferenciados, trabalhos diferenciados. **Por outro lado, também, dessa mesma moeda, não há uma decisão por parte deles de chegar junto mais individualmente naquele aluno** que está precisando de uma ajuda pedagógica mais de perto e mais diferenciada (E3, 2019 – Grifos nossos).

Quando se trata da relação do professor com o aluno, **a sensação que eu ainda tenho é que isso ainda caminha em passos muito lentos, claro que a depender do profissional, da formação desse profissional, ele vai ser aquele professor que vai ter o cuidado de adaptar as atividades, de fazer um planejamento diferenciado, de tentar conhecer a realidade daquele aluno, de dialogar com a equipe para tentar diversificar o que pode ser feito para atender as necessidades daquele sujeito ou não**. Mas infelizmente ainda é, ainda são poucos os professores que fazem isso, pela realidade que eu acompanho (E4, 2019 – Grifos nossos).

Ainda existe uma **rotatividade de professores**, então todo ano se renova, então todo ano a gente passa pela mesma insistência, de adaptar (E5, 2019 – Grifos nossos).

Esses alunos com deficiência, eles simplesmente foram jogados dentro de uma sala de aula, mas não se teve um preparo para aqueles professores que não tiveram na academia esse processo de **inclusão** [...] O que acontece, a gente faz um trabalho de conscientização [...] Eles às vezes são retirados, como outros meninos também são retirados de dentro de sala e vêm para cá, a gente conversa, orienta, e **quando a gente vai identificar o menino que está sem uma atividade diferenciada**, não é, então que culpa que ele tem? (E10, 2019 – Grifos nossos).

A relação, ela é boa, não é, agora assim, às vezes é meio que... deixa o professor inquieto, porque o **professor muitas vezes se sente impotente em querer atender à necessidade daquela...** da deficiência, de saber levar o aluno a aprender algo e eles não sabem como chegar a aquilo. Mas como a gente tem o suporte da Sala de Recursos, esse é um ponto muito favorável (E14, 2019 – Grifos nossos).

A partir dos relatos é perceptível os entraves que os professores enfrentam no trato do estudante com deficiência. Obteve-se os seguintes dados: 57,14% das entrevistadas afirmaram que os professores têm dificuldades; 42,86% responderam que os professores estão em um processo favorável à inclusão.

Em relação às dificuldades dos professores, destaca-se a falta de preparo destes nas falas das entrevistadas E1, E4 e E10. De acordo com a análise de Soares e Carvalho (2012) sobre a Resolução CNE/CP n. 01⁶², do ano de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e para licenciatura, destaca-se:

o documento não traz, de modo especificado, princípios, procedimentos ou condições de ensino e de aprendizagem, a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, referentes ao atendimento escolar de alunos com deficiência (SOARES; CARVALHO, 2012, p.79).

As Diretrizes se referem à temática da deficiência de modo geral apenas no Art. 4º no sentido de organização e gestão de sistemas e instituição de ensino contemplando as “necessidades especiais” e no Art. 8º com relação ao projeto pedagógico da instituição em relação às vivências na modalidade da “educação para pessoas com necessidades especiais” (SOARES; CARVALHO, 2012, p.79-80). Observa-se através dessas informações que possivelmente não há parâmetros voltados ao ensino para o estudante com deficiência no ensino regular que os discentes de Pedagogia tenham contato na graduação. Porém, em pesquisa sobre a grade curricular do Curso de Pedagogia da UFPB, na modalidade de Licenciatura, identificou-se que no documento “Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia” (UFPB, 2016), a grade curricular apresenta a disciplina Educação Especial como Conteúdo Básico Profissional. Posteriormente o discente escolhe uma entre duas áreas de aprofundamento: Magistério

⁶² “Constitui o documento mais expressivo relativo à formação do pedagogo, profissional que, entre outras atribuições e possibilidades de atuação, tais como a gestão e a pesquisa, é o responsável e habilitado a atuar na docência nas etapas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental – regular e da EJA – e disciplinas específicas de caráter pedagógico do Ensino Médio. As referidas diretrizes visam, portanto, a oferecer princípios orientadores à construção de propostas curriculares que deem suporte à formação inicial, ou seja, à base formativa de professores que por sua vez, atuarão na base da formação escolar” (SOARES; CARVALHO, 2012, p.79).

de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial. No caso do segundo tipo de Magistério as disciplinas obrigatórias são: Teoria do Desenvolvimento I, Teoria do Desenvolvimento II e Avaliação de Procedimentos de Intervenção. Já os Conteúdos Complementares Optativos relacionados à temática, destaca-se: Distúrbios de Aprendizagem, Métodos e Técnicas em Educação Especial, Políticas Sociais e Educação Especial, Recursos Audiovisuais em Educação, Técnicas Audiovisuais em Educação. Deste modo, identificou-se que pelo menos há conteúdos voltados à diversidade na academia, destacando principalmente a área de aprofundamento em Educação Especial, caracterizando um avanço no currículo do curso.

Outro aspecto importante foi abordado pela entrevistada E3 em relação ao “distanciamento” de alguns profissionais em entender as especificidades do estudante. Nesse sentido, Mendes (2012) afirma que “o princípio da homogeneização faz construir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas” (MENDES, 2012, p. 132). Esta afirmação do autor está diretamente ligada ao intuito do sistema educacional em atender aos interesses da classe dominante, moldando os estudantes de uma única forma e impondo saberes e padrões a serem seguidos por eles. Aliado a isso está a quantidade de alunos por turma, as demandas de cada aluno especificamente e a burocracia do próprio sistema de ensino, tudo isso contribui para que o professor atue de forma homogeneizante. Como referiu-se no Capítulo 3, quem não atende aos padrões normativos, pode ser excluído ou distanciado do processo de ensino aprendizagem.

Outros pontos relatados foram: quantidade de estudantes por turma pelas entrevistadas E1 e E3, a rotatividade dos professores nas escolas pela entrevistada E5, sensação de incapacidade do profissional pela entrevistada E14. De modo a contribuírem para os inúmeros entraves nessa relação estudante e professor.

As entrevistadas também pontuaram algumas diferenças no trato dos professores em relação a esses estudantes do segmento do Ensino Fundamental I para o Fundamental II:

Eu penso que **o profissional que está no nível do Fundamental I, como ele lida cotidianamente com aquele aluno tem um tempo maior**. As exigências também, para o professor de Fundamental I são diferentes, porque ele está ali com uma responsabilidade maior com a turma. O trabalho, eu acho que flui mais, do Fundamental I, é tanto que a gente tem **uma preocupação enorme quando os alunos estão concluindo o Fundamental I para ir para o Fundamental II**,

porque a gente sabe que a depender do que foi feito até aquele momento, de como esse aluno vai chegar no Fundamental II (E4, 2019 – Grifos nossos).

Tudo que a gente constrói no Fundamental I que essa relação deles é só com o professor, o professor já conhece, [...] aí quando chega **na segunda fase, é a fase da desconstrução**, tudo que se levou ano para se construir, aí desconstrói (desconstrui), porque passa a ser, infelizmente, um número (E11, 2019 – Grifos nossos).

Sobre esses relatos percebe-se que há atenuantes na passagem dos estudantes de um segmento para o outro. Como a entrevistada E4 relatou, no Fundamental I cada série tem um professor polivalente que leciona as disciplinas principais (a exemplo de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências), já no Fundamental II cada disciplina tem um professor correspondente. Por isso a entrevistada E4 diz se preocupar, pois caso não se tenha construído a base para o desenvolvimento do estudante, quando ele passa para o Fundamental II com o aumento do número de disciplinas/professores e a carga de estudos, podem contribuir para possíveis dificuldades em relação a essa nova dinâmica. Ademais, é importante destacar na fala da entrevistada E11 a palavra “desconstrução” do estudante do Fundamental II, visto que o estudante lida com vários professores e muitas vezes eles, por sua vez, têm uma rotina aligeirada, com muitas demandas, geralmente tendo contato com os estudantes de todas as séries do Fundamental II. Ele, provavelmente, não se dispõe, nem percebe as particularidades de cada discente. Logo, a questão de realizar atividades adaptadas, práticas de novas metodologias e aproximação com o estudante com deficiência tornar-se mais difícil.

Diante dessa relação estudante e professor, entende-se que há fragilidades na formação acadêmica do profissional, bem como a sobrecarga de demandas do próprio sistema e outros agravantes, conforme Soares e Carvalho (2012):

o trabalho do professor continua mal-remunerado e pouco valorizado, os projetos de formação continuada nem sempre correspondem aos anseios e às necessidades de educadores e educandos e, a despeito de sua qualidade, podem ser tomados pelos educadores, como mais uma exigência a ser cumprida a contragosto (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 95).

O próprio sistema educacional ao mesmo tempo em que induz o profissional a ter posturas de homogeneização no ensino do conteúdo das disciplinas, atenda a burocracia dos registros diários e às exigências de projetos desenvolvidos na escola, exige que ele se aproxime das particularidades de cada estudante sem ao menos ter formação ou tempo para isso.

Ao questionar-se sobre o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos com deficiência: 64,29% das entrevistadas relataram a ausência desse acompanhamento e 35,71% delas disseram que há a presença dos pais e/ou responsáveis na escola.

Entre os relatos, as entrevistadas falaram da aceitação da deficiência, da frequência nas reuniões de pais e a situação de quando precisam dialogar de forma individual, eles atendem ao chamado:

Eles são mais presentes, mas também com, assim, **eu falo agora dos pais que muitas vezes não aceitam**, por exemplo, tem pai que a gente vê que o aluno tem hiperatividade, mas eles não querem aceitar, eles não aceitam [...] **A gente quando vê, é déficit de atenção, mas muitas vezes o pai acha que é só questão de comportamento, acha que é falta de... que é preguiça isso e às vezes não é.** Então quando vem a tomar alguma providência, o caso já tem avançado (E1, 2019 – Grifos nossos).

São raríssimos os casos em que a gente convoca os responsáveis por alunos com deficiências que não comparecem. (E4, 2019 – Grifos nossos).

No geral são frequentes, mas um ou outro, e foi um caso então que a gente percebeu que tem, **sempre tem alguém que... muitas vezes não aceita a necessidade especial**, como ele não aceita, ele jamais vai aceitar perante a escola, aí a escola tem que tentar persuadir, conversar, convencer que é bom que trabalhe junto com a gente (E7, 2019 – Grifos nossos).

Não, eles vêm, **eles vêm todos quando a gente convida, comemoração, dia de visita da família** que a gente vai, eles vêm, também assim no sábado na escola, às vezes a gente faz uma ação para medição de pressão, glicose, aí a gente convida e eles tem vindo, essas ações assim pontuais, posso dizer. E reuniões, plantões pedagógicos (E8, 2019 – Grifos nossos).

Se a pessoa com deficiência já tem um grau que precisa ser acompanhado e ela não se faz um acompanhamento no cotidiano da vida dela, **infelizmente quando se joga na escola é para tirar um pouco da responsabilidade da família dentro de casa e dizer: “não, vou jogar na escola, a escola toma conta** (E10, 2019 – Grifos nossos).

Tem pais que são super presentes e esses pais super presentes, eles **têm um peso muito significativo no desenvolvimento daquela criança**, não é (E11, 2019 – Grifos nossos).

Os pais dos estudantes com deficiência têm que se empoderar sobre os direitos sociais e fazer valer (E13, 2019 – Grifos nossos)

Destaca-se nos relatos das entrevistadas E1 e E7 a não aceitação de alguns pais e/ou responsáveis em relação à deficiência de seus filhos, achando até que é "preguiça" em realizar as atividades. A profissional E7 relatou que orienta os responsáveis no sentido de entenderem a situação da deficiência e trabalhar juntamente com a escola para o melhor desenvolvimento dos filhos. Com relação à presença na escola as entrevistadas E4 e E8 relataram que os responsáveis comparecem geralmente mediante o chamado, ou convite em casos de eventos. A frequência em relação à reunião de pais ou plantões pedagógicos é menor.

A entrevistada E10 percebe que os responsáveis delegam à escola a responsabilidade de alguns casos de estudantes com deficiência com maior grau de comprometimento e que não fazem o acompanhamento externo com outros profissionais. Essa conduta remete à institucionalização da pessoa com deficiência há séculos atrás, em que elas permaneciam em espaços exclusivos para o segmento, a exemplo de centros de reabilitação, espaços educacionais e internações, com base nos registros de Santiago (2011) e como já citou-se no Capítulo 2 desse estudo. Nesse aspecto, não deve-se culpabilizar a família, ao passo que também não pode-se justificar essa postura dos pais e/ou responsáveis. Pois a família que tem uma pessoa com deficiência, geralmente apresenta sofrimento, stress e os familiares também passam por exclusão, podendo os profissionais apreenderem como negligência à essas pessoas com deficiência. No entanto, é importante compreender que essa atitude é consequência de uma sociedade excludente, discriminatória e desigual que faz com que os pais e/ou responsáveis depositem apenas na escola o desenvolvimento de seus filhos.

Na fala da entrevistada E13 percebe-se a menção à categoria empoderamento, utilizada no sentido dos pais desses estudantes serem sujeitos ativos na luta pelos direitos de seus filhos e para que eles sejam cumpridos no cotidiano.

Empoderamento⁶³ é um termo multifacetado que advém da palavra inglesa

⁶³ “Embora a utilização crescente do termo *empowerment* tenha se dado a partir dos movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania – movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente – nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, a Tradição do *Empowerment* (*Empowerment Tradition*) tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc. XVI, na Europa, num movimento de protagonismo na luta por justiça social [...] *empowerment* é um conceito que tem raízes na Reforma Protestante. Contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária” (BAQUERO, 2012, p. 174; 175-176).

empowerment. De acordo com os estudos de Kleba e Wendausen (2009) a literatura apresenta o termo em referência à busca de melhores condições de vida por parte dos grupos mais vulneráveis. Conforme as autoras, esse termo poderia “servir como instrumento de maior controle por parte de alguns grupos e/ou instituições, os quais condicionariam a distribuição de poder aos interesses de seus grupos corporativos” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735). Elas ainda afirmam que esse termo possui conceitualmente duas vertentes teóricas: uma no sentido de integrar os indivíduos ao sistema capitalista e a outra relacionada à busca da democracia e equidade por meio da autodeterminação dos indivíduos e comunidades, “em que o profissional assume um papel importante na mediação de processos propulsores do empoderamento” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 742). Diante da síntese teórica das autoras:

definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. Envolve práticas não tradicionais de aprendizagem e ensino que desenvolvam uma consciência crítica (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 736).

Nessa perspectiva, o empoderamento envolve aspectos pessoais, políticos e coletivos no sentido de busca pelo poder e autonomia pelos grupos minoritários, fortalecendo principalmente a perspectiva crítica e a mudança da sociedade através da participação política dos indivíduos em movimentos sociais ou organizações mediadoras. Assim, visa “a re-significação dos espaços e relações sociais, possibilitando experiências de participação efetiva, de revisão de papéis e de sentidos na produção da vida cotidiana” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 742).

Já Freire e Shor (1986), no livro “Medo e ousadia”, apresentam o texto em forma de diálogo entre os autores e utilizam o termo original da língua inglesa *empowerment*⁶⁴. Em um determinado trecho do diálogo, Shor exemplifica o sentido de *empowerment* é utilizado nos Estados Unidos nas escolas progressistas de pensamento. Lá os alunos são “auto-digiridos”, o professor é apenas um “monitor à disposição” em

⁶⁴ Segundo a explicação dos autores: “Devido à riqueza da palavra *empowerment*, que significa A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 9)

caso do aluno precisar de algo, um resolutor de problemas quando o aluno se atrapalha. Oferecendo ao discente uma autonomia, sem vigiamento, supervisão e avaliação.

a libertação é um ato social [...] Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade [...] o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade, são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes [...] A educação para a mudança social foi uma ideia muito popular, nos anos 60. Mas, historicamente, a noção de *empowerment*, na sociedade norte-americana, tem sido cooptada pelo individualismo, pelas noções individuais de progresso. Com nossas profundas raízes no individualismo, temos uma devoção utópica por nos realizar sozinhos, por nos aperfeiçoar sozinhos, por subir na vida, subir através de nosso próprio esforço, ficar ricos através do esforço pessoal. Esta é uma cultura que adora os homens e as mulheres que se fazem por si mesmos (FREIRE; SHOR, 1986, p 70-71).

Assim, o autor afirma que defender o *empowerment* relacionado à classe social, mas atenta que não está reduzindo o conceito às classes. Em suas palavras:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

O sentido da palavra *empowerment* está para além do indivíduo, é o compromisso enquanto classe trabalhadora em obter poder político e liberdade por meio da educação, que por sua vez nos remete-se à concepção de escola em Freire (2000) citada no Capítulo 3 desse estudo.

Na perspectiva de Gohn (2013), diante das transformações nos movimentos sociais nos últimos tempos, notou-se o fortalecimento dos movimentos reivindicatórios que lutam pelas diferenças étnicas, culturais, religiosas, principalmente pela internet através das redes sociais. Aliado a isso, com o contexto das políticas neoliberais de cunho reformista e inclusiva, crescendo o número de conselhos, conferências para articular a sociedade civil no estabelecimento de estratégias junto ao governo com relação às políticas públicas, consequentemente fazendo com que os movimentos

sociais se fragmentem. Desse modo, a dimensão de empoderamento estaria no sentido de gerar

um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos e grupos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável, com a mediação de agentes externos – os novos educadores – atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos [...] [Porém] O significado e o resultado do uso da dimensão do “empowerment” não tem um caráter universal, pois este tanto poderá, de fato promover e impulsionar grupos e comunidades no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressivas de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social), como poderá promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes, e demandantes de bens elementares para a sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal, etc., em sistemas precários, que não contribui para organizá-los, porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos e ações sociais assistenciais (GOHN, 2013, p. 46).

É importante entender o modo como a sociedade atual coloca a perspectiva do empoderamento e provocar as reflexões necessárias para que as pessoas entendam a sua multidimensionalidade dentro do sistema capitalista, de que é necessária a luta por melhores condições de vida, de autonomia, liberdade, mas que seja para além do individual, buscando a luta coletiva, enquanto classe.

Retornando à participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos estudantes com deficiência, pontua-se a importância desse acompanhamento sob a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual o seu Art. 22º dispõe: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e **educação** dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (BRASIL, 1990b, grifo nosso). Os pais e/ou responsáveis devem ter responsabilidade de provê a educação doméstica e a educação formal, de modo a contribuir com a formação de seus filhos. A escola também tem o papel de fortalecer esse vínculo com os responsáveis, em forma de parceria, visando o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade.

4.3. A percepção do Serviço Social sobre a realidade do estudante com deficiência no espaço escolar

Com o intuito de entender a percepção do Serviço Social em relação aos estudantes com deficiência nas escolas, bem como conhecer as atuações junto ao segmento, pretende-se aqui pontuar a visão das profissionais sobre a realidade atual dos estudantes com deficiência no âmbito escolar. Além de seus desafios, demandas e conquistas, os problemas enfrentados pelo Serviço Social, os mecanismos utilizados na viabilização dos direitos desse segmento, propostas de envolvimento das famílias no processo de inclusão escolar e para a Secretaria de Educação no tocante à temática.

No tocante à realidade dos estudantes com deficiência na escola regular atualmente, as entrevistadas relataram:

Eu acho que a inclusão é um avanço muito grande, porque a gente vê que tinha crianças que eram até discriminadas por conta de alguma deficiência, e **a deficiência maior que eu acho é da família**, a não tentar descobrir as causas do seu filho, porque hoje nós temos recursos para tudo e muitas, e, aliás, gratuitos (E1, 2019 – Grifos nossos).

Eu defendo, sou defensora, muito defensora do acesso, da permanência do direito da pessoa com deficiência na escola, mas eu penso que **a gente está bem distante de implementar o que de fato a política nacional da pessoa com deficiência preconiza assim, dentro do que o estatuto define**, para a pessoa com deficiência, dentro da questão do direito da criança e do adolescente, dentro do próprio Estatuto Nacional de Inclusão Para Pessoas com Deficiência. Então a gente está, **precisa avançar anos-luz para garantir que esse acesso de fato aconteça**, por exemplo, diminuir a quantidade de alunos nas salas de aula, garantir uma formação adequada para os professores lidarem com as demandas e com as especificidades que esses alunos apresentam. A questão da acessibilidade das escolas, a formação não só do professor, mas de todo corpo técnico, da quantidade de recursos pedagógicos para esses alunos que atuam nas escolas. Uma articulação de fato que aconteça com essa rede de proteção voltada para a garantia desses direitos. (E4, 2019 – Grifos nossos).

Eu vejo que **eles estão tendo mais receptividade, estão sendo mais aceitos**, estão mais inclusos na realidade da escola. Tem toda uma, eu acho assim, a **Secretaria tem toda uma atenção para essa área de educação especial, é muito bem, assim, assistido assim, pedagogicamente**. Eu acho, eu vejo assim, que essa, a menina que é responsável [Professora da Sala de AEE], ela é muito boa, sabe, ela é muito eficiente, mesmo, ela trabalha muito bem (E9, 2019 – Grifos nossos).

Melhorou muito. A legislação está mais completa, os profissionais estão procurando cursos particulares sobre a temática (E13, 2019 – Grifos nossos).

A maioria das entrevistadas, totalizando 64,28%, afirmaram que a realidade dos estudantes com deficiência melhorou, mas que muito ainda precisa ser feito, conforme os relatos das entrevistadas E1, E9 e E13. Elas pontuaram os avanços obtidos pelo segmento no processo de inclusão escolar, afirmando serem menos discriminados por conta da deficiência, por serem mais aceitos na escola, enaltecendo as conquistas no âmbito do arcabouço legal e a nível local com relação ao trabalho do Setor de Educação Especial da SEDEC pelo acompanhamento. Já 35,72% das entrevistadas afirmaram que a realidade precisa melhorar.

Percebeu-se na fala da entrevistada E4 a existência de uma política nacional da pessoa com deficiência. Porém, o que se tem é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, formulada para a área da educação. Na realidade, não existe uma política nacional estruturada em todas as áreas voltadas para a pessoa com deficiência, o que acontece são articulações interministeriais a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, da qual a entrevistada tem ciência e expõe que a realidade está distante do que essa lei preconiza. Ela cita vários exemplos de questões que precisam ser trabalhadas para que as pessoas com deficiência tenham condições adequadas de acesso e permanência na escola. Essas questões perpassam pela sala de aula com relação à quantidade de alunos, a formação para professores e especialistas, a acessibilidade na escola, os recursos pedagógicos para esses estudantes e a eficácia na articulação da rede de proteção. Destaca-se que algumas entrevistadas relataram que não há uma inclusão do segmento nas escolas, como pode-se observar nas seguintes falas:

Eu acho que a inclusão está, assim, para alguns alunos meio que café-com-leite, meio que tomam todo esse espaço, mas com uma integração, **integrado ao espaço, mas não estão incluídos**. Em alguns casos, não é, em alguns casos há uma diferenciação de inclusões (E2, 2019 – Grifos nossos).

A escola estar aberta para as diferenças, para de fato... a gente sabe que **a gente não trabalha com a inclusão ao ponto que deveria ser**, não é, ainda tem muito que ser feito, mas essa abertura (E5, 2019 – Grifos nossos).

Eu percebo assim, que **a escola está tentando incluir**, [...] tem muitas dificuldades, com certeza, eu falo por mim, tranquilamente, tem muita coisa ainda que **a gente precisa aprender para de fato incluir o aluno deficiente** (E14, 2019 – Grifos nossos).

No geral, as entrevistadas afirmam que o processo de inclusão do estudante com deficiência não acontece de fato como é para ser, muito ainda precisa ser feito. A entrevistada E14 reconhece que tem dificuldades, mas que as escolas tentam contribuir para a inclusão. Com relação à entrevistada E2, percebeu-se que ela tem conhecimento sobre a diferenciação de integração e inclusão, como se discutiu sobre o período de integração, no Capítulo 2 deste estudo, de modo a descaracterizar as conquistas obtidas no segmento no âmbito educacional. Outro ponto importante nessa fala é quando a entrevistada pontua que "há uma diferenciação de inclusões" pode-se remeter a questão dos tipos de deficiência que podem facilitar ou dificultar o acesso e permanência desses estudantes na escola. Como foi visto, há um preconceito e uma "maior dificuldade" com os estudantes com deficiência intelectual, TEA, Síndromes e Transtornos que por não corresponderem ao padrão imposto pelo sistema de educação e apresentarem questões particulares na socialização, a inclusão desses estudantes podem ter mais desafios e não serem compreendidos pela comunidade escolar.

Outra questão de destaque durante as entrevistas foi o relato da entrevistada E11 sobre os estudantes com microcefalia que ingressarão nas escolas nos próximos anos:

Eu me preocupo porque daqui a alguns anos, daqui a uns três, ou quatro anos vai vir para as escolas públicas aquelas crianças que nasceram com microcefalia. Vai vir com um comprometimento ainda maior, aí quando essas crianças vierem, aí **a escola vai ter um outro impacto, porque está preparada para trabalhar?** A gente ainda está engatinhando, não é? (E11, 2019 – Grifos nossos).

A questão da microcefalia se refere à epidemia que surgiu em 2015, devido à transmissão do Zika vírus⁶⁵ no país, acometendo as mulheres grávidas e nascendo vários bebês com deficiência. De acordo com o documento do Ministério da Saúde “Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika” (2015), houve:

Análise preliminar de dados nacionais do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) relativos aos meses de setembro e outubro 2015, comparados com uma série histórica de quatro anos, demonstraram também um aumento localizado na região Nordeste do Brasil. Esse comportamento foi evidenciado no Estado de Pernambuco e, em menor proporção, em outros estados dessa Região (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015, p.8).

⁶⁵ “O mosquito *Aedes aegypti* é vetor do Zika vírus, além dos vírus da dengue, da febre de chikungunya e, outrora, da febre amarela em áreas urbanas [...] A proliferação de doenças causadas pelo mosquito, assim como suas consequências, chamou a atenção para a necessidade de investimentos visando a melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis” (FÉLIX; FARIAS, 2019, p.3).

A microcefalia, ainda de acordo com o documento “Protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alterações do Sistema Nervoso Central – SNC” do Ministério da Saúde (2016), define que:

Microcefalia é uma malformação congênita, em que o cérebro não se desenvolve de maneira adequada. Essa malformação congênita pode ser efeito de uma série de fatores de diferentes origens, como substâncias químicas e agentes biológicos (infecciosos), como bactérias, vírus e radiação. A Organização Mundial da Saúde padroniza as definições segundo os seguintes pontos de corte: microcefalia: recém-nascidos com um perímetro cefálico inferior a 2 desvios-padrão, ou seja, mais de 2 desvios-padrão abaixo da média para idade gestacional e sexo; microcefalia grave: recém-nascidos com um perímetro cefálico inferior a 3 desvios-padrão, ou seja, mais de 3 desvios-padrão abaixo da média para idade gestacional e sexo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

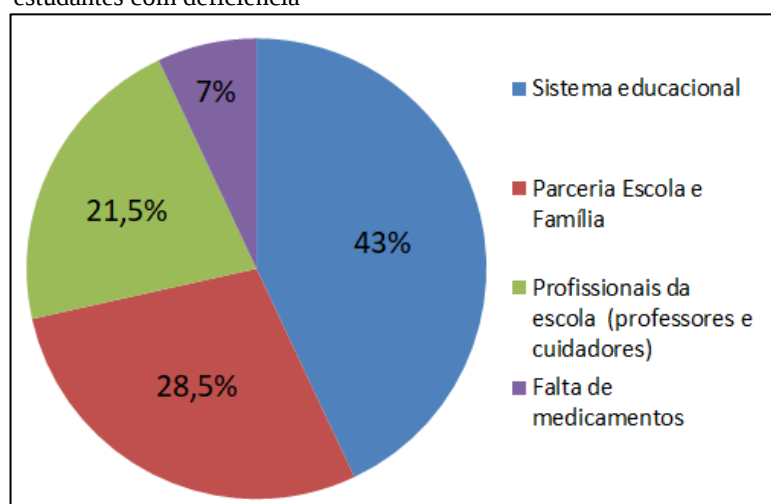
Conforme Félix e Farias (2019):

Os bebês acometidos pela microcefalia podem apresentar atraso no desenvolvimento e déficit intelectual, convulsões e limitações físicas, dificuldades auditivas e visuais. Todavia, algumas dessas crianças terão um desenvolvimento neurológico normal [...] Além da microcefalia, são observados problemas oculares, auditivos, microcalcificações cerebrais e em outros órgãos, além de malformações ósseas e musculares (FÉLIX; FARIAS, 2019, p.3).

Desta forma, a entrevistada lembra que se a escola está "engatinhando" com relação à temática da deficiência, ela não estará em tão pouco tempo preparada para receber essa demanda de estudantes com microcefalia que vão requerer ações específicas para seu desenvolvimento. Levando em consideração que esses futuros estudantes apresentam limitações, o quantitativo de estudantes com deficiência também aumentará e precisará de ações governamentais para que tenham condições adequadas de vida e acesso aos vários espaços e serviços na sociedade.

Outra questão apresentada nas entrevistas foi com relação aos principais desafios enfrentados no espaço escolar pelos estudantes com deficiência, conforme apresenta-se no Gráfico 02:

GRÁFICO 02: Principais desafios enfrentados no espaço escolar pelos estudantes com deficiência



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Entre os principais desafios elencados pelas entrevistadas estão relacionados: 43% ao sistema educacional; 28,5% à parceria entre a escola e a família; 21,5% aos profissionais da escola (principalmente os professores em relação à falta de planejamento de atividades para os estudantes com deficiência e os cuidadores devido ao despreparo dos profissionais em relação à situação de "surto"); 7% à falta de medicamentos para a pessoa com deficiência. Diante disso, observa-se os seguintes relatos:

Nós temos um aluno aqui que ele não tem cuidador, mas é sempre, sempre, sempre, sempre o professor tendo dificuldade com ele, porque ele não para, **ele não para na sala de aula**, de jeito nenhum [...] muitas vezes acaba a medicação e a mãe não procura, aqui nós já chegamos até – para que a criança tenha frequência – **a gente já chegou até a comprar esse medicamento**, que ela disse que não tinha dinheiro, a gente já chegou aqui de comprar a medicação dele (E1, 2019 – Grifos nossos).

Trazer as famílias mais para a escola, para que as famílias ajudem esse processo (E2, 2019 – Grifos nossos).

A acessibilidade precisa melhorar [...]; o principal desafio seria a educação em si, você não pode querer um aluno que tem deficiência mental, seja leve, seja mediana, você não pode querer passar o mesmo exercício para ele, você tem que ter um olhar diferenciado, um olhar que ele consiga, um olhar, uma tarefa, um trabalho que ele consiga realizar, que ele consiga entender que ele é parte daquilo, que ele sabe fazer, está entendendo... só que aí você coloca para ele uma coisa que ele olha e não consegue entender de forma nenhuma, isso é muito exclusivo, isso é exclusão demais, não é? (E3, 2019 – Grifos nossos).

Muitas vezes quando a gente pergunta [à família]: “como é ele em casa?”, “não, filha, ele é do jeito que ele é aqui, ele é muito agressivo com os irmãos, ele quer tudo para ele [...]”; **em situação de transtorno, quando algum aluno surta, então todo mundo se preocupa, mas às vezes é preciso ter o cuidado, [...] controlar essa criança, porque muitas vezes as pessoas se assustam e ao invés de ajudar, complicam** (E8, 2019 – Grifos nossos).

O maior problema hoje em relação à educação especial é que os alunos, eles realmente, de fato não são, **não estão sendo assistidos da forma que deveria ser**, quando se tem uma sala do AEE com as condições mínimas de trabalho, **quando se tem um aluno com deficiência e eu não tenho um planejamento no meu cotidiano**, no meu ver diferenciado com aquele aluno a participação efetiva dele em sala. Então é complicado (E10, 2019 – Grifos nossos).

O cuidador que não tem muita vontade de fazer [...] Seria importante uma capacitação para os cuidadores, para que se tenha um olhar mais sensível à essa questão da inclusão, **eles levam como uma questão muito técnica** (E13, 2019 – Grifos nossos).

O desafio maior assim, eu acho que é o que fica para os professores, a questão que eles vivem no contexto da sala de aula, a ansiedade de querer fazer aquele aluno aprender (E14, 2019 – Grifos nossos).

Evidencia-se na fala da entrevistada E1 a questão de ter acesso ao cuidador, pois há situações que o estudante não tem direito ao profissional por conta do seu tipo de deficiência, ou enfrenta a morosidade da SEDEC na garantia desse direito. Outra questão ainda nessa fala se refere à rede de saúde pública da cidade de João Pessoa que, muitas vezes, há falta de medicamento aos usuários causando situações que comprometem o bem-estar deles, chegando até o ponto, por exemplo, de agitação, convulsões e desmaios. Os profissionais, por sua vez, conforme o relato da entrevistada E1, se mobilizam para comprar o medicamento para que o estudante não falte às aulas, gerando uma situação de benemerência na omissão do Estado em garantir esse direito. Ou seja, reflete-se até que ponto pode chegar essa conjuntura atual de esfacelamento dos direitos conquistados, gerando uma situação de agravamento das dificuldades da população.

Outra questão elencada pelas entrevistadas E3 e E10 está relacionada à estrutura educacional, no qual as escolas geralmente não estão preparadas para lidar com os estudantes com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual, perante o que discutiu-se ao longo deste estudo. Além disso, destaca-se na fala da entrevistada E13 a questão dos cuidadores atuarem de forma mais técnica com relação aos estudantes. Pode-se refletir que entre um conjunto de fatores, pode estar à questão das

orientações passadas pela SEDEC na condução de suas atribuições, para que não haja envolvimento do profissional com o estudante ou devido à profissão ser de caráter mais técnico. Também se deduz que os cuidadores podem não se identificar com a profissão em si, tendo que fazê-la diante da dificuldade em relação em busca por um emprego no mercado de trabalho. Por fim, a entrevistada E14 pontua o desafio voltado aos professores, não ao estudante com deficiência em si, porque os professores que diante de suas atribuições precisam fazer com que os estudantes aprendam, quando ele não corresponde a essa expectativa, ele enfrenta dificuldades como também foi relatado anteriormente.

As entrevistadas também pontuaram as principais demandas dos estudantes com deficiência em relação ao Serviço Social. As seguintes informações do quadro estão dispostas pela quantidade dos itens mencionados pelas entrevistadas:

QUADRO 05: Síntese das principais demandas dos estudantes com deficiência em relação ao Serviço Social

PRINCIPAIS DEMANDAS
1. Parceria com os pais e/ou responsáveis;
2. Acompanhamento da frequência escolar dos estudantes;
3. Questões sobre <i>Bullying</i> e violência;
4. Aprendizagem dos estudantes;
5. Comportamento dos estudantes;
6. Dificuldades dos professores com relação as deficiência;
7. Orientações sobre os direitos, serviços e órgãos de defesa;
8. Violação de direitos no espaço escolar;
9. Questões relacionadas aos cuidadores.

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Pode-se observar que as demandas mais expressivas foram a parceria com os pais e/ou responsáveis e o acompanhamento da frequência escolar dos estudantes. Sobre o primeiro item entende-se que a partir do momento que o Serviço Social na escola atua continuamente junto à família dos estudantes, é possível fortalecer sua participação no espaço escolar, como afirma Portes *et al* (2001):

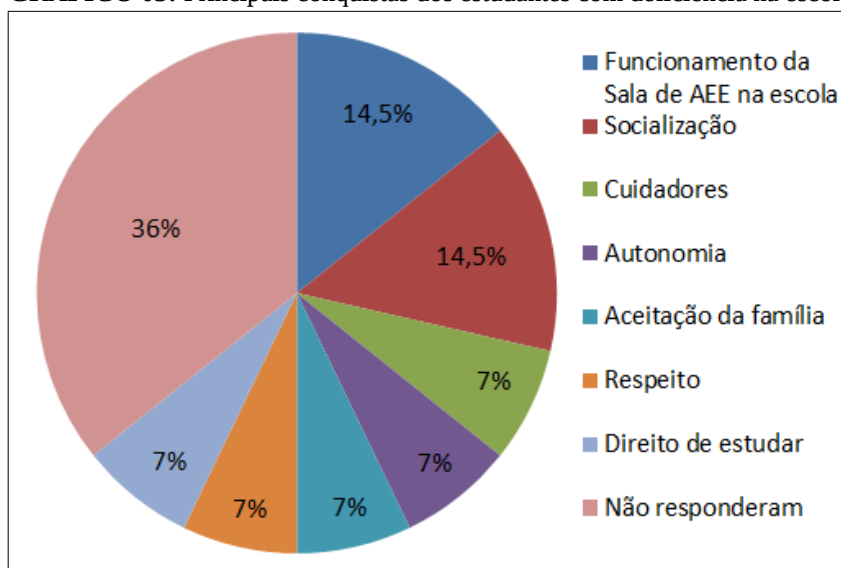
o trabalho do Assistente Social com a família pode assumir dimensões politizadas, [...] bem como romper com a cultura centralizadora de decisões, onde a família é simplesmente receptora e não co-gestora das políticas educacionais (PORTES *et al*, 2001, p.169).

Desse modo, ao compreender a realidade de cada estudante, o assistente social pode orientar os familiares destes estudantes com relação às suas principais demandas e fazendo com que os pais e/ou responsáveis participem da educação de seus filhos em forma de parceria com a equipe da escola.

Com relação ao segundo item do Quadro 01, se caracteriza enquanto um dilema para as profissionais da rede. De acordo com a Lei Municipal nº 11.385/2008 de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2008a) que criou o Serviço Social nas escolas públicas do município, entre as principais atividades que devem ser desenvolvidas pelos assistentes sociais está a “prevenção da evasão escolar”. Com isso, o Serviço Social tende a acompanhar a permanência dos estudantes na escola através do controle da frequência escolar. Importante destacar que essa conduta ao longo do tempo associou-se a uma “atribuição” exclusiva do profissional pelo fato do Serviço Social está mais em contato com os pais e/ou responsáveis, então o acompanhamento torna-se mais viável. No entanto, cabe salientar que não é atribuição específica da profissão. Segundo a LDB no seu Art. 24º, inciso VI, dispõe: “**o controle de frequência fica a cargo da escola**, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, *grifo nosso*). Não sendo atribuição específica do Serviço Social. Analisando essa conduta de controle da frequência é importante que se tenha cautela ao realizá-lo, visto que pode assumir características fiscalizatórias e normativas, ainda mais na atual conjuntura, que tem retomado práticas profissionais ultrapassadas na história do Serviço Social.

Ademais, outras demandas foram identificadas pelas entrevistas, como: questões sobre o *Bullying* e violência, aprendizagem e comportamento dos estudantes, dificuldades dos professores na relação com os estudantes com deficiência, orientações sobre direitos, serviços e órgãos de defesa, violação de direitos no espaço escolar e questões relacionadas aos cuidadores.

Outro questionamento levantado foi com relação à visão das entrevistadas sobre as conquistas dos estudantes com deficiência na escola. De acordo com o Gráfico 03:

GRÁFICO 03: Principais conquistas dos estudantes com deficiência na escola

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Observa-se que 14,5% das entrevistadas responderam que uma das principais conquistas desses estudantes foi o funcionamento da Sala de AEE na escola, visto que antes não tinha esse recurso de apoio aos estudantes; outros 14,5% das entrevistadas relataram sobre a socialização dos estudantes, interagindo com os demais colegas e funcionários; 7% das entrevistadas relataram a presença do cuidador na escola; 7% sobre a autonomia dos estudantes; 7% da aceitação da família em relação à deficiência de seus filhos; 7% percebem que existe cada vez mais respeito em relação a esses estudantes; 7% afirmou o direito de estudar como sendo uma conquista coletiva enquanto segmento; 36% das entrevistadas não responderam a pergunta. Em relação a esse último percentual, infere-se que há um distanciamento da atuação dessas profissionais frente às demandas dos estudantes com deficiência, dificultando o relato de experiências.

Sobre as conquistas dos estudantes com deficiência destaca-se os seguintes relatos:

A principal conquista foi o direito de estudar numa escola regular [...]. Uma outra conquista eu acho que os cuidadores (E3, 2019 – Grifos nossos).

Percebo avanços, assim, que são significativos na autonomia, e o avanço que envolve também a própria aceitação da família, com relação à condição, não é? Não a aceitação, mas de perceber o sujeito do processo, de monitorar, de dar o apoio que precisa para que também no ambiente escolar esse aluno possa avançar, porque se ele não tem esse apoio familiar no ambiente escolar vai travar esse desenvolvimento, esse avanço dessa criança, desse adolescente [...] Respeito, acolhimento [...]. Outra conquista é a questão do

cuidador, porque a gente vê isso garantido nas escolas públicas (E4, 2019 – Grifos nossos).

Permanecer na escola, eu acho que não evadir, é uma grande conquista (E5, 2019 – Grifos nossos).

Sala do AEE porque [...] contribui muito na aprendizagem deles, no desenvolvimento deles [...] **muitos alunos que não sabiam ler, alunos deficientes, que não sabiam ler, mas já estão desenvolvendo uma cor, uma leitura** (E6, 2019 – Grifos nossos).

Eu acho que as conquistas são assim, o aprendizado, de eles terem também essa sala [Sala de AEE], que não tínhamos (E8, 2019 – Grifos nossos).

Tem muitos que já desenvolveram muito [...] principalmente aqui quando tem uma atividade assim, aí **eles participam de dança, de grupo de dança, de coral, eu acho assim, bem... a participação deles no cotidiano na escola, eu acho que sim, que teve um avanço muito grande** (E9, 2019 – Grifos nossos).

Entre alguns casos eu acho que **a principal conquista é essa interação social deles**, aí por outros, também, é **a questão cognitiva, também** [...] então o mais importante é a escola, dentro daquelas limitações, dar condições de ele evoluir, seja pouco ou muito. (E11, 2019 – Grifos nossos).

A questão da quebra de barreira com os professores, a equipe, essa conquista não é do Serviço Social, é da equipe (E12, 2019 – Grifos nossos).

A inclusão acontecer, participação nas aulas, material que o MEC mandou, participação nos eventos (E13, 2019 – Grifos nossos).

Diante dos relatos percebe-se que as entrevistadas mencionaram tanto as conquistas dos estudantes enquanto segmento como os avanços individuais. No que diz respeito ao coletivo, as entrevistadas E1, E4, E5, E13 relataram no sentido do direito à educação regular e ao cuidador, respeito, acolhimento, a permanência na escola e materiais adaptados. Já as individuais, identifica-se nos relatos das entrevistadas E4, E9 e E11 em relação à conquista de autonomia, aceitação dos familiares no tocante à deficiência dos filhos, participação em atividades culturais (ex.: dança e coral), interação entre os estudantes e avanço na questão cognitiva.

Importante destacar que as entrevistadas E6 e E8 pontuaram a questão da Sala do AEE como conquista da escola e as profissionais pela contribuição na aprendizagem dos estudantes, bem como a entrevistada E13 que falou sobre o recebimento de materiais do Governo Federal para esses estudantes. Tal iniciativa do aumento do número das Salas de AEE e de provimento de materiais pedagógicos adaptados

aconteceu através do Plano Viver Sem Limites (BRASIL, 2011b), no qual os Estados que aderiram à execução do Plano receberam recursos para o desenvolvimento de várias ações, conforme explicitou-se anteriormente no Capítulo 2. Destaca-se o Eixo “Acesso à educação” em que possibilitou a implantação de Salas de AEE, com os objetivos de:

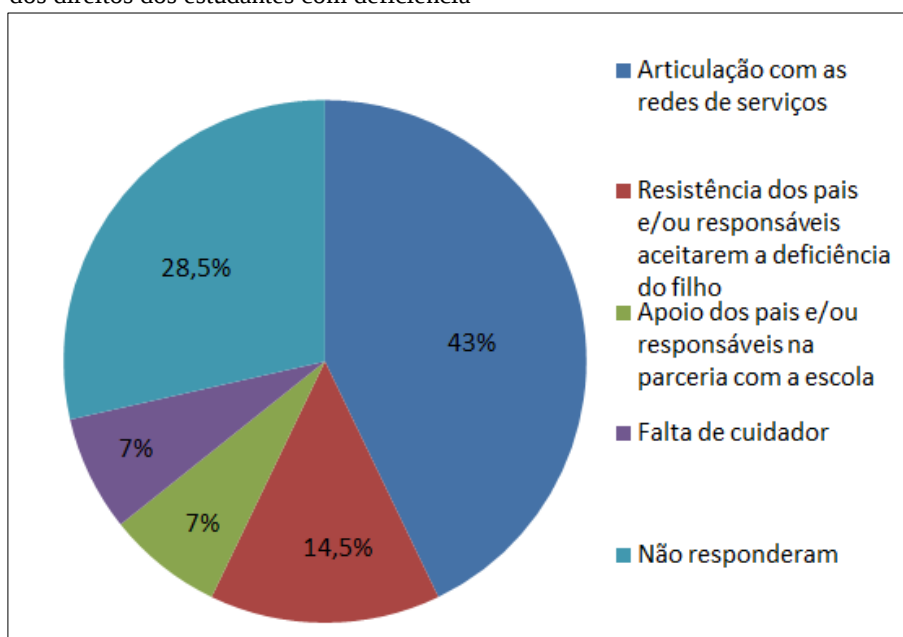
produzir e organizar serviços e estratégias que assegurem os meios, modos e formatos de comunicação e de acesso à informação e ao conhecimento. Elas possuem equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais de cada um dos estudantes. Em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam Salas de Recursos Multifuncionais em atividade, abrangendo 83% dos municípios brasileiros. O Plano Viver sem Limite, por meio do Ministério da Educação, prevê, até 2014, a implantação de mais 17 mil salas, além da atualização das que já estão em funcionamento com a aquisição de 30 mil kits. No total, serão mais de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Brasil (BRASIL, 2013b, p. 6).

Nesse período, houve a articulação entre os Ministérios do Governo Federal para realização de várias ações voltadas às pessoas com deficiência, visando melhoria de vida do segmento com relação a vários espaços e serviços. Nas escolas foi possível aumentar o acompanhamento especializado aos estudantes com deficiência, possibilitando novos meios de aprendizagem e consequentemente a sua permanência no espaço escolar.

Percebe-se nesse aspecto das conquistas que coletivamente aconteceram muitos avanços nas legislações e ações do Governo Federal, possibilitando o direito à educação regular às pessoas com deficiência. Com relação às conquistas individuais, apreende-se que muitas questões envolvem o preconceito, socialização, expressões artísticas e reabilitação das pessoas com deficiência, mostrando que seu desenvolvimento deve ser em vários aspectos da vida, não se limitando por conta da deficiência.

A partir de agora, pontuar-se-á sobre o Serviço Social e os estudantes com deficiência. O primeiro ponto está relacionado aos principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência, sintetizados no quadro a seguir:

GRÁFICO 04: Principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

De acordo com o Gráfico 04: 43% das entrevistadas relataram problemas relacionados à articulação com as redes de serviços; 14,5% afirmaram ter questões referentes à aceitação dos pais e/ou responsáveis com relação à deficiência de seu filho; 7% pontuaram ter entraves na parceria entre os pais e/ou responsáveis e a escola; 7% das entrevistadas relataram problemas com os cuidadores; 28,5% das entrevistadas não responderam diretamente, uma vez que já haviam relatado os problemas em perguntas anteriores.

Identifica-se nos relatos das entrevistadas que o principal problema está relacionado à articulação com as redes de serviços, a exemplo de setores como: assistência social, saúde e justiça. As profissionais apontaram que os serviços apresentam inconstâncias, sobretudo com relação à contrarreferência das instituições. Muitas vezes as assistentes sociais realizam o encaminhamento e não recebem uma devolutiva do serviço, fazendo com que as profissionais realizarem contato ou visitas, conforme nota-se na seguinte fala:

Eu vejo realmente é a **dificuldade de você interligar com a redes públicas [...]** muitas das vezes você vai, não tem o retorno, manda, fica naquela espera, não sabe se resolveu, você tem que estar indo atrás, correndo, pedindo retorno e muitas das vezes não é nem, não dá nem tempo de você fazer isso porque são muitas demandas aqui (E6, 2019 – Grifos nossos).

Diante da demanda escolar ser intensa, conforme o relato, muitas vezes buscar a resposta dos serviços fica complicado. Outra questão ainda mais estrutural é apontada pela entrevistada E10:

Se o acesso é um direito, então está sendo negado de qualquer forma. Entendeu? **Eu não entendo como é que uma criança, ela é moradora do Baixo Roger, ela está há sete anos, dez anos, sem um acompanhamento [...]. Então, o acesso a essas políticas, ela está realmente sendo efetivamente acessada por esses indivíduos? Não está, porque senão a gente não precisaria estar fazendo os encaminhamentos.** Então a dificuldade que a gente encontra maior é isso, é realmente o acesso a todas as políticas públicas de todo o município [...] a gente faz o encaminhamento hoje, mas se a contrarreferência, daqui há um, dois meses não chega, a gente vai lá, entendeu? (E10, 2019 – Grifos nossos).

Perante as inconstâncias das redes de serviços, principalmente as da cidade de João Pessoa-PB, é possível perceber que não está tendo um acompanhamento efetivo junto à população. Com o esfacelamento das políticas públicas no atual cenário brasileiro, possivelmente estão diminuindo os investimentos relacionados aos recursos materiais, profissionais e manutenção das estruturas de funcionamento, logo as pessoas não têm acesso e há a violação dos direitos, conforme relato da entrevistada E10. Segundo a entrevistada, caso os serviços estivessem funcionando efetivamente, haveria um maior acompanhamento junto à população, a exemplo da busca ativa realizada pela área da saúde⁶⁶, chegando até a escola demandas que poderiam ter sido já identificadas anteriormente. Outro aspecto que corrobora com a fala da entrevistada E6, à medida que se realiza o encaminhamento e não há respostas, as profissionais vão em busca da contrarreferência, e por conta das ingerências governamentais, muitas vezes a população tende a não ter acesso aos serviços básicos, prejudicando o bem-estar desta.

De acordo com o Quadro 02 observa-se também que entre os principais problemas das entrevistadas, está a questão da família no tocante à resistência dos pais e/ou responsáveis na aceitação da deficiência do filho e o apoio deles na parceria com a escola, conforme os seguintes relatos das entrevistadas:

Muitas vezes é a família que se opõe de aceitar, **a maior dificuldade é a aceitação da família**, essa é a realidade. A gente dá todo respaldo, mas **muitas vezes a família vê isso como uma contraposição à escola**, às vezes a gente luta contra a escola para oferecer algo que é para eles mesmos (E7, 2019 – Grifos nossos).

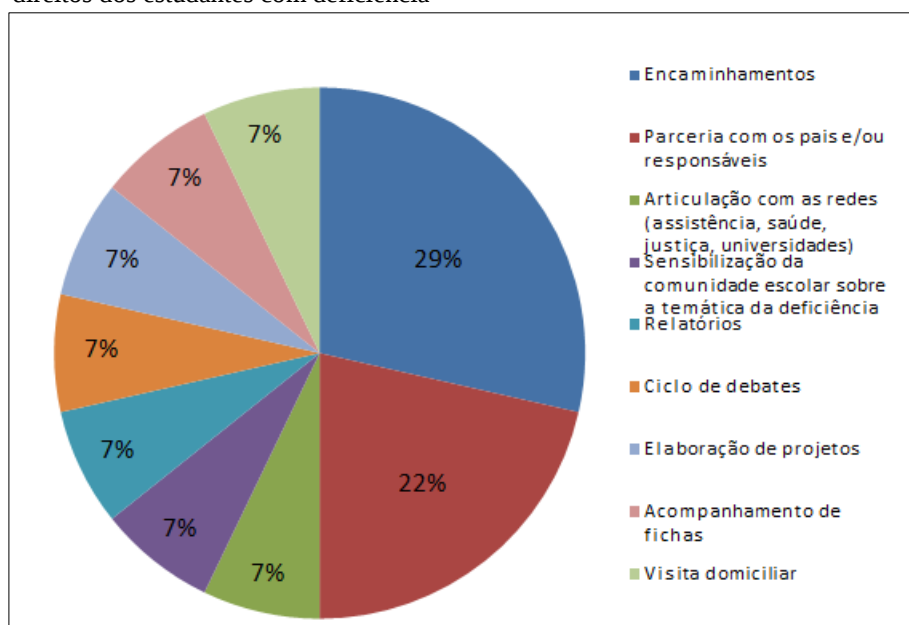
⁶⁶ Busca ativa “é um procedimento de suma importância no conjunto de ações em vigilância epidemiológica de investigação de campo, e tem como objetivo a identificação precoce de casos suspeitos e de uma rápida confirmação para orientar adequadamente a aplicação de medidas de controle” (BRASIL, 2005e).

Eu acho **a questão dos pais darem esse suporte** [...] porque a escola vai até aqui, aí daqui por diante ele precisa de um outro tipo de suporte que não é a gente que tem, a gente que está apto para dar, não é? (E11, 2019 – Grifos nossos).

Diante dos relatos é perceptível que a família às vezes entende a questão da orientação sobre esse tema como uma forma de contrariá-los. No entanto, a atuação do Serviço Social nessa situação deve acontecer no sentido de possibilitar que os pais e/ou responsáveis enxerguem seus filhos para além da deficiência, desvelando as aparências e mostrando as possibilidades que os estudantes com deficiência podem ter no espaço escolar. Responsabilizando-os também pelo apoio nesse processo de escolarização de seus filhos, como afirma a entrevistada E11.

O segundo ponto relacionado ao tema do Serviço Social e os estudantes com deficiência são os principais mecanismos que as entrevistadas utilizam na viabilização dos direitos desse segmento, conforme visualiza-se no gráfico a seguir:

GRÁFICO 05: Principais mecanismos utilizados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

De acordo com o gráfico, percebe-se que: 29% das entrevistadas realizam encaminhamentos; 22% estabelecem parceria com os pais e/ou responsáveis; 7% articulam com as redes (assistência, saúde, justiça, universidades); 7% sensibilizam a comunidade escolar sobre a temática da deficiência; 7% elaboram relatórios; 7%

realizam ciclos de debates; 7% elaboram projetos; 7% acompanham através de fichas; 7% realizam visita domiciliar.

Os dados revelam que os principais mecanismos utilizados são os encaminhamentos e a parceria com os pais e/ou responsáveis. No caso dos encaminhamentos para serviços, as entrevistadas relataram para onde são realizados os principais direcionamentos: Centro de Referência de Assistência Social, FUNAD, Pestalozzi, APAE, Centro Helena Holanda, Conselho Tutelar, Ministério Público e promotorias. Já com relação aos familiares, as entrevistadas citaram na perspectiva de estreitar esse contato com a escola, tanto para que os encaminhamentos sejam realmente efetivados, quanto junto com os demais profissionais da equipe em relação à aceitação da deficiência dos filhos.

Outros mecanismos citados foram: a articulação com as redes de serviços (assistência, saúde, justiça e universidades), a sensibilização da comunidade escolar sobre a temática da deficiência, elaboração de relatórios e projetos, realização de ciclo de debates em torno da temática, acompanhamento de fichas e visitas domiciliares.

Importante destacar as falas das entrevistadas E3 e E4, na qual pontuam que as responsáveis pela Sala de AEE que lidam mais diretamente com os assuntos relacionados ao segmento:

Quem lida com esses estudantes é a psicopedagoga (E2, 2019 – Grifos nossos).

A gente sabe da necessidade de se trabalhar isso em sala, porque é lá que o aluno está, ou devia estar, no entanto isso acabou sendo uma tarefa da Sala de Recursos, entendeu, se reduzindo a um trabalho da Sala de Recursos. Então **tem sido muito difícil, inclusive para mim, para uma assistente social acompanhar essas questões, porque as demandas são tantas [...] tipo assim, já tem um profissional que está lidando com isso, que é o professor, daí então você acaba atendendo outras demandas, em outras áreas** (E4, 2019 – Grifos nossos).

Percebe-se nesses relatos o distanciamento das entrevistadas com relação ao trato das questões dos estudantes com deficiência. Segundo o relato da entrevistada E4 por ter muitas demandas na escola e pelo fato das profissionais da Sala de AEE estarem em contato mais constante com esses estudantes, as assistentes sociais meio que “delegam” algumas demandas para essas profissionais. Apesar de atuarem na escola dentro de uma perspectiva inclusiva adotada atualmente pelas escolas municipais e terem vários assuntos a serem trabalhados no espaço escolar, percebe-se que as

assistentes sociais a nosso ver precisam estar em contato constante com o próprio estudante e sua família e atuarem junto às profissionais da Sala de AEE em forma de parceria. É importante que o Serviço Social contribua em relação à elaboração de estratégias para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola, no fortalecimento da participação deles na dinâmica escolar e mais que isso: suas demandas também caracterizam expressões da “questão social”, ou seja, também são objetos de atuação do Serviço Social.

O terceiro ponto relacionado ao tema do Serviço Social e os estudantes com deficiência são as propostas das entrevistadas com relação ao envolvimento das famílias no processo de inclusão escolar, conforme destaca-se a seguir:

Eu acho que em primeiro lugar tem que **mudar as reuniões**, por exemplo, as reuniões que a gente faz com as famílias para falar das turmas, não é? Eu acho que deveria **incluir na pauta dessas reuniões um ponto específico sobre os alunos especiais**, eu acho importante, porque aí **os pais entendem que os alunos são tão importantes quanto outros e também que a escola está preocupada em desenvolver uma metodologia diferenciada que eles consigam acessar**, atingir (E3, 2019 – Grifos nossos).

Eu acho muito interessante quando a gente **empodera as famílias do ponto de vista da informação**. Então eu acho que todo trabalho que envolve o campo de informação acerca dos direitos, acerca até delas entenderem aquela deficiência, então **a gente já teve um trabalho com uma psicóloga, que a gente fazia reuniões para explicar o que é deficiência intelectual, o que é deficiência física, o que é deficiência visual, para que elas compreendessem e elas mesmas, e desconstruíssem os preconceitos que são muito próprios das famílias**, entende? (E4, 2019 – Grifos nossos).

A escola junto com a comunidade, **trazer a comunidade dentro**, junto da nossa escola e **principalmente os pais dos alunos deficientes seria muito bom [...]; um projeto voltado para que os pais estejam presentes dentro da escola**, o pai ou responsável presente (E6, 2019 – Grifos nossos).

Ter reunião com os pais dos alunos com deficiência juntamente com a sala de AEE de forma semestral (E13, 2019 – Grifos nossos).

Eu acredito que até um **grupo de pais** seria uma possibilidade de trabalho para favorecer a inclusão do aluno deficiente, fortalecer esse vínculo entre a escola e a família do deficiente (E14, 2019 – Grifos nossos).

Observa-se nos relatos que entre as principais propostas estão: mudança de metodologia na reunião de pais incluindo temáticas sobre a deficiência; ações de "empoderamento" das famílias através da informação; projetos para a presença mais frequente dos pais na escola; reunião semestral com os pais dos estudantes com deficiência realizada pelo Serviço Social e os profissionais da Sala de AEE; criação de um grupo de pais dos estudantes com deficiência de forma sistemática para fortalecer a parceria com a escola.

A entrevistada E4 relata uma experiência realizada juntamente com a psicóloga da escola no qual faziam reuniões com os familiares para explicar sobre os tipos de deficiência e que a partir das reflexões fosse possível a desconstrução dos preconceitos em relação às deficiências. Contribuindo para um melhor entendimento sobre seus filhos e fortalecimento da parceria com a escola.

A maioria das propostas das entrevistadas refere-se ao fortalecimento da parceria entre a escola e a família, possibilitando a participação dos familiares de forma mais presente no espaço escolar. Além do mais, essas propostas podem contribuir para o desvencilhamento de posturas superprotetoras ou muito flexíveis por parte dos pais e/ou responsáveis com relação aos estudantes, de modo a enxergarem seus filhos em detrimento de suas deficiências, respeitando-os da maneira que são.

Ao final das entrevistas foi questionado acerca das sugestões que as entrevistadas teriam para apresentar à Secretaria de Educação e Cultura com relação à temática do estudante com deficiência. Além das sugestões, as entrevistadas relataram alguns problemas que enfrentam com relação à referida instância governamental, as quais estão sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 06: Síntese dos principais problemas e sugestões com relação à SEDEC

PROBLEMAS	SUGESTÕES
• Demora na designação dos cuidadores para as escolas; • A Sala de AEE por polos; • Imposição de realização de matrículas de estudantes; • Quantidade de professoras da Sala de AEE; • Atual conjuntura de ingerência da PMJP.	• Formações/capacitações para os profissionais da escola (Gestão, Especialistas, Professores, Funcionários, principalmente cuidadores); • Contratação de mediadores para estudantes com deficiências relacionadas ao aspecto cognitivo; • Elaboração de um Plano ou Projeto voltado à questão da deficiência para que as escolas desenvolvessem; • Melhoria na articulação com as redes de serviço; • Realização de reunião intersetoriais; • Melhoria na estrutura física das escolas.

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Entre os principais problemas citados pelas entrevistadas estão: demora na designação dos cuidadores para as escolas, dificultando a permanência do estudante que precisa de cuidador na escola; aglutinação dos atendimentos dos estudantes com deficiência na Sala de AEE por polo, aumentando a demanda consideravelmente; a imposição de realização de matrículas de estudantes, visto que, segundo os relatos, muitas vezes as escolas já estão superlotadas, ou o número de estudante com deficiência excede naquela turma a qual se requereu a vaga, logo a SEDEC impõe que seja realizada a matrícula independente dessas condições; a quantidade de professoras da Sala de AEE em que, de acordo com o relato, há uma grande demanda para apenas uma professora; a atual conjuntura de ingerência da PMJP.

Entre esses problemas, se faz necessário pontuar o relato da entrevistada E4 sobre essa ingerência da Prefeitura:

A Secretaria da Educação, nesses últimos anos eu tenho estado muito insatisfeita com o trabalho, que é só por cobrança das escolas, eles querem só relatório, eles querem só, que o tempo todo as profissionais do AEE estejam emitindo relatório, quantos tem, quantos não tem, quem tem laudo, quem que não tem. E a formação urgente desses profissionais que estão vindo para trabalhar com essas crianças nas escolas, muitíssimos despreparados, eu não estou falando necessariamente por essa escola, mas pelas experiências de outras escolas que eu atuei, é muito difícil o trabalho com esses profissionais [...]. Essa lógica que a gente está vivendo de ingerência da Prefeitura, dos projetos que têm que ser feitos a partir do que a prefeitura entende que tem que ser feito, desconsidera completamente a realidade das escolas, desrespeita o trabalho em equipe que é planejado por equipe de especialistas (E4, 2019 – Grifos nossos).

Percebeu-se no relato da entrevistada o caráter burocrático e tecnicista que a PMJP tem requerido dos profissionais, desconsiderando as particularidades da realidade de cada escola e do trabalho dos próprios profissionais, principalmente da equipe de especialistas. Com o discurso de cumprimento de metas pedagógicas, os estudantes são submetidos a rotinas intensas de estudo em sala de aula e avaliados periodicamente para constatação no avanço de notas e resultados. Identificou-se também, na fala da entrevistada, a questão da formação dos profissionais que estão sendo designados à escola, tendo condutas autoritárias e intransigentes com os estudantes. Talvez seja reflexo de um governo em que a ordem é enfatizar o capital e os resultados, em detrimento do bem-estar da população. Diante disso, reflete-se em relação à questão dos estudantes com deficiência nessa estrutura educacional. Apesar de um discurso cada vez mais inclusivo, a realidade mostra que o modelo ultrapassado de integração está latente nas escolas.

Em relação às sugestões das entrevistadas, tem-se: a realização de formações e capacitações para os profissionais da escola voltada para a gestão, especialistas, professores, funcionários e principalmente cuidadores; a contratação de mediadores para estudantes com deficiência relacionadas ao aspecto cognitivo, em que lidariam juntamente com o professor para que houvesse um processo de ensino e aprendizagem mais adequado para esses estudantes; a elaboração de um Plano ou Projeto a nível de Secretaria voltado à questão da deficiência para que as escolas desenvolvessem; melhoria da articulação com as redes de serviço, devido às inconstâncias relatadas pelas entrevistadas; a realização de reuniões intersetoriais com as Secretarias de Assistência, Saúde, órgãos da justiça e universidades de modo a articular ações, projetos e encaminhamentos nessa rede de serviços para os estudantes com deficiência; e melhoria da estrutura física das escolas.

Além disso, as entrevistadas também sugeriram propostas para as escolas em que atuam, de acordo com as seguintes falas:

Eu acho que **a gente precisa ter um olhar diferente mesmo, um olhar de intervenção**, bem diferente para esse público, porque senão vão passar, **vão passar de uma série para outra e as suas necessidades vão ficar sem serem atendidas** (E4, 2019 – Grifos nossos).

Ela tem que trabalhar realmente nessa perspectiva, **de estar aberta e de melhorar o seu atendimento, porque não é só abrir as portas**, não é só abrir, mas tem muito que ser feito para melhorar esse atendimento. (E5, 2019 – Grifos nossos)

Eu acho que é **nessa questão dos pais, a gente precisa estreitar mais os vínculos**, talvez até fazendo atividades que integrem mais eles na escola, **sendo mais úteis na vida deles**, porque a gente não é escola só dos filhos deles (E11, 2019 – Grifos nossos).

Percebe-se que as entrevistadas atentam para a questão da qualidade de ensino que está sendo oferecida nas escolas. A entrevistada E4 destaca a importância de entender as realidades e particularidades dos estudantes, para que eles não apenas “passem” pela escola. Entende-se, nesse sentido, que eles precisam vivenciar a escola em sua totalidade, não apenas a questão de aprendizagem e resultados. Corroborando o relato da entrevistada E5 em que a escola precisa rever o processo de permanência dos estudantes, não é só possibilitar o acesso, é necessário entender as nuances presentes no cotidiano. Já a entrevistada E11 reforça que é necessária uma aproximação cada vez maior com os pais e/ou responsáveis para que eles participem da escola e vice-versa.

Diante das considerações realizadas ao longo da pesquisa, percebe-se que a realidade dos estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB é permeada por conquistas e contradições. Apesar de conviver com o preconceito, ainda que velado, as pessoas com deficiência têm o acesso à educação garantido por lei. Por outro lado, sua permanência apresenta entraves relacionados à acessibilidade em suas várias dimensões, profissionais despreparados ou omissos, falta de projetos voltados à temática, pais e/ou responsáveis que precisam estar mais presentes na escola etc. Isto tudo revela que a "inclusão" avançou, mas não acontece como preconiza a legislação e os estudiosos sobre o tema. Há muitos avanços relacionados ao estudante com deficiência, possibilitando que ele participe cada vez mais do espaço e do processo de ensino e aprendizagem, sendo cada vez mais respeitado e aceito pela maior parte dos demais estudantes e profissionais, passando da visão de exclusão para o entendimento de sujeito de direitos. Além disso, os familiares que aos poucos estão em desconstrução perante a concepção de deficiência, estão enxergando seus filhos como pessoas para além das “limitações”.

Sobre a percepção do Serviço Social em relação à realidade do estudante com deficiência, identificou-se que há uma atuação predominantemente junto às famílias dos estudantes, estando entre as principais demandas e problemas da profissão no espaço escolar. Além disso, os dados revelaram que aliado aos desmontes dos direitos e das políticas públicas, está a inconstância na rede de serviços, dificultando o andamento de encaminhamentos e consequentemente a vida dos estudantes com deficiência. Por fim,

perante as sugestões das entrevistadas à SEDEC percebeu-se que os itens estão relacionados principalmente às formações para os profissionais, colaboração para o professor em sala de aula, ações estruturais voltadas à temática e melhoria da assistência do estudante com deficiência na escola.

Portanto, a pesquisa empírica revelou que há um arcabouço legal completo e pessoas dispostas a contribuir no processo da inclusão. Porém, a realidade dos estudantes com deficiência precisa melhorar consideravelmente, tanto do ponto de vista da estrutura das escolas como do funcionamento da rede sócio assistencial, assim como de investimento do próprio governo na esfera municipal. Apesar das contradições inerentes ao sistema capitalista é de fundamental importância que enquanto coletivo as pessoas com deficiência conquistem melhores condições de vida e participem cada vez da sociedade, dos espaços e serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a realidade de estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB sob a perspectiva do Serviço Social. Através de levantamento bibliográfico e documental, pesquisa de campo, com destaque para os relatos das entrevistadas, e do lugar de fala da pesquisadora, foi possível desenvolver importantes contribuições para o âmbito acadêmico, principalmente para o movimento da pessoa com deficiência e o Serviço Social.

De modo geral, houve resgate da trajetória sócio histórica da pessoa com deficiência que foi permeada de indefinições, tentativas de “conserto” médico, piedade, exclusão e discriminação. Até as próprias pessoas com deficiência se reunirem enquanto movimento, buscarem direitos, oportunidades de participarem da sociedade e serem reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Um reflexo disso é a mudança de nomenclatura utilizada para se referir à pessoa com deficiência.

Destaca-se, aqui, a importância que o movimento da pessoa com deficiência teve e tem, principalmente em nosso país, no debate e articulação com legisladores e governantes para a conquista de arcabouço legal, políticas e ações voltadas ao segmento, conforme Lanna Júnior (2010). Uma trajetória de luta por melhores condições de vida e usufruto de serviços e espaços. Destacando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) como um dos principais documentos conquistados pelo segmento, fruto também dessa mobilização.

No tocante ao arcabouço legal, internacional e nacional, aponta que aborda conteúdos relevantes para que a pessoa com deficiência tenha condições de desenvolver suas atividades. No entanto, a efetividade desses documentos precisa ser posto em prática pelo Estado. Arelado às condições do próprio sistema capitalista em que é constante se vivenciar a existência da contradição exclusão/inclusão. Mesmo reconhecendo o debate crítico sobre o tema da inclusão, ele é um processo é necessário à pessoa com deficiência, que se caracteriza enquanto alternativa para que o segmento participe da sociedade.

A relação entre Serviço Social e a Educação Inclusiva é de suma importância. À medida que os assistentes sociais atuam de acordo com os princípios fundamentais presentes no Código de Ética profissional e no Projeto Ético Político, contribuem para o desenvolvimento da Educação Inclusiva e com a defesa de uma educação de qualidade,

independente das especificidades dos estudantes. Bem como entender a realidade de cada estudante e atender suas demandas, contribuindo para sua permanência nesse espaço, fortalecendo a participação da pessoa com deficiência tanto na escola, quanto na sociedade.

A metodologia utilizada na análise dos dados contribuiu para que através das visitas às escolas e obtenção dos relatos fosse possível desvelar as aparências do cotidiano e entender sua essência. Sobre os resultados da pesquisa destaca-se:

Com relação ao perfil dos estudantes com deficiência constatou-se que a maioria é do sexo masculino, predominantemente com deficiência intelectual, reside próximo à escola que estuda, é atendido pela Sala de AEE. Lembrando que os relatos mostraram que a minoria recebe o BPC. Ademais, a quantidade de matrículas das pessoas com deficiência nas escolas públicas é significativa, conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2019). Logo, infere-se também a importância da análise desse perfil das escolas municipais a fim de contribuir na elaboração de estratégias e ações para a permanência desse público nas escolas.

Com relação ao eixo sobre a realidade dos estudantes com deficiência nas escolas, notou-se que embora tenha o reconhecimento desse estudante enquanto público da escola, ainda há preconceito, violências simbólicas e discriminação relacionada a eles, principalmente no tocante à deficiência intelectual. Provavelmente por desconhecimento sobre as características da deficiência, por confusões entre a questão da deficiência intelectual e dos transtornos mentais. Pontua-se que o preconceito advindo da família dos estudantes com deficiência persiste, dificultando o seu desenvolvimento humano de alguns estudantes com deficiência.

A permanência desse estudante na escola é permeada de dificuldades relacionadas, principalmente, ao espaço físico, profissionais despreparados, falta de recursos pedagógicos adequados e questões relacionadas aos cuidadores. Indicando que há muito o que ser feito para a melhoria das condições da escola visando à autonomia, à segurança e suporte adequado para que os estudantes com deficiência desenvolvam suas atividades.

Diante das visitas aos locais das entrevistas, observa-se que há acessibilidade arquitetônica em vários espaços escolares com piso adequado, rampas, corrimões, piso tátil (para pessoas com deficiência visual), banheiros adaptados, portas largas. No entanto, há espaços com degraus no acesso principal e até para o acesso à sala de especialistas e direção, rampas íngremes, piso com desníveis, 1º andar sem acesso de

rampas ou plataformas, banheiros sem adaptações, bem como destaca-se a estrutura da Escola 14 na qual apresenta um espaço amplo com passarelas mais altas que o piso, sem proteções nas laterais e sinalização de alerta, podendo uma pessoa com deficiência ou qualquer transeunte cair no piso embaixo. Desse modo, mesmo o arcabouço legal garantindo espaços acessíveis, a realidade apresenta que pouco se tem avançado na realização das adequações nos espaços, principalmente nas escolas.

Com relação aos projetos, a temática da deficiência é trabalhada incorporada aos projetos das escolas, não apresentando algo sistemático nesse sentido. Pontua-se a importância da realização de oficinas, palestras e formações nas escolas, a fim de incentivar o respeito às diferenças e a reflexão sobre o padrão imposto pela sociedade.

Sobre o eixo da percepção do Serviço Social sobre a realidade do estudante com deficiência no espaço escolar, as entrevistadas relataram que mesmo com a melhoria nas condições com relação a esse segmento na escola, a inclusão não acontece de fato, muito precisa ser feito. Pontuando-se que, ao mesmo tempo em que a escola é um espaço da diversidade, ela não está preparada para atendê-la. Por isso a importância do oferecimento de uma Educação Inclusiva, no sentido do uso de uma metodologia em que todos os estudantes participem das aulas, abarcando as especificidades de cada um.

Os resultados também chamaram a atenção para os futuros estudantes com microcefalia que ingressarão na rede de ensino municipal, de modo que o tema precisa ser discutido e estratégias precisam ser elaboradas para oferecer condições adequadas tanto para esses estudantes que virão, quanto para os estudantes que já estão nas escolas.

Entre os principais problemas que os estudantes com deficiência enfrentam na escola, destaca-se: questões referentes aos cuidadores, a parceria entre escola e família, a acessibilidade, falta de planejamento de atividades para os estudantes com deficiência e a relação com os professores. Revelando que os entraves estão mais relacionados aos profissionais e a estrutura física da escola. Nesse sentido, poderia haver mais iniciativas por parte PMJP de prover a melhoria dessas condições através de investimento para realização das adaptações físicas das escolas e formação dos cuidadores. Também por parte das escolas em realizar projetos e ações relacionados à comunidade escolar e a organização de planejamentos formativos para os professores.

No tocante aos problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos dos estudantes com deficiência, destaca-se a articulação com a rede de serviços (assistência social, saúde e justiça). Tal articulação apresenta inconstâncias, principalmente com relação à contrarreferência das instituições, ocasionando um

descompasso no atendimento das demandas desses estudantes. Diante do retrocesso que o cenário brasileiro está passando, desde o governo Temer e atualmente com o presidente Jair Bolsonaro, de desmonte de direitos e serviços, a população arca com as consequências e, por conseguinte, a atuação do Serviço Social requer respostas imediatas frente a esse cenário.

Outro ponto relevante na pesquisa foi o dado sobre o distanciamento de algumas entrevistadas no trato das questões relacionadas aos estudantes com deficiência. Mesmo entendendo que há inúmeras demandas para o Serviço Social no cotidiano escolar, é importante que se trabalhe em parceria com os profissionais da Sala de AEE, de modo que cada profissional atue dentro de suas especificidades com o intuito de atender à demanda dos estudantes com deficiência. Visto que o Serviço Social pode contribuir no desvelamento da realidade, por exemplo, propondo estratégias e encaminhamentos para a permanência deles no espaço escolar, bem como no fortalecimento da parceria entre escola e família.

Sobre as sugestões das entrevistadas para a SEDEC, com relação a esse segmento, percebeu-se que é necessária a promoção de formações/capacitações para os profissionais da escola (Gestão, Especialistas, professores e funcionários). Os relatos mostraram que a inclusão dos estudantes com deficiência não acontece como é para ser. Então, se faz necessário a promoção de um espaço adequado (equipados com profissionais e estrutura adequada) para que eles tenham condições de desenvolver suas atividades.

Constatou-se, portanto, que a realidade dos estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB constitui-se de contradições, luta por direitos e conquistas. De acordo com a discussão ao longo deste estudo, a contradição exclusão/inclusão é constante na realidade das pessoas com deficiência, indicando a desigualdade como base do sistema capitalista. É importante pontuar que em relação à pessoa com deficiência concorda-se com a perspectiva de que a exclusão social vai além da questão econômica, uma vez que o preconceito e a rejeição independem de condição financeira, pois a pessoa com deficiência que tem condições de prover-se ou é financeiramente assistida, ela certamente sofrerá situações de preconceito e discriminação, porém em menor quantidade por ter condições de atender as principais demandas para seu desenvolvimento.

Outra questão pertinente é o uso da nomenclatura atual em referência à pessoa com deficiência, de modo a não reforçar posições antigamente atribuídas ao segmento

por serem encaradas como “defeituosas”, “incapazes”, “especiais”, “portadoras” e afins. Devem ser reconhecidas pela pessoa que são, não pela deficiência que apresenta, sendo importante que deem visibilidade ao seu lugar de fala, sua visão de mundo, para que possam construir possibilidades, de forma coletiva, para que se tenha uma sociedade mais sensata.

Sobre o âmbito escolar, entende-se que a inclusão do estudante com deficiência seja principalmente relacionada à perspectiva pedagógica, mas que não seja a única forma de fazer com que ele esteja incluído. De acordo com o que se abordou neste estudo, a educação segue um padrão de normativas e condutas opressoras para que os estudantes se enquadrem e respondam ao esperado. Quando se destoa dessa expectativa, o estudante geralmente é rotulado e sofre com a exclusão. Levando em consideração a perspectiva de Freire (2000), a escola deve ir além do ensino de conteúdos, e acrescenta-se: ir além das paredes da sala de aula, incentivando os estudantes a refletirem sobre os conteúdos e sobre a conjuntura que vivenciam, bem como despertar a criatividade e o convívio com os demais estudantes. Além disso, valorizar o respeito e a troca de experiências entre as pessoas, de modo a vivenciar a escola em sua totalidade.

Destaca-se também a importância de entender que a inclusão do estudante com deficiência não deve apenas ser vista como um ato de amor, carinho e “acolhida da causa”. Deve-se haver o reconhecimento desse estudante como pessoa, sujeito de direitos e que desenvolve suas atividades de forma específica. Retornando a questão de que ela não precisa atender a um padrão de resposta imposta pelo sistema. Entendendo sua resposta para determinada atividade, respeitando sua condição e seus posicionamentos.

Em relação à atuação do Serviço Social na Educação, especificamente no âmbito escolar, consideram-se entre os principais parâmetros as dimensões pautadas pelo CFESS no documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação”. De modo a atuar junto aos estudantes, de forma individual, como também em parceria com os pais e/ou responsáveis para que atenuem a violação de direitos. Além disso, partindo da dimensão investigativa da profissão, é possível desmontar a imediatividade dos fatos e evidenciar a essência, revelando as contradições e conflitos presentes, visando a definição de estratégias para a atuação profissional. Bem como podendo contribuir com o processo de reconhecimento das pessoas enquanto sujeitos coletivos e de direitos, para que elas compreendam sua própria realidade. Outro aspecto importante na atuação dos assistentes sociais no espaço escolar é a socialização de informações

relacionadas aos direitos, políticas sociais e rede de serviços.

Levando em consideração os resultados da pesquisa, pontua-se a importância de refletir sobre o caráter fiscalizatório e burocrático no qual estão direcionando a profissão. A atuação deve ser pautada na visão crítico-dialética da realidade, entendendo o seu local na divisão sociotécnica do trabalho e as aproximações com a classe trabalhadora. De modo a ultrapassar as antigas práticas que o Serviço Social vivenciou ao longo da história. Principalmente na conjuntura política e social que vivencia-se atualmente de retrocessos, imposições e acriticidade.

Ainda nessa perspectiva de atuação profissional, destaca-se a questão da importância do trabalho em equipe. De modo que cada profissional, dentro de suas competências privativas, pode contribuir para o direcionamento das atividades na escola, trabalhando de forma coletiva e interdisciplinar.

Diante do exposto, os resultados da pesquisa indicam a necessidade do desenvolvimento de ações para o estudante com deficiência na escola pública de João Pessoa-PB. Entre elas, sugere-se à SEDEC e mais especificamente ao Setor da Educação Especial: a realização de pesquisa detalhada nas escolas, se aproximando dos estudantes com deficiência, familiares e profissionais da rede para desvelamento da realidade e proposição de mudanças; promoção de formação continuada presencial voltada à temática para os profissionais de educação; realização de reunião intersetorial envolvendo várias redes de serviços (conforme sugestão das entrevistadas); reforma das estruturas físicas das escolas a fim de possibilitar viabilização de melhores condições de permanência dos estudantes nesses espaços; contratação de uma quantidade maior de profissionais capacitados para as escolas (cuidadores, mediadores, intérpretes de LIBRAS e professores da Sala de AEE) para atendimento das demandas da comunidade escolar.

Atualmente, as pessoas com deficiência no Brasil estão cada vez mais presentes nos espaços e serviços, buscando ter voz ativa na luta pelos direitos e sendo resistência frente aos retrocessos da conjuntura nacional. Desta forma, mesmo diante da contradição exclusão/inclusão e das ações reformistas por parte do governo, os debates sobre a temática da deficiência aos poucos estão tendo mais visibilidade e ações estão sendo desenvolvidas para que o segmento tenha a possibilidade de usufruto da vida plena em sociedade. Seria importante que a própria pessoa com deficiência expressar seu lugar de fala, possibilitando a sociedade conhecer de perto a leitura de mundo através da vivência da deficiência. Além disso, entender a importância do

fortalecimento do movimento da pessoa com deficiência, enquanto forma de resistência na atual conjuntura, visando o não retrocesso e a conquista de condições de vida adequadas.

Os estudantes com deficiência devem participar de um sistema educacional que incentive o desenvolvimento de suas habilidades respeitando seus limites e possibilidades. Que a escola seja um espaço de construção e troca de experiências, de modo a valorizar as diferenças e usufruir de espaços adaptados às suas especificidades. E que possa ter no Serviço Social o comprometimento pela defesa dos princípios fundamentais e na busca por uma sociedade participativa e democrática, afirmando o compromisso ético e político voltado à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 152p.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). “Questão social” e o Serviço Social no Brasil. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. 2.ed. 292p. Disponível em: <<https://mega.nz/#F!vOpwmQiJ!nJFgpdSE-0mCF0yOOQYqCA?7XhhjDgZ>>. Acesso em 10 jan 2020.

_____. **O Brasil da era Lula**. Margem Esquerda, Ensaio Marxistas. São Paulo, n. 16, 2011.

Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. **A pessoa com deficiência no censo demográfico de 2020**. (Notícia). Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/a-pessoa-com-deficiencia-no-censo-demografico-de-2020>>. Acesso em: 28 jan 2020.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: **Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/399525-Modelos-de-deficiencia-e-suas-implicacoes-na-educacao-inclusiva.html>>. Acesso em 09 jul 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso- Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Periódico Em Aberto**. Ano 11. Nº53. Brasília: INEP, 1992, p. 46 - 53. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1834/1805>. Acesso em: 23 jul 2019.

AZEVEDO, Thélia Priscilla Paiva de. **O Serviço Social nas escolas públicas de João Pessoa – PB: uma análise à luz da instrumentalidade profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa-PB. 2019.181p.

BAMPI, Luciana N. da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. In: **Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]**. 2010, vol.18, n.4, pp.816-823. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf > Acesso em: 09 jul 2019.

BATTISTELA, Linamara Rizzo. Depoimento. In: Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado do Direito da Pessoa com Deficiência. **Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Tv Cultura & Gata Cine, 2014. Documentário (53:31 minutos). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Ye0MQmZJS_s >. Acesso em: 12 jul de 2019.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. In: **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>>. Acesso em 20 jan 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, 245p.

BASTOS, M.G.A. Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: 2002.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Política da Pessoa com Deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2019. 458p.

BORNMAN, Juan. **The World Health Organisation's Terminology and Classification**: application to severe disability. *Disability and Rehabilitation*, v. 26, n. 3, pp. 182-188, 2004.

BOWE, R *et al.* **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy**: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm>. Acesso em 29 jan 2020.

_____. Ministério da Educação. **MEC promove seminário nacional para discutir novas políticas para estudantes surdos**. Brasília: Assessoria de Comunicação Social, 2019f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/79431-mec-promove-seminario-nacional-para-discutir-novas-politicas-para-estudantes-surdos>>. Acesso em: 08 jan 2020.

_____. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF. 2019e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em: 19 jul 2019.

_____. **Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braile. Brasília, DF. 2019d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13835.htm>. Acesso em: 19 jul 2019.

_____. **Lei nº 13.825, de 13 de maio de 2019.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF. 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13825.htm>. Acesso em: 19 jul 2019.

_____. **Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019.** Dispõe sobre a prática da equoterapia. Brasília, DF. 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13830.htm>. Acesso em: 19 jul 2019.

_____. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF. 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm>. Acesso em: 13 jul 2019.

_____. **Decreto nº 9.345, de 16 de abril de 2018.** Altera o Regulamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, aprovado pelo Decreto nº 99.684, de 8 de novembro de 1990, para dispor sobre as normas de movimentação da conta vinculada do FGTS para aquisição de órtese e prótese pelo trabalhador com deficiência. Brasília, DF. 2018a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9345.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 9.404, de 11 de junho de 2018.** Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, para dispor sobre a reserva de espaços e assentos em teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares para pessoas com deficiência, em conformidade com o art. 44 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9404.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 13.699, de 2 de agosto de 2018.** Altera a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), para instituir diretriz de política urbana que visa a garantir condições condignas de acessibilidade, utilização e conforto nas dependências internas das edificações urbanas, inclusive nas destinadas à moradia e ao serviço dos trabalhadores domésticos. Brasília, DF. 2018c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13699.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, DF. 2018d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm>. Acesso em: 13 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. **MEC e CNE realizam audiência pública para debater Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Assessoria de Comunicação Social, 2018e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/71171-mec-e-cne-realizam-audiencia-publica-para-debater-politica-nacional-de-educacao-especial>>. Acesso em 08 jan 2020.

_____. _____. **Atualização da Política de Educação Especial.** Brasília, 2018f. Disponível em: <<https://doc-08-50-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/m8rd04g649gta0kbbk7qvj4jo4jlnf8dv/3g9nj15gta5vfccq6htapua686ejuhq5/1578513600000/03190613522522288847/17923256240893242300/1lafmLSiLWmARMJQYA8YZjNLz25ee3X0x?e=download&authuser=0&nonce=jgfalsv726qks&user=17923256240893242300&hash=pusctpfm1o9hicu53ndt176airp5inib>>. Acesso em: 08 jan 2020.

_____. **Portaria nº 2.651, de 18 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre procedimentos relativos ao Benefício de Prestação Continuada - BPC cujos beneficiários não realizaram inscrição no CadÚnico no prazo estabelecido na legislação. Brasília, DF, 2018g. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55882957/do1-2018-12-19-portaria-n-2-651-de-18-de-dezembro-de-2018-55882665>. Acesso em 16 jan 2020.

_____. **Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017.** Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 8.725, de 27 de abril de 2016.** Institui a Rede Intersetorial de Reabilitação Integral. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8725.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.** Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS. Brasília, DF. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp142.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver Sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF. 2013b.

_____. **Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012.** Altera a alíquota das contribuições previdenciárias sobre a folha de salários devidas pelas empresas que especifica; institui o Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica e Adensamento da Cadeia Produtiva de Veículos Automotores, o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações, o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência; restabelece o Programa Um Computador por Aluno; altera o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Semicondutores, instituído pela Lei nº 11.484, de 31 de maio de 2007; altera as Leis nºs 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.774, de 17 de setembro de 2008, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 11.484, de 31 de maio de 2007, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.406, de 10 de janeiro de 2002, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.431, de 24 de junho de 2011, 12.414, de 9 de junho de 2011, 8.666, de 21 de junho de 1993, 10.925, de 23 de julho de 2004, os Decretos-Leis nºs 1.455, de 7 de abril de 1976, 1.593, de 21 de dezembro de 1977, e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990b. Brasília, DF. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 17 jul 2019.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 7.602, de 7 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho - PNSST. Brasília, DF. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7602.htm>. Acesso em 13 jul 2019.

_____. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 27 dez 2019.

_____. **Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010.** Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2009. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, DF. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Manual de Educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf>. Acesso em 19 jan 2020.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.** Brasília, DF. 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em 15 jan 2020.

_____. Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007. Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios. In: **Diário da Câmara dos Deputados**. Ano LXII. Nº 168. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19SET2007.pdf#page=3>>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador: Execução da Ação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S**. Brasília, DF. 2006a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília, DF. 2006b. 36 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em: 06 jul 2019.

_____. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, DF. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005**. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, DF. 2005d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica**. 6 ed. Brasília, DF, 2005e. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_vigilancia_epidemiologica_7ed.pdf>. Acesso em 22 jan 2020.

_____. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2020.

_____. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF. 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação.** 2000c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso: 25 nov 2019.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999.** Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília, DF. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em 28 jan 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF. 1994. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF. 1993a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF. 1993b. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1993/decreto-914-6-setembro-1993-336708-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **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. 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Decreto nº 99.684, de 8 de novembro de 1990.** Consolida as normas regulamentares do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Brasília, DF. 1990c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99684.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 16 jul 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988):** atualizada até a emenda constitucional nº 38. 19 ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação de Publicações, 2002a.

_____. **Decreto no 94.806, de 31 de agosto de 1987.** Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94806.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.** Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm>. Acesso em: 28 jan 2020.

_____. **Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980.** Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Publicação Original [Diário Oficial da União de 17/07/1980] (p. 14261, col. 1). Brasília, DF. 1980. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/507559/publicacao/15734083>>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 jul 2019.

_____. **Lei nº 4.613, de 2 de abril de 1965.** Isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como da taxa de despacho aduaneiro, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns. Brasília, DF. 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4613.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília, DF. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 15 jul 2019.

_____. **Decreto nº 24.559, de 3 de julho de 1934.** Dispõe sobre a profilaxia mental, a assistência e proteção à pessoa e aos bens dos psicopatas, a fiscalização dos serviços psiquiátricos e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24559.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841.** Fundando um Hospital destinado privativamente para tratamento de Alienados, com a denominação de Hospício de Pedro Segundo. Publicação Original [Coleção de Leis do Império do Brasil de 31/12/1841 - vol. 001] (p. 36, col. 1). S.L. 1841. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/385725/publicacao/15742236>>. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824).** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro, RJ. 1843. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 15 jul 2019.

BURSZTYN, Marcel. Modernidade e exclusão. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Paulo: EdUFSCar, 2010. 177p.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. In: **Revista Ciência & Educação.** v. 23, n. 1. Bauru: UNESP, 2017. P. 1-6. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>>. Acesso em: 07 jan 2020.

CARMO, Michelly Eustáquia; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. In: **Cadernos de Saúde Pública.** nº.3. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. In: **Cadernos CRH**. Nº 26 e 27, p. 19-40. Salvador: UFBA, 1997. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>>. Acesso em: 15 jul 2019.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/02.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2019.

CENTRO COLABORADOR DA OMS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS EM PORTUGUÊS – CBCD. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10**. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2007. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 17 jul 2019.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala. 1999.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)/ Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). **A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS:** elementos históricos e desafios para a categoria profissional. In: Revista SER Social, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012a. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/7453/5753>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaoovirtual2006.pdf>. Acesso em: 24 jan 2020.

_____. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10ª. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf> Acesso em: 05 out 2019.

_____. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Vol. 3. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 25 nov 2019.

_____. **Impactos da crise do capital nas políticas sociais e no trabalho dos/as assistentes sociais**. CFESS Manifesta. Águas de Lindóia: CFESS, 2013. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta_14cbas-grafica4paginas.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020.

CFESS Vídeos. **Direito se conquista:** a luta dos/as assistentes sociais pelas 30 horas semanais. Brasília: CFESS, 2011. Documentário (10:19 minutos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hiZzhQTLKBw>>. Acesso em: 26 dez 2019.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. In: **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, CE: 1971. Vol. I, n. 11, p. 149-150. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v2n1/rcs_v2n1a8.pdf> . Acesso em: 28 jan 2020.

COUTO, Aline Guimarães; DITTRICH, Alexandre. Feminismo e análise do comportamento: caminhos para o diálogo. In: **Revista Perspectivas**, 2017, vol.08, nº02, p. 147-158. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v8n2/v8n2a01.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2020.

DALTON, Andréa Monteiro. O serviço social no Brasil nos anos 1990: consolidação do amadurecimento teórico metodológico crítico. In: **Os Direitos Humanos à luz do Código de Ética do Serviço Social e do Estatuto da Criança e do Adolescente:** Afinal, o que estamos defendendo?. 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008. p. 28-44. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12436/12436_4.PDF>. Acesso em: 05 out 2019.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESCOLA DE GENTE. **Manual da mídia legal 3:** comunicadores pela saúde. – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. 78 p.; 20 cm.

SCOREL, Sarah. Exclusão social: em busca de uma categoria. In: SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999, p. 23-81. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rbtvb/pdf/escorel-9788575416051-03.pdf>> . Acesso em: 16 jul 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Inclusão social e cidadania**. Palestra proferida na 32º International Conference on Social Welfare. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.icsw.org/images/docs/Events/2006_Brazil/17_07_PDF/vicente_faleiros.pdf>. Acesso em: 16 jul 2019.

FÉLIX, Vanessa Pereira da Silva Rodrigues. FARIAS, Aponira Maria de. Microcefalia e dinâmica familiar: a percepção do pai frente à deficiência do filho. In: **Cadernos de Saúde Pública**, n 34. Rio de Janeiro, RJ: 2019. Disponível: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2018.v34n12/e00220316/pt>>. Acesso em: 21 jan 2020.

FERREIRA, Antonio José. Apresentação. In: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. 306 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../panorama-da-insercao-assistente-social-ri.pdf>>. Acesso em: 19 jul 2019.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**: Uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008. 184p.

FILHO, Eduardo Tomasevicius. **A função social na inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jul-22/direito-civil-atual-funcao-social-inclusao-pessoa-deficiencia>>. Acesso em: 22 jul 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ed. São Paulo: Cortez 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/medo-e-ousadia.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan 2020.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <<blob:https://mega.nz/98326e78-8603-4294-8a03-b9824f1ba96c>>. Acesso em: 17 jan 2020.

G1. **Governo Dilma em 20 fatos**. 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/governo-dilma-em-20-fatos/>>. Acesso em: 16 dez 2019.

GADOTTI, Moacir. **A dialética**: concepção e método. In: Concepção Dialética da Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 4. ed., 175 p. Disponível em: <<http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20-%20antonio%20carlos%20gil.pdf>>. Acesso em: 23 nov 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 158p.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/03.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2019.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

G1 PARAÍBA. **Talidomida continua a causar defeitos físicos em bebês no Brasil**. G1 Paraíba, 28/07/2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/talidomida-continua-a-causar-defeitos-fisicos-em-bebes-no-brasil.html>>. Acesso em: 16 jul 2019.

HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. **Disability, Equality, and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organisations**. Totton (UK): Oxfam GB, 2003, 355p. Disponível em: <<https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/115363/bk-disability-equality-human-riights-010403-en.pdf;jsessionid=B1C9FDCA02D06E413F7396BEB6E693D4?sequence=5>> . Acesso em: 10 jul 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 239p. Disponível em: <<https://mega.nz/#F!vOpwmQiJ!nJFgpdSE-0mCF0yOOQYqCA?iHgE1CzC>>. Acesso em: 10 jan 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 25 ed. São Paulo, Cortez: CELATS, 2008, 380p.

_____. A Questão Social no Capitalismo. In: **Temporális/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. (p. 09-32).

_____. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 mai 2019.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde - 2013: ciclos de vida - Brasil e grandes regiões.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 89p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em 15 jan 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 14 jun 2019.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 1992.

JOÃO PESSOA. **Prefeitura promove oficinas para tutores das Escolas Tempo Integral.** (Notícia). 2012. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/prefeitura-promove-oficinas-para-tutores-das-escolas-tempo-integral/>>. Acesso em 19 jan 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares 2019.** João Pessoa, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares 2018a.** João Pessoa, 2018.

_____. Semanário Oficial. **Lei Municipal Nº 13.630, 12 de julho de 2018.** Dispõe sobre diretrizes para a política municipal de assistência a cuidadores de modo a promover e estimular a qualificação desta atividade no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa, 2018b. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2018/1363/13630/lei-ordinaria-n-13630-2018-dispoe-sobre-diretrizes-para-a-politica-municipal-de-assistencia-a-cuidadores-de-modo-a-promover-e-estimular-a-qualificacao-desta-atividade-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 18 jan 2020.

_____. _____. **Lei Municipal Nº 11.385, 16 de janeiro de 2008.** Cria o Serviço Social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências. João Pessoa, 2008a. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/08/2008_1096.pdf> Acesso em: 19 jul. 2019.

_____. _____. **Lei Municipal Nº 11.607, 23 de dezembro de 2008.** Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa, 2008b. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1160/11607/lei-ordinaria-n-11607-2008-institui-o-programa-escola-nota-10-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 24 jan 2020.

JOAQUIM, Nelson. Igualdade e discriminação. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, IX, n. 31, jul. 2006. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/igualdade-e-discriminacao/>>. Acesso em 26 jan 2020.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader et al. (Orgs.). **As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil — Estados Unidos, França e Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 61-85, 2003.

KELLER, Suellen Bezerra Alves. A ascensão do conservadorismo e o projeto neodesenvolvimentista: implicações ao Serviço Social. In: **Revista Ser Social**. Brasília, v. 21, n. 44, janeiro a junho de 2019. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/23487/21177/> Acesso: 27 dez 2019.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. In: **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2020.

KOSIK, Karel (1976). **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

LARA, Luiz Fernando. A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência. In: **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**. Vol. 11 n.3. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava-PR: Editora UNICENTRO, 2013, 21p. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/viewFile/1116/2119>>. Acesso em 10 jul 2019.

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - LEPED. **Em defesa da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas: UNICAMP, 2018. 55p. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2020.

LIMA, Adriana Rosado Maia de. et al. A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz. (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. P. 131-148.

LIMA, Miriam Torres. GOMES, Anny Kaliny Soares. A educação inclusiva como objeto de intervenção do assistente social. In: **Revista Includere**. Vol. 3. N. 1. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semiárido, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7407/pdf>>. Acesso em: 31 out 2019.

LINDUÍNA OLIVEIRA E SILVA, Maria (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. Das balizas para abordar o tema da inclusão. In: **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=nwTVDAAAQBAJ&pg=PT2&lpg=PT2&dq=a+inclus%C3%A3o+-+ao+ocupar+o+status+de+imperativo+de+Estado&source=bl&ots=RnasUaeZDS&sig=ACfU3U3ngWPGMW6KsOb1Oj8Yo6Iw-TKKlg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi79IWt58vjAhVVGbkGHeW-DtAQ6AEwAHoECAGQAQ#v=onepage&q=a%20inclus%C3%A3o%20-%20ao%20ocupar%20o%20status%20de%20imperativo%20de%20Estado&f=false>>. Acesso em: 23 jul 2019.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Realidade**, v. 34, n.2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8297/5536>>. Acesso em: 23 jul 2019

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização, apresentação e tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Pensamento Crítico; v. 9)

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. P.13-33.

_____. OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza/CE: primeiras aproximações. In: **Anais III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA, 2007. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/a56a85ae2e73f6e78fd6Rita_giovana.pdf>. Acesso em 07 jan 2020.

MARQUES, Giselle. Lugar de fala. In: CERINO, Beatriz. **Lugar de fala: saiba o que significa e qual é a importância do conceito**. São Paulo: Revista Versar, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaversar.com.br/lugar-de-fala/>>. Acesso em 28 mar 2020.

Movimento Brasil Livre – MBL. **Propostas aprovadas no primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre em novembro de 2015**. São Paulo: MBL, 2015. Disponível em: <<https://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>>. Acesso em: 28 dez 2019.

_____. **Quem somos**. São Paulo: MBL, 2014. Disponível em:
<<https://mblnews.org/quemsomos/>> Acesso em: 28 dez 2019.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações não-governamentais - ONGs:** trajetórias, concepções e práticas em educação popular. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4906/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 03 dez 2019.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). In: **Serviço Social & Sociedade n. 134**. São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0070.pdf>>. Acesso em 18 fev 2020.

MARINHO, Luana; OSELAME, Renato. Entenda a diferença entre deficiência intelectual e doença mental. In: **Jornal Correio**, 10/06/2013. Disponível em:
<<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/entenda-a-diferenca-entre-deficiencia-intelectual-e-doenca-mental/>>. Acesso em: 17 jul 2019.

MARQUES OLIVEIRA, Edson. **23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro:** Pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B159LRiZwoG5TFFzMW9VSUs2THM/view>>. Acesso em: 28 dez 2019.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social:** Identidade e Alienação. 2ed. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/97537683/57874023-Servico-Social-Identidade-e-Alienacao-Maria-L-Martinelle-Parte-1>>. Acesso em: 30 jul 2019.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético Político. In: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na educação:** teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 41 – 62.

MELLO, Anahi Guedes de. **O que é capacitismo?**. 2016a. Disponível em:
<<http://www.inclusive.org.br/arquivos/29958>>. Acesso em 17 jan 2020.

_____. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. In: **Revista Ciência & Saúde Coletiva [online]**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016b, vol.21, n.10, pp.3265-3276. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>>. Acesso em: 17 jan 2020.

MELO NETO, José Francisco de. Ilusão da inclusão: a educação popular. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Org.). **Pós-graduação e a produção do conhecimento:** a educação nas regiões Norte e Nordeste. Natal, RN: EDUFRN, 2015. 380p.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi *et al.* **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. 176p.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=w7R2DwAAQBAJ&pg=PA132&lpg=PA132&dq=o+princípio+de+homogeneiza%C3%A7%C3%A3o+faz+constituir+pr%C3%A1ticas+de+ensino+centradas+no+coletivo&source=bl&ots=i6xlxJkvy8&sig=ACfU3U1GWmFS1HWxDisgeeO9pDqtM0o9AA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjW9qzy7Y_nAhX-GrkGHYRoCmcQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=o%20princípio%20de%20homogeneiza%C3%A7%C3%A3o%20faz%20constituir%20pr%C3%A1ticas%20de%20ensino%20centradas%20no%20coletivo&f=false>. Acesso em 19 jan 2020.

Ministério da Saúde. **Protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alterações do sistema nervoso central (SNC).** 2016. Disponível em:

<<http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/microcefalia/perguntas-e-respostas>> Acesso em 22 jan 2020.

_____. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika.** Brasília:

Ministério da Saúde, 2015. 49p. Disponível em:

<<http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/PROTOCOLO%20DE%20ATENDIMENTO%20PARA%20MICROCEFALIA.pdf>>. Acesso em: 22 jan 2020.

Ministério do Trabalho e Emprego - MTE/ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE. **Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social.** 2007. p. 7-31. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8044969-Aspectos-conceituais-da-vulnerabilidade-social-convenio-mte-dieese.html>>. Acesso em 19 jul 2019.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social:** um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 1ª edição. Biblioteca básica de Serviço Social. Volume 5. São Paulo: Cortez, 2010. 384p.

MONTEIRO, Agostinho Dos Reis. O pão do direito à educação. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp, 2003. Vol. 24, n. 84, p. 763-789. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484>>. Acesso em: 24 jan 2020.

MONTEIRO RESENDE, Adriana. **Pessoas com deficiência:** a trajetória de um tema na agenda pública. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 160p. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9356>>. Acesso em: 05 jun 2019.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela Santana do. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela. **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2016, p. 29-53.

MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de. **Sensibilização**: diferentes olhares na busca dos significados. Trabalho apresentado como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (Mestrado em Educação Ambiental) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004. 101p. Disponível em: <<https://nema-rs.org.br/files/publicacoes/sensibilizacao.pdf>>. Acesso em 17 jan 2020.

MUNIZ, Sheila Maria; MUNIZ, Rita de Fátima; VIANA, Tania Vicente. Serviço Social e inclusão: a atuação do assistente social junto ao processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. V.10 N.1. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2018. P. 179 – 192. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6354/5366>>. Acesso em: 08 jan 2020.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses Sobre a Nova Exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: **Caderno CRH**, n.21. Salvador: Universidade Federal da Bahia, jul./dez.1994, p.29-47.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>>. Acesso em: 31 jan 2019.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós – 64. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4 ed. Biblioteca básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Temporális**, nº 3. Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001. p. 41-49.

NETO, Alfredo Veiga-; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**, 20: 121-135, 2011.

NOGUEIRA, Cleonice Lopes. **Projeto Ético-Político**: dimensão legal. Material apresentado em forma de slides na Disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos V (Graduação em Serviço Social). João Pessoa: UFPB, 2011.

OLIVA, Maria Herlinda Borges. **Política de estado e prática social**. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA SILVA, Cleidiane de; ALENCAR, Débora do Nascimento Fernandes de; OLIVEIRA, Valda Ozeane Câmara Cassiano de; ARAÚJO, Renata Cláudia Silva Santos de; CASTRO, Paula Almeida de. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. In: **Anais. III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Campina Grande - PB: Realize Editora, 2016. v. 1. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína de. Serviço Social no Brasil: referências aos 80 anos. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 17 jan 2020.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 16 jul 2019

_____. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental** – 1971. Aprovada pela resolução n. A/8429 da Assembleia Geral da ONU de 22 de dezembro de 1971. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>> Acesso em: 16 jul 2019

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/07.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2019.

PRATES, Jane Cruz. A produção de uma nova cultura a partir da pesquisa e da arte: contribuições do referencial marxiano. In: **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 214 - 220, jul./dez. 2014. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/19706/12506>. Acesso em 22 jul 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Luciano Cartaxo entrega 12 novos ônibus acessíveis e amplia capacidade da gestão de garantir o acesso à educação inclusiva às crianças da Capital**. 2019. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/luciano-cartaxo-entrega-12-novos-onibus-acessiveis-e-amplia-capacidade-da-gestao-de-garantir-o-acesso-a-educacao-inclusiva-as-criancas-da-capital/>>. Acesso em: 15 jan 2020.

PIEROTTI, Wagner de Oliveira. **A pensão especial para as pessoas atingidas pela hanseníase**. São Paulo, SP. S.d. Disponível em: <<https://www.agu.gov.br/page/download/index/id/1940390>>. Acesso em 15 jul 2019

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Revista Saúde Pública, nº 29. São Paulo: 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>> . Acesso em: 23 nov. 2018.

PITA, Fábila Halana Fonseca Rodrigues. **A questão da acessibilidade no cotidiano das pessoas com deficiência física da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD)**. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 126p.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTES, Lorena Ferreira. PORTES, Melissa Ferreira; ORLOWSKI, Rosely. Serviço Social, Educação e Família: possibilidades, desafios e mediações no cotidiano. In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, vol 4, nº1, 2001. p. 155-170. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1370/1014>. Acesso em: 22 jan 2020.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral; COUTO, Berenice Rojas. Estado Brasileiro, Direitos Constitucionais e os Desafios da Proteção Social no Século XXI. In: CONSERVA, Marinalva de Sousa (Org.). **Multiterritorialidades e os desafios da proteção social no Brasil e na Europa** [livro eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p.107-123. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/ccta/contents/publicacoes/e-book-multiterritorialidades-e-os-desafios-da-protecao-social-no-brasil-e-na-europa/e_book-multiterritorialidade_revisado-para-impressao_10-04-2017.pdf. Acesso em: 17 ago 2019.

ROBAINA, Roberto. **A importância do conceito de contradição em Hegel para se compreender Marx**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://site.alfaomega.com.br/livros/filosofia/marx-e-o-nucleo-racional-da-dialetica-de-hegel#undefined>. Acesso em: 04 jul 2019.

RODINO, Ana Maria. **Educación, derechos humanos e inclusión social**: La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Costa Rica: Universidad Estatal de Educación a Distancia, 2009.

ROLIM DE OLIVEIRA, Jullymara Lais. **Explorando outros cenários**: O Serviço Social no espaço escolar. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial: Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo : Boitempo, 2007, 614p.

SALORD, Susana García. **Especificidad y rol en trabajo social**. Buenos Aires: Humanitas, 1990. Disponível em: http://www.fts.uner.edu.ar/academica/cac/archivos/catedras/2010/Trabajo_Social_Con/Garcia_salor_especificidad_y_rol_en_trabajo_social.pdf. Acesso em: 1º ago 2019.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. 284p.

SANTIAGO, Raquel Costa Candido; SOUZA, Sonia Maria de Andrade; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. In: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na educação**: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 167 – 182.

SANTOS. Alex Gonçalves dos. **O Serviço Social e o conservadorismo na sociedade brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 138p. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21016/2/Alex%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 27 dez 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16;

_____. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~evangel/leis/O%20direito%20%E0%20educa%E7%E3o%20inclusiva,%20segundo%20a%20ONU.doc>. Acesso em: 07 jan 2020.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009].

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008. p. 4-22. Disponível em: https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/pedagogia-histc3b3rico_critica.pdf. Acesso em: 04 jan 2020.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader et al. (Orgs.). **As artimanhas da exclusão social**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SEPULVEDA, Denize (2012). Exclusão social e inclusão perversa: tecendo algumas considerações. In: LIMA, Maria Socorro Lucena... [et al.]. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Ebook - XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE.. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015, Livro 3. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/239%20EXCLUS%C3%83O%20SOCIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20PERVERSA%20TECENDO%20ALGUMAS%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 07 jan 2019

SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO. **Princípios do Serviço Social Libertário**. 2019. Disponível em:
<https://www.facebook.com/servicosociallibertario/posts/897486883928855?_tn=_K-R>. Acesso em 27 dez 2019.

_____. **Quem somos**. 2016. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/servicosociallibertario/posts/306372039707012>>. Acesso em: 27 dez 2019.

SILVA, Manuel Carlos. Desigualdade e exclusão social: de breve revisitação a uma síntese proteórica. In: **Configurações - Revista de Sociologia [Online]**. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2009. Disponível em:
<<https://journals.openedition.org/configuracoes/pdf/132>>. Acesso em: 22 jul 2019.

SILVA, José Fernando Siqueira da (2013). **Serviço Social: resistência e emancipação?** 1. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. In: **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: 2009, 116-131. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf>>. Acesso em 15 jan 2020.

SILVA NOGUEIRA, Thulio Guilherme. O *impeachment* de Dilma Vana Rousseff: qualquer semelhança com a história é mera coincidência. In: **Revista VirtuaJus**. Belo Horizonte, MG: 2016. V.12. Nº.28. p.244-253.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. 143p.

SOARES SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”**: particularidades no Brasil. Coleção biblioteca básica de serviço social. Volume 6. São Paulo: Cortez, 2012, 272p.

SOUSA, Simone Alves de. A Questão Social como base para o surgimento do Serviço Social. In: **Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras**. Vol. 3, nº 3, Ano 3. Cajazeiras – PB: FAFIC, 2012. Disponível em:
<https://www.fescfafic.edu.br/revista/index.php/component/k2/download/92_b4d16497a3f7e4c22752a197d679b58b>. Acesso em: 30 jul 2019.

SOUZA, Iris de Lima; SOUZA, Ilka de Lima. A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do/a assistente social na educação escolar. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. P. 185-202.

SPOSATI, Aldaíza. **A fluidez da inclusão/exclusão social**. In: Revista Ciência e Cultura. Volume 58, nº 4. São Paulo, 2006. Disponível em:
<<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2019.

_____. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2001.

TEIXEIRA; BRAZ. O projeto éticopolítico do Serviço Social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília – DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 185-199.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. 101p.

TOMASEVSKI, Katarina. **Indicadores del derecho a la educación**. s/d. 48p. _____. **Contenido y vigencia del derecho a la educación**. San José, C.R. : Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. 26 p.

TISMOO. **Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02**. São Paulo. 21/09/2018 . Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>>. Acesso em: 17 jul 2019.

UHMANN, Silvana Matos. **Alunos com deficiência: inclusão, desafios, interações e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018. 199p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Dissertações/teses**. 2019. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1905>. Acesso em: 24 jun 2019.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia**. (Graduação em Pedagogia). 2016. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017141123ae8d4679089fd3f5184b0d/PPC_Pedagogia_Curriculo_2006.pdf>. Acesso em 19 jan 2020.

VASCONCELOS, Marcio M. Retardo mental. In: **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, Vol. 80, Nº2 (supl), 2004. Disponível em: <<http://www.jped.com.br/conteudo/04-80-s71/port.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2020.

Vem Pra Rua. **Manifesto**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<https://www.vempraru.net/o-movimento/manifesto.html>>. Acesso em 28 dez 2019.

_____. **O Movimento Vem Pra Rua**. São Paulo, 2014b. Disponível em: <<https://www.vempraru.net/o-movimento/#vem-pra-rua>>. Acesso em: 28 dez 2019.

VIEIRA, Natália. **Sessão na Câmara Municipal de João Pessoa sobre Educação Inclusiva e a Pessoa com Deficiência**. Informação verbal. João Pessoa, 2019.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader et al. (Orgs.). In: **As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

WITIUK, Ilda Lopes. **A Trajetória Socio-Histórica do Serviço Social no Espaço da Escola**. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/ABEPSS. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília – DF: CFESS/ABEPSS, 2009. 760p.

_____. Serviço Social e pobreza. In: **Revista Katálysis [Online]**. Vol. 13. Nº 2. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p.153-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2019.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Marcos Internacionais de Proteção e Promoção dos Direitos Humanos nos séculos XVIII, XX e XXI**. 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nº da entrevista: _____ Data: ____/____/____

I. Identificação do/a entrevistado/a:

Nome _____ da _____ escola _____ onde _____ atua:

Ano de conclusão da graduação: _____

Instituição de Conclusão da graduação: _____

Tempo de atuação profissional (total): _____

Tempo de trabalho na instituição: _____

Cursos de pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Formação complementar: () Formação continuada oferecida pela instituição

() Formação continuada custeada pelo profissional () Minicursos/ eventos
fornecidos por instituições externas.

II. Dados sobre os estudantes com deficiência:

1. Quantidade de estudantes com deficiência na escola: _____ () M () F

2. Quais são os tipos de deficiência deste(s) estudante(s)?

3. Ele(s)/Ela(s) recebe(m) algum tipo de benefício?

4. Ele(s)/Ela(s) reside(m) próximo à escola?

5. Ele(s)/Ela(s) são atendidos(as) pela Sala de Recursos?

III. Dados sobre a realidade dos estudantes com deficiência na escola

6. O(s)/A(s) estudante(s) com deficiência sofre(m) algum tipo de preconceito/discriminação por conta da deficiência?

7. A escola oferece condições com relação ao acesso e permanência dos (as) estudantes com deficiência? Em caso positivo, quais?
8. Quais são as principais ações na escola, projetos, reuniões e atividades em sala de aula desenvolvida na escola que são voltadas à temática da deficiência?
- 9. Como os funcionários da escola (gestão, especialistas, professores e apoio) lidam com a inclusão do(s)/da(s) estudantes com deficiência?**
10. Como é a relação entre professores e o(s)/a(s) estudantes com deficiência na escola?
11. Os pais e/ou responsáveis acompanham a vida escolar de seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) com deficiência? Participam também das atividades que envolve a comunidade escolar?
12. O(s)/A(s) estudante(s) com deficiência têm autonomia para o desenvolvimento das atividades na escola (tanto em sala de aula, quanto em outros espaços na escola)?
13. Há acessibilidade no espaço escolar, seja para o(s)/a(s) estudantes, como também os pais, professores ou funcionários? Se sim, quais são eles?

IV. Dados sobre o Serviço Social e o(s) estudante(s) com deficiência

14. Quais as principais demandas do(s)/da(s) estudantes com deficiência na escola?
15. Diante de sua experiência profissional, o que você tem observado atualmente sobre a realidade do(s)/da(s) estudantes com deficiência na escola regular?
16. Quais são os principais mecanismos do Serviço Social na viabilização do direito à educação do(s)/da(s) estudantes com deficiência?
17. Quais são os principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos desses estudantes?
18. Quais as principais conquistas do(s)/da(s) estudantes com deficiência nesta escola?
19. Quais os principais desafios do(s)/da(s) estudantes com deficiência nesta escola?
20. O que pode ser feito para envolver as famílias em um trabalho voltado para a inclusão do(s)/da(s) estudantes com deficiência?
21. Qual sugestão você daria para contribuir com a realidade escolar do(s)/da(s) estudantes com deficiência (seja em sua escola, seja em relação à Prefeitura Municipal de João Pessoa)?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012
DO MINISTÉRIO DA SAÚDE.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A REALIDADE DOS (AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA**: um olhar à luz do exercício profissional dos (as) assistentes sociais no município de João Pessoa – PB. Está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fábila Halana Fonseca Rodrigues Pita, do Curso de Pós-Graduação de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado.

O objetivo geral do estudo é analisar a realidade dos (as) estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa-PB, sob o olhar do Serviço Social no âmbito educacional. Os objetivos específicos são: Analisar o perfil dos (as) estudantes com deficiência nas referidas escolas; Analisar o processo de inclusão social dos (as) estudantes com deficiência nas escolas regulares, considerando as condições de acesso e permanência à educação; Analisar as ações das escolas voltadas aos estudantes com deficiência; Conhecer os principais mecanismos do Serviço Social na viabilização do direito à educação dos (as) estudantes com deficiência; Conhecer e analisar os principais problemas enfrentados pelo Serviço Social na viabilização dos direitos desses estudantes.

Este trabalho está sendo desenvolvido com o intuito de entender a realidade dos (as) estudantes com deficiência nas escolas municipais de João Pessoa sob o olhar do (a) Assistente Social, destacando os avanços e desafios para o acesso e permanência desse segmento à educação.

Solicitamos sua colaboração para a entrevista individual que será realizada através de um roteiro com questões semiestruturadas (com gravação das respostas em áudio). Apesar da entrevista ser gravada, será garantido o sigilo e anonimato, bem como o acesso e a análise dos dados coletados serão realizados apenas pela pesquisadora e/ou

sua orientadora. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde e por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Vale salientar que essa pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, que orienta os pesquisadores a manterem a certeza de que os participantes de pesquisas serão bem recebidos e protegidos de qualquer dano. O referido Comitê está localizado no endereço: Campus I – Cidade Universitária – Centro de Ciências da Saúde (CCS) – 1º andar. João Pessoa – PB. Brasil. CEP: 58051-900. Telefone para contato: (083) 3216-7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br. Horário de funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Contato da pesquisadora responsável:

E-mail: fabiahalana@hotmail.com

Telefones: (83) 988297883/ (83) 996561782

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

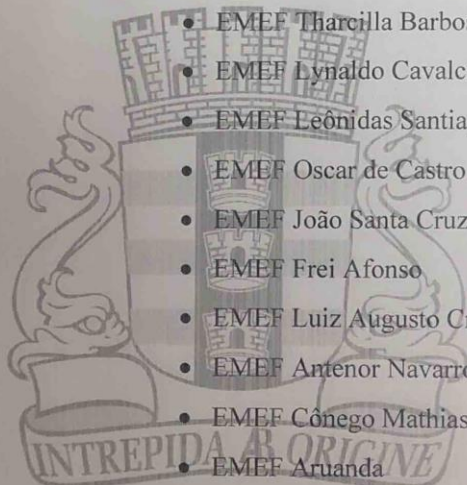
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 27 de fevereiro de 2019.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Fábia Halana Fonseca R. Pita**, aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada “A realidade dos (as) estudantes com deficiência na escola pública: um olhar à luz do exercício profissional dos assistentes sociais no município de João Pessoa - PB” nas escolas abaixo relacionadas:

- EMEF Seráfico da Nóbrega
- EMEF Anita Trigueiro
- EMEF Zumbi dos Palmares
- EMEF Cícero Leite
- EMEF Tharcilla Barbosa
- EMEF Lynaldo Cavalcanti
- EMEF Leônidas Santiago
- EMEF Oscar de Castro
- EMEF João Santa Cruz
- EMEF Frei Afonso
- EMEF Luiz Augusto Crispim
- EMEF Antenor Navarro
- EMEF Cônego Mathias Freire
- EMEF Aruanda

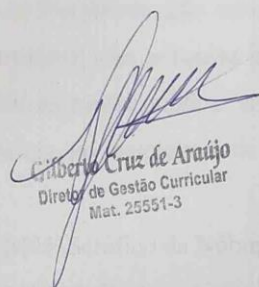




PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

Esta pesquisa é orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Aline Maria Batista Machado.
Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



Gilberto Cruz de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3



ANEXO A – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLAS DA REDE COM AS REGIÕES

	REGIÃO 1	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Chico Xavier	Bairros: Aeroclube, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Jardim Luna, Brisamar, João Agripino, Bairro São José. Comunidades: São Luiz, São Gabriel, São Mateus, Travessa Washington Luís e Chatuba I, II e III.
02	Frei Albino	
03	Nazinha Barbosa	
04	Seráfico da Nóbrega	
	REGIÃO 2	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Antonio Santos Coelho	Bairros: Penha, Quadramares, Altiplano, Cabo Branco, Tambaú, Seixas, Jacarapé, Praia de Jacarapé. Comunidades: Jacarapé I, II e III, Vila dos Pescadores, Rio do Cabelo, Vila do Sol, Vila São Domingos, Rabo do Galo, Vila Mangueira, Barreira do Cabo Branco e Paulino Pinto.
02	Anita Trigueiro do Vale	
	REGIÃO 3	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Afonso Pereira	Bairros: Mangabeira I, II, III, IV, V, VI e VII, Cidade Verde I e II. Comunidades: Girassol, Feirinha, Jardim Mangueira, Nova Esperança, Vila União, Vila São Jorge, Condomínio I, II e III, IPEP, Projeto Mariz I, II e III, Patrícia Tomaz e Conjunto dos Militares.
02	Ana Cristina R. Machado	
03	David Trindade	
04	Índio Piragibe	

02	Ana Cristina R. Machado	
03	David Trindade	
04	Índio Piragibe	
05	João Gadelha	
06	Luiz Vaz de Camões	
07	Virgínius da Gama e Melo	
08	Zumbi dos Palmares	
	REGIÃO 4	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Antonia do Socorro	Bairros: Valentina I e II, Paratibe, Cuiá, Mussumagro, Barra de Gramame. Comunidades: Frei Damião, Santa Bárbara, Doce Mãe de Deus, Praia de Gramame, Praia do Sol, Parque do Sol, Cidade Maravilhosa, Loteamento Sonho Meu.
02	Cicero Leite	
03	Dom Helder	
04	Dom Marcelo	
	REGIÃO 5	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Anísio Teixeira	Bairros: José Américo, Água Fria, Cidade dos Colibris (1 e 2), João Paulo II, Ernani Sátiro, Esplanada, Costa e Silva, Grotão, Geisel, Funcionários II, III e IV. Comunidades: Jardim Sepol, Jardim Nova Canaã, Colibris, Jardim Laranjeiras, Conjunto da FAC I e II, Mãe Bienga, Santa Verônica, Loteamento Mares do Sul, Quadra Mares, José Mariz I, Brasa Mar, Jaqueiras I, II, III e IV, Walter Forte, Boa Vista, Citex, Nova República, Nova Trindade III, Lago Sul, Conjunto Radialista, Arame, 1º de Abril, Loteamento Greenville, Lava Jato, Maria de Nazaré, Condomínio Fraternidade, Presidente Médici, Loteamento Morada Verde, Gauchinha, Taipa, Nova Vida, Vila da Paz e Sesi.
02	Antonio Nominando Diniz	
03	Carlos Neves	
04	Celso Monteiro Furtado	
05	Darcy Ribeiro	
06	Duarte da Silveira	
07	Duque de Caxias	
08	Ernany Sátiro	
09	Fenelon Câmara	
10	José Américo	
11	José Eugênio	
12	Moema Tinoco	
13	Monteiro Lobato	
14	Padre Leonel	
15	Pedra do reino	
16	Radegundis Feitosa	
17	Tharcilla Barbosa	

	REGIÃO 6	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Anayde Beiriz	Bairros: Bairro das Indústrias, Distrito Industrial, Cidade Verde I, II, III e etapa, Jardim Veneza. Comunidades: Conjunto José Vieira Diniz, Nova Trindade, Conjunto Nossa Senhora das Graças, Conjunto das Indústrias, Loteamento Cajueiro, Mumbaba, Três Lagoas, Conjunto Padre Ibiapina, Chatuba, Loteamento Verde Vale, Lot. Cidade Jardim, Condomínio da Paz, Loteamento Clovis Gondim, Loteamento Jardim Verona, Nova Veneza, Estrela de Prata, Jardim Paraíso, Loteamento Barro de Ouro e João Magliano.
02	Cantalice Leite	
03	João Monteiro	
04	Lynaldo Cavalcante	
05	Paulo Freire	
06	Presidente João Pessoa	
07	Edme Tavares	
	REGIÃO 7	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Américo Falcão	Bairros: Cristo, Jaguaribe, Rangel. Comunidades: Boa Esperança, Jardim Bom Samaritano, Novo Horizonte, Pedra Branca, Riacho Doce/ Ceasa, São Geraldo, Vale Verde, Redenção, Jardim Itabaiana, Bela Vista, Matinha, Monte Cassino, Paturi e Cemitério.
02	Analice Caldas	
03	Augusto dos Anjos	
04	Agostinho Fonsêca	
05	Bart. de Gusmão	
06	Dumerval Trigueiro	
07	Francisco Edward	
08	Francisco Pereira	
09	Leônidas Santiago	
10	Luiz Mendes Pontes	
11	Padre Pedro Serrão	
12	Santa Ângela	
13	Ubirajara Targino	
	REGIÃO 8	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Almirante Barroso	Bairros: Cruz das Armas, Funcionários I, Jardim Planalto, Oitizeiro. Comunidades: Jardim Guaíba, Baleado, Lagoa Antônio Lins, Alvorada I e II, Novo Horizonte II, Ribeirinhas, Travessa São Luiz e Buraco da Gia.
02	Aníbal Moura	
03	Analice Gonçalves	
04	Apolônio Sales	
05	Castro Alves	
06	Euclides da Cunha	
07	Oscar de Castro	

08	Zulmira de Novaes	
	REGIÃO 9	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Ana Nery	Bairros: Alto do Mateus, Ilha do Bispo, Bairro dos Novais, Centro Histórico, Varadouro. Comunidades: Distrito Mecânico, Beira da Linha, Conjunto do IPEP, Com. 5 de junho, Conjunto Tiradentes, Conjunto dos Motoristas, I, II e III, Juracy Palhano, São Judas Tadeu, Miramangue, Jardim da Mônica, Aratu, Buraco da Gia, Rua da Lama, Vila União, Tanque, Redenção, Av. Nova Liberdade, José Félix, Coronel. Bairros: Bento, Cícero Moura, Condomínio Índio Piragibe, Conjunto Frei Marcelino, Conj. Dom José Maria Pires, Bola na Rede, Ninho da Perua, Campo da Alvorada, Independência, Porto do Capim, Frei Vital, Praça 15 de Novembro, Vila Nassau, Trapixe, Renascer I, Santa Emília de Rodat e Saturnino de Brito.
02	Arnaldo de Barros	
03	Damásio Barbosa	
04	Frutuoso Barbosa	
05	João Medeiros	
06	João Santa Cruz	
07	João XXIII	
08	José Peregrino de Carvalho	
09	José Novais	
10	Luiza Lima Lobo	
11	Napoleão Laureano	
12	Santos Dumont	
13	Severino Patrício	
14	Dom José Maria Pires	

	REGIÃO 10	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Ângelo Notare	Bairros: Roger, Tambiá, Treze de Maio. Comunidades: Asa Branca, do S, Felipéia, Vila Japonesa, Riachinho, Terra do Nunca e Buraco da Gia.
02	Frei Afonso	
03	Monsenhor João Coutinho	
	REGIÃO 11	BAIRROS/COMUNIDADES

01	Francisca Moura	Bairros: Mandacarú, Pedro Gondim, Bairro dos Ipês I e II, Bairro dos Estados, Padre Zé. Comunidades: Alto do Céu, Jardim Ester, Jardim Coqueiral, Jardim Mangueira, João Galdino de Carvalho, Pé de Moleque, Beira da Linha, São Pedro, Porto João Tota, Vem-vem, Beira Molhada, Vila do Teimoso, Rua do Cano e Mangue.
02	Hugo Moura	
03	José de Barros	
04	Luiz Augusto Crispim	
05	Rodrigo Otávio	
06	Rui Carneiro	
07	Violeta Formiga	
	REGIÃO 12	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Antenor Navarro	Bairros: Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame, Colinas do Sul I e II. Comunidades: Conjunto Residencial Marinês e Residencial Gervásio Maia.
02	Fernando P.C. Milanez	
03	Lúcia Giovanna	
04	Raimundo Nonato	
	REGIÃO 13	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Cônego João de Deus	Bairros: Centro, Torre, Tambauzinho, Expedicionários, Miramar. Comunidades: Padre Hildon Bandeira, Cafofo, Liberdade, Brasília de Palha, Vila Tambauzinho, Tito Silva, Miramar e Travessa Yayá.
02	Cônego Mathias Freire	
03	Leonel Brizola	
	REGIÃO 14	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Aruanda	Bairros: Castelo Branco I, II e III, Bancários, Anatólia, Jardim São Paulo, Jardim Cidade Universitária, Colibris II. Comunidades: São Rafael, Santa Clara, Timbó, Eucalipto, Paulo Miranda e Santa Bárbara.
02	Lions Tambaú	
03	Olívio Ribeiro	

**ANEXO B - LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE POSSUEM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ANO LETIVO DE
2018/ LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO
E SEU RESPECTIVO QUANTITATIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDEC
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RESPOSTA PROCESSO

A DGC

17 DE Dezembro de 2018

Em resposta ao processo 2018/117913 informamos as seguintes escolas que dispõe de alunos com deficiência matriculados na Rede de Ensino.

EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	EMEF FREI AFONSO
EMEF ALMIRANTE BARROSO	EMEF FREI ALBINO
EMEF AMERICO FALCAO	EMEF FRUTUOSO BARBOSA
EMEF ANISIO TEIXEIRA	EMEF GAL ANGELO FRANCISCO NOTARE
EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO
EMEF ANTENOR NAVARRO	EMEF INDIO PIRAGIBE
EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA
EMEF ARNALDO DE BARROS MOREIRA	EMEF JOAO XXIII
EMEF ARUANDA	EMEF JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA
EMEF CANTALICE LEITE MAGALHAES	EMEF JOSE EUGENIO LINS DE ALBUQUERQUE
EMEF CASTRO ALVES	EMEF JOSE PEREGRINO DE CARVALHO
EMEF CHICO XAVIER	EMEF LEONIDAS SANTIAGO
EMEF COMENDADOR CICERO LEITE	EMEF LIONS TAMBAU
EMEF CONEGO JOAO DE DEUS	EMEF LUCIA GIOVANNA DUARTE DE MELO
EMEF CONEGO MATIAS FREIRE	EMEF LUIZ VAZ DE CAMOES
EMEF DAMASIO BARBOSA DA FRANCA	EMEF MINISTRO JOSE AMERICO DE ALMEIDA
EMEF DARCY RIBEIRO	EMEF NAPOLEAO LAUREANO
EMEF DAVID TRINDADE	EMEF NAZINHA BARBOSA
EMEF DEP FERNANDO PAULO CARRILHO MILAN	EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS
EMEF DOM HELDER CAMARA	EMEF PADRE PEDRO SERRAO
EMEF DOUTOR SEVERINO PATRICIO	EMEF PEDRA DO REINO
EMEF DR JOSE NOVAIS	EMEF PRESIDENTE JOAO PESSOA
EMEF DUARTE DA SILVEIRA	EMEF PROFA ANA CRISTINA ROLIM MACHADO
EMEF DUQUE DE CAXIAS	EMEF PROFESSOR AFONSO PEREIRA DA SILVA
EMEF ECONOMISTA CELSO MONTEIRO FURTAD	EMEF PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES
EMEF EDUCADOR FRANCISCO PEREIRA DA NOB	EMEF PROFESSOR HUGO MOURA
EMEF ERNANY SATYRO	EMEF PROFESSOR OSCAR DE CASTRO
EMEF ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM	EMEF PROF JOAO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	EMEF PROF JOAO MEDEIROS
EMEF FENELON CAMARA	EMEF PROF LYNALDO CAVALCANTI DE
EMEF FRANCISCA MOURA	ALBUQUERQUE
	EMEF PROF PAULO FREIRE

EMEF RADEGUNDES FEITOSA NUNES	EMEIEF DR JOAO STA CRUZ DE OLIVEIRA
EMEF ROTARY FRANCISCO EDWAR DE AGUIAR	EMEIEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA
EMEF SANTA ANGELA	EMEIEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA
EMEF SANTOS DUMONT	EMEIEF MONS JOAO COUTINHO
EMEF SENADOR RUY CARNEIRO	EMEIEF MONTEIRO LOBATO
EMEF SERAFICO DA NOBREGA	EMEIEF PADRE BARTOLOMEU DE GUSMAO
EMEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	EMEIEF PE LEONEL DA FRANCA
EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	EMEIEF PROF ANIBAL MOURA
EMEF VIOLETA FORMIGA	EMEIEF PROF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO
EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	EMEIEF PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ
EMEF ZUMBI DOS PALMARES	EMEIEF PROFESSOR LUIZ MENDES PONTES
EMEI DAURA SANTIAGO	EMEIEF AUGUSTO DOS ANJOS
EMEIEF ANALICE CALDAS	EMEIEF PROFA ANALICE GONCALVES CARVALHO
EMEIEF ANTONIO SANTOS COELHO NETO	EMEI UBIRAJARA PINTO RODRIGUES
EMEIEF CARLOS NEVES DA FRANCA	EM LUIZA LIMA LOBO
EMEIEF DOM MARCELO PINTO CAVALHEIRA	ESC MUN DE ENS FUND VIRGINIUS DA GAMA E MELO

Em relação às escolas municipais que dispõe de assistente social, segue a lista informada pela DGC.

ESCOLAS - REGIÃO I	ASSITENTES SOCIAIS	ESCOLAS - REGIÃO II	ASSITENTES SOCIAIS
Anita Trigueiro	X	Agostinho Fonseca	X
Aruanda	X	Américo Falcão	X
Ana Cristina	X	Analice Caldas	X
Antônio Santos Coelho	X	Augusto Dos Anjos	
Afonso Pereira	X	Bartolomeu De Gusmão	
Davi Trindade	X	Dumerval Trigueiro	X
Índio Piragibe		Luiz Mendes	X
João Gadelha	X	Pe. Padre Serrão	X
Lions Tambaú	X	Santa Ângela	X
Luiz Vaz de Camões	X	Ubirajara Botto	X
Olívio Ribeiro	X	Leônidas Santiago	X
Virginius da Gama e Melo	X	Francisco Pereira	X
Zumbi dos Palmares	X	Francisco Edward	X
ESCOLAS - REGIÃO III	ASSITENTES SOCIAIS	ESCOLAS - REGIÃO IV	ASSITENTES SOCIAIS
Arnaldo de Barros	X	Antônia do Socorro	X
Luiza Lima Lobo		Carlos Neves	X

João Santa Cruz	X	Cícero Leite	X
João XXIII		Dom Helder	
José Novais	X	Dom Marcelo	X
Napoleão Laureano	X	Fenelon Câmara	X
Ana Nery		José Américo	X
João Medeiros	X	José Eugênio	X
Euclides da Cunha	X	Padre Leonel	X
Severino Patrício		Radegundes Feitosa	
ESCOLAS - REGIÃO V	ASSITENTES SOCIAIS	ESCOLAS - REGIÃO VI	ASSITENTES SOCIAIS
Cônego João de Deus	X	AngeloNotare	X
Damásio Barbosa	X	Arnaldo de Barros	
Frei Afonso	X	Luiz Augusto Crispim	X
Frutuoso Barbosa		Chico Xavier	X
João Coutinho		Francisca Moura	X
José Peregrino	X	Frei Albino	
Leonel Brizola	X	Hugo Moura	X
Mathias Freire	X	José de Barros	X
Santos Dumont	X	Nazinha Barbosa	X
		Rodrigo Otávio	X
		Rui Carneiro	
		Seráfico da Nóbrega	X
		Violeta Formiga	
ESCOLAS - REGIÃO VII	ASSITENTES SOCIAIS	ESCOLAS - REGIÃO VIII	ASSITENTES SOCIAIS
Anayde Beiriz	X	Antenor Navarro	X
Cantalice Leite		Anísio Teixeira	X
Duque De Caxias		Celso Furtado	
Duarte Da Silveira	X	Darcy Ribeiro	
Ernany Sátiro	X	Fernando Milanez	
Joao Monteiro		Lúcia Giovanna	
Lynaldo Cavalcante	X	Moema Tinoco	
Monteiro Lobato		Pedra do Reino	X
Presidente João Pessoa	X	Raimundo Nonato	X
Paulo Freire		Tharcilla Barbosa	X
ESCOLAS - REGIÃO IX	ASSITENTES SOCIAIS		
Almirante Barroso	X		
Aníbal Moura	X		
Analice Gonçalves			
Apolônio Sales	X		
Castro Alves	X		
Oscar de Castro	X		
Zulmira de Novais	X		

N. Nathalia Pereira Vieira - 81.895-0

André Louis Carvalho dos Santos

Coordenador Educação Especial

**ANEXO C – CÓPIA DO PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DA LISTA DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO / LISTA DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS QUE POSSUEM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
MATRICULADOS NO ANO LETIVO DE 2018 / LISTA DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS POR CADA REGIÃO DE ENSINO E SEU RESPECTIVO
QUANTITATIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS**

	Estado da Paraíba Prefeitura Municipal de João Pessoa	Número Processo 2018/117913	Data Abertura 27/11/2018 10:37:24
Assunto DIVERSOS			
Identificação 990062		Interessado UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
Complemento REF. SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.			

Endereço eletrônico: 904404 - João Pessoa - PARAÍBA - 53110