

OS DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CAPITALISTA

THE CHALLENGES OF CARRYING OUT SPECIAL EDUCATION IN THE CAPITALIST CONTEXT

Daniella Côrtes Pereira Borges¹
<https://orcid.org/0000-0002-9242-5123>

Sonia Lopes Victor²
<https://orcid.org/0000-0002-9492-6933>

Resumo:

O artigo analisa as possibilidades de efetivação da legislação para a educação especial no Brasil, a partir do texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Discute a constituição histórica da educação especial como modalidade projetando os desafios de sua oferta no ensino regular. Tem como suporte de análise a teoria crítica, que evidencia a relação entre Estado, sociedade civil e terceiro setor como vínculo real, em que a problemática da garantia dos direitos se desenvolve. Utiliza revisão da bibliografia sobre o tema. Objetiva compreender os desafios da efetivação da educação para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em uma dinâmica social organizada a partir da lógica de mercado.

Palavras-chave: educação especial; Estado; sociedade civil; terceiro setor.

Abstract:

The article analyzes the possibilities of implementing legislation for special education in Brazil, based on the text of the National Education Plan (2014-2024). Discusses the historical constitution of special education as a modality, projecting the challenges of its offer in regular education. Its analysis is supported by critical theory, that when applied, evidence the relationship between the State, civil society and the third sector as a real link in which the issue of guaranteeing rights is developed. Uses a review of the bibliography on the subject. Objective to understand the challenges of implementing education for students with disabilities and pervasive developmental disorders, high skills, and giftedness, in a social dynamic experienced from the mercantile logic.

Keywords: special education; state; civil society; third sector.

¹ Doutora em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Educação em Vila Velha, ES – Brasil.

² Doutora em Educação. Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica tem agregado expansão significativa ao debate sobre a implementação de políticas públicas no campo educacional e, de forma crescente, tem conquistado espaço nas redes públicas de educação, nas instâncias de controle e ordenamento social, nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação com o desenvolvimento de estudos nessa área amplamente caracterizada pela ação de distintos governos na implementação e desenvolvimento de políticas de Estado.

Silva e Jacomini (2016), Cunha, et al. (2014) e Silva (2002) evidenciam os desafios colocados à pesquisa na investigação, análise e implementação de políticas públicas para a educação. Silva e Jacomini (2016, p. 27) caracterizam a pesquisa científica em política pública educacional como “campo de estudo em construção, carente de articulação entre pares e urgente de pesquisas e aprimoramento sobre a epistemologia de análise em políticas públicas”. As autoras apontam ainda tendência “à pulverização dos temas investigados, bem como um universo muito amplo de grupo de pesquisas, sinalizando para um movimento de pouca articulação entre os pares e a reiteração de temas” (Ibidem).

No debate e aprofundamento dessas questões, encontramos muitos trabalhos, dos quais destacamos a produção de Garcia e Michels (2014a, 2014b), Laplane (2015) e Melo et al. (2017), que discutem e evidenciam os percursos e os contextos de proposição e implementação de políticas educacionais voltadas à garantia dos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação³.

No fluxo dessas garantias, Melo et al. (2017) analisam as configurações da educação especial nos documentos oficiais brasileiros, considerando as estratégias implementadas pelo Estado na gestão dessa modalidade de educação escolar nas escolas comuns e a concomitante oferta de atendimento educacional especializado em instituições especializadas, não escolares e de caráter filantrópico. Essas estratégias de atuação evidenciam as contradições existentes no interior das proposições estatais no desenvolvimento de sua política educacional. Prova disso é a responsabilidade do Estado na oferta e financiamento da educação pública e a simultaneidade de dispositivos legais e constitucionalmente absorvidos que garantem que essa oferta seja financiada e estendida à instituição filantrópica de caráter não escolar.

A interlocução entre a pesquisa acadêmica e os processos constitutivos das políticas educacionais voltadas à escolarização de alunos público-alvo da educação especial revela uma série de fatores que caracterizam essa modalidade de educação escolar, no campo de estudo em políticas educacionais, como incluída no apanhado de serviços prestados pela educação comum e atrelada à educação geral. Tal perspectiva influencia, desde a década de 1990, ações governamentais em prol da constituição de escolas inclusivas, que priorizam o espaço educacional da sala de aula comum das escolas de educação básica, como dispositivo à educação de todas as pessoas, inclusive de alunos PAEE, em detrimento da instituição especializada.

³ Ao longo do texto faremos referência a “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” utilizando o termo “alunos público-alvo da educação especial (PAEE)”, presente no texto da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que institui as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2009).

Historicamente, a modalidade de educação especial se constitui de forma paralela ao sistema de ensino comum, nascendo abrigada no espaço institucional sob o princípio de normalização e da perspectiva clínico-terapêutica, segregada, de caráter filantrópico com financiamento público. Seu surgimento evidencia a inércia do Estado em prover esse serviço ao seu público, assim consolidando sua oferta na iniciativa da sociedade civil, por meio de instituições especializadas, dispostas a cuidar e assistir tanto a deficiência quanto as demandas decorrentes do corpo deficiente. Tais demandas tornam-se explícitas sob o princípio de normalização que permeou e ainda permeia, segmentos distintos da educação especial brasileira. O fundamento normalizador constitui a história da educação especial no Brasil como princípio fundamental de ação pedagógica e de orientação política que incide sobre o desenvolvimento de “propostas educacionais” voltadas à pessoa com deficiência e fundamentadas na perspectiva de igualdade como procedimento de normalização de condutas, comportamentos, treinamento de habilidades, preparação para o convívio social universal e comum a todos.

Esse contexto histórico influencia e complexifica os desafios da consolidação de uma política educacional inclusiva delimitada num amplo e global procedimento de reformas educacionais disparados pela conjugação de interesses políticos de nações desenvolvidas e materializados na declaração “Educação para todos” (UNESCO, 1990) e na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994). Nesse contexto político, o Brasil assume o compromisso pela universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, incluindo a modalidade de educação especial. Para Krawczyk (2019), a concretização política desse compromisso implica ao Estado assumir “a complexidade das estruturas necessárias a essa garantia”, mobilizando, com essa intenção, ações governamentais que superem “desigualdades históricas” e materializem “oportunidades a tantos excluídos dos processos educacionais formais” (p. 6). Eis aí um importante fundamento na concretização dos princípios de “educação para todos”.

Essa desafiadora e complexa tarefa subsiste ao contexto político atual caracterizado por

[...] um processo regressivo no âmbito das políticas sociais que, sem dúvida, afetam a realidade educacional de uma forma bastante importante e preocupante. Estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade, correndo-se o risco de, por meio de velhos caminhos, criar novos procedimentos de seleção. Nesse sentido, junto aos desafios na pesquisa em educação, nos próximos anos, está o compromisso pela construção de um conhecimento que desvende os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira (KRAWCZYK, 2019, p. 7).

A análise dessas questões demanda procedimentos e percursos teóricos e metodológicos que conduzam e sustentem essas discussões. Assim, com base na perspectiva do “real reproduzido e interpretado no plano ideal” (NETTO, 2011, p. 21), abordamos neste texto uma concepção ontológica na qual consideramos que “[...] não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade; assim, ‘reprodução ideal’ significa a ‘reconstrução’, no plano das ideias, de algo que se passou na realidade” (HUNGARO, 2014, p. 19).

Sustentamos então uma abordagem teórico-crítica na análise das políticas públicas, buscando seu fundamento nas premissas do materialismo histórico e dialético, tradutor de uma ciência da história. Essa premissa fundamenta a necessidade de considerar, na pesquisa em política

educacional, a historicidade dos processos políticos educacionais, resistindo à banalização ou à naturalização de conceitos (KRAWCZYK, 2019).

Nesse contexto, a leitura inicial do texto normativo do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)⁴ - nos informa sua concreticidade aparente. A apreensão de seu conteúdo, ou do “[...] processo ontológico da realidade humana, e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente”, constitui um caminho “[...] prenhe de mediações históricas concretas, “reconhecidas à luz das abstrações do pensamento” (MARTINS, 2006, p. 10). No movimento de teorização dessa realidade, emergem as múltiplas determinações desse objeto constituído na realidade material e histórica “[...] dos processos de produção e reprodução da existência dos homens” (MARTINS, 2006, p.11).

Na análise do texto normativo do PNE (2014-2024), tomamos para nossa reflexão as concepções de governo e de Estado, dentro do sistema capitalista, pois compreendemos que a total desvinculação estabelecida entre políticas de Estado e políticas de governo é equivocada demandando a superação desse binarismo pelo “[...] enfrentamento do debate sobre as concepções de Estado e suas implicações nas delimitações dos conceitos de políticas públicas, incluindo as políticas educacionais” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 101).

Assim sendo, consideramos as relações fundamentais entre “a concepção de Estado e as políticas sociais que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HOFLING, 2001, p. 1), na tentativa de reconhecer os meios pelos quais, historicamente, o Estado vem “garantindo” políticas sociais. Para tanto, definimos:

[...] Estado, [como] conjunto de instituições permanentes [...] que possibilitam a ação do governo; e governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 2).

Do ponto de vista teórico-conceitual, Souza (2006) considera que há:

[...] campos multidisciplinares nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade [...]. Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (SOUZA, 2006, p. 25).

A constituição de políticas públicas advém de uma articulação, presente não só na estrutura do Estado, mas também imbricada em uma rede de interesses econômicos que abrangem os mais diversos setores da sociedade, envolvidos no delineamento político das questões sociais principalmente, mas não somente, na garantia de investimento social perante o Estado capitalista. Krawczyk (2019, p. 3) aponta essa característica “[...] dominante nas decisões políticas oriundas do campo da economia clássica” e evidenciadas no marco da reconfiguração da gestão pública no âmbito do gerenciamento público/privado, no âmbito das parcerias com o Terceiro Setor, no

⁴ A partir desse momento do texto, ao referir-nos ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), faremos uso da sigla PNE (2014-2024).

voluntariado, na redefinição do papel do Estado para os direitos sociais, na adesão gerencial dos princípios econômicos neoliberais e da terceira via.

Esse contexto atinge a modalidade de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, uma vez que extingue:

[...] a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais [...] aceitando a ideia de que o Estado “em crise” não pode executar políticas, [e assim] repassa para a sociedade civil, e focaliza [sua ação] na população em vulnerabilidade para evitar o caos social, mas permanece no controle por meio da avaliação e parte do financiamento (PERONI, 2013, p.244).

Essa tendência gerencial, presente nos textos normativos legais e inclusive no PNE (2014-2024), atualmente influencia toda a educação básica brasileira e, forjando uma naturalidade histórica, também as políticas de educação especial. Sob a perspectiva das instituições especializadas com oferta de matrícula na educação especial financiadas pelo poder público, a política educacional distancia-se dos fundamentos de aprendizagem e constituição humana ao absorver os princípios de beneficência e assistência social, transformando “[...] justiça em caridade e os direitos em ajuda. Isto é, a prática de defender a filantropia como condição social das pessoas com deficiência. Assim, os valores de solidariedade benevolente [...] orientam-se para o serviço na área da educação como assistência, não como direito” (MELO, et al., 2017, p. 328).

Consideramos ainda, nessa discussão, que o advento da instituição filantrópica sustentada por recursos públicos associa duas instâncias fundantes na constituição da educação especial brasileira: primeiro, a histórica insuficiência do Estado na garantia da política de atendimento ao deficiente e; segundo, o conhecimento de cunho médico-clínico-pedagógico produzido na instituição especializada. A dinâmica política e social configurada por essas duas instâncias é responsável por produzir e reproduzir, no conjunto da vida social, estereótipos clássicos, baseados em práticas segregadas, legitimadas pelo financiamento estatal na iniciativa privada, assistencial, filantrópica, relegando os processos educacionais desses indivíduos a uma experiência secundária, segregada e estereotipada.

Nesse contexto, este artigo discute a complexa configuração dessa política por dentro da lógica social do Estado capitalista. Apresenta revisão bibliográfica, à luz da teoria crítica, caracterizando os elementos que estão na base da formulação da problemática de garantia dos direitos, em uma realidade movida por tensões sociais, que emergem no cotidiano do capital. Tem por objetivo analisar as possibilidades de efetivação da legislação para educação especial no Brasil a partir do texto do PNE (2014-2024), considerando o contexto de tensões entre Estado, sociedade civil e Terceiro Setor, em uma dinâmica social atravessada pela lógica do mercado e associada a expressões de condicionamento da vida social.

O texto é composto por três partes: Estado e sociedade civil: unidade dialética, complexa e contraditória de constituição da sociedade capitalista; em seguida, um breve panorama que apresenta os indicativos das tensões entre sociedade civil, Terceiro Setor e a materialização das políticas educacionais, e a terceira parte, que busca na configuração do PNE (2014-2020) discutir as intenções e o horizonte de materialização da educação destinada ao aluno público-alvo da educação especial. As conclusões dizem respeito às interrogações que são trabalhadas ao longo do texto, estabelecendo relação com as hipóteses formuladas.

ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: UNIDADE DIALÉTICA, COMPLEXA E CONTRADITÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

O tempo atual é marcado por reducionismos nos processos de toda ordem. As proposições políticas, no âmbito dos Estados neoliberais, que regem os parâmetros da ordem econômica e capitalista desde a década de 1970, determinam reduções extremas, principalmente no bojo das políticas públicas e dos direitos sociais.

Em contraposição a essa perspectiva neoliberal, tomamos a concepção marxista sobre as questões que envolvem a existência e a materialidade do Estado moderno, que se opõe diretamente à teorização presente no pensamento de Hegel e Feuerbach, contemporâneos de Marx. Em Hegel, o “[...] Estado é a totalidade existente e consciente da sociedade humana, um universal-concreto”; para Feuerbach, o “[...] Estado é a consciência articuladora da sociedade civil, o universal que harmoniza os diferentes interesses particulares, objetivado somente no interior das mentes dos sujeitos individuais”; em Marx, o “[...] Estado é uma entidade sem qualquer apoio legítimo da sociedade e que, ao crescer, desliga-se dela” (SAMPAIO; FREDERICO, 2009, p. 99). Essa caracterização encontra seu fundamento nos pressupostos de reorganização social pós-revolução francesa, compreendendo que a abstração do Estado:

[...] não pertence senão aos Tempos Modernos porque a abstração da vida privada não aparece senão com os Tempos Modernos. A abstração do Estado político é um produto da modernidade. A Revolução Francesa completou a transformação dos estamentos políticos (estados políticos) em sociais (classes sociais), ou seja, fez das distinções estamentais da sociedade civil, simples distinções sociais, distinções da vida privada sem qualquer significado para a vida política. A separação da vida política e da sociedade civil foi assim consumada (MARX, 2013, p. 58, 103).

Esses princípios traduzem, na tradição marxista, a existência de uma elaboração científica sobre o Estado moderno, analisado sob a ótica da estrutura econômica, reconhecendo seu conteúdo classicista, materializado no manejo dominante de uma minoria detentora dos meios de produção sobre uma maioria que depende desses meios para sua subsistência. Analisar esse fundamento implica reconhecer que princípios caros à estrutura do capitalismo, como liberdade e igualdade, existem apenas no plano formal e jurídico, quando o homem social é elevado à categoria de cidadão, para um exercício político limitador, cerceado e enclausurado nos domínios da sua propriedade privada.

Em Marx, as formas de Estado decorrem do fato de que “[...] elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de sociedade civil”. É a sociedade civil, “[...] entendida como o conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis e assim por diante” (GRUPPI, 1996, p. 27). A mais importante contribuição de Marx encontra-se na determinação da metodologia de análise desse fenômeno: ele descobriu as correlações existentes entre o desenvolvimento das relações econômicas, o Estado e as ideologias:

[...] uma vez afirmada assim a relação de determinação entre relações econômicas e formas políticas, Estado, Direito e a própria cultura, temos um método que permite entender o que é o Estado, como e por que ele surge. Isso permite

fundamentar cientificamente uma teoria do Estado. Não é o Estado que determina a estrutura econômica, mas sim o contrário (GRUPPI, 1996, p. 27).

No pensamento marxista, o Estado moderno assume o status de entidade destituída dos interesses da sociedade civil, uma vez que distingue e separa a vida civil da vida política. Essa separação se materializa na condição da sociedade civil, usurpada de seus direitos coletivos, compreendendo-os como esfera privada e assim apartada de seus interesses como classe detentora da força produtiva motriz do capitalismo moderno. Em Marx, o princípio político e social da constituição humana representa uma unidade - a universalidade da vida genérica do homem. É na ruptura desse princípio, ou seja, quando o homem se torna cidadão, que reside o fundamento da constituição do Estado moderno. É nessa ruptura ainda que se distinguem as dimensões da vida privada e política. Assim, a necessidade de realização dos interesses individuais na sociedade capitalista se reduz à esfera da vida privada, enquanto a dimensão política dos interesses individuais é representada nos princípios universais do Estado moderno, entre os quais destacamos o princípio da cidadania.

No centro dessas questões, a estrutura capitalista necessita desvincular a figura do Estado daquela estrutura criada e movida pela sociedade civil. Não reconhece que a sua sustentação reside nas forças produtivas, no sistema de produção movimentado pela sociedade civil. O Estado surge da necessidade de regular a vida econômica da sociedade, garantindo ao bloco hegemônico capitalista seus ganhos e o equilíbrio das forças sociais em disputa. Isso implica reconhecer que a separação instituída entre Estado e sociedade civil é absorvida por princípios do liberalismo na criação da figura do Estado não intervencionista. No entanto esse fenômeno é apenas aparente, uma vez que, na realidade concreta, não é possível haver desenvolvimento capitalista sem a intervenção e o financiamento do Estado. Embora a crença liberal pregue a autorregulação do mercado, a razão de ser do Estado está em atuar na manutenção dos interesses econômicos predominantes nas sociedades capitalistas.

Na busca do equilíbrio de interesses entre as classes sociais, teóricos pós-marxistas deram origem a um discurso amplamente assimilado e difundido pela social-democracia europeia depois da Primeira Guerra Mundial. “Ao invés de renovarem efetivamente o marxismo, como pretendiam, o que realmente fizeram foi aderir a uma concepção liberal do Estado e da transformação social” (COUTINHO, 2008, p. 29). Nasciam aqui os princípios teóricos de sustentação e orientação da Terceira Via⁵.

No Brasil, os princípios elencados por essa corrente teórico-social ganham ossatura com a posse de Itamar Franco (1992) e desenvolvem-se estruturalmente nas políticas sociais brasileiras com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). São aprimoradas e implementadas por meio de normativas específicas nos governos de centro-esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Ao longo dos 24 anos que antecederam o

⁵ Terceira Via - teoria social de sustentação dos princípios sociais democráticos, ascendente a partir do desgaste da perspectiva liberal no fim da década de 70 e amplamente difundida na década de 90 - disseminada no ocidente pela social-democracia de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Itália, Áustria, Grécia e em vários dos países escandinavos (Giddens, 1999, p. 34). Na América Latina - Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, México, entre outros, “excluindo Bolívia, Venezuela e Cuba”, são representantes da “social democracia europeia que, assimilando o neoliberalismo, e mais do que isso, operando as políticas neoliberais, redefinem a agenda da social democracia mundial” (NEVES, 2010, p. 11).

impedimento de Dilma Rousseff (2016), a política nacional buscou, dentro dos princípios da Terceira Via, o avivamento dos ideais capitalistas em nome do prometido desenvolvimento que preserva “[...] a macroeconomia, as flexibilidades trabalhistas e ambientais” (NEVES, 2010, p. 12).

Tais princípios operam nas normativas legais a partir de uma nova pedagogia hegemônica: ideias e práticas, adequadas ao capital e aos interesses privados, “[...] salientando e promovendo alterações na estrutura da sociedade civil brasileira visando o empresariamento progressivo das políticas sociais e a construção de um novo padrão de sociabilidade” (NEVES, 2010, p. 19).

SOCIEDADE CIVIL, TERCEIRO SETOR E A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A estrutura neoliberal, que conhecemos contemporaneamente, determina traços e nuances ao Estado moderno capazes de consolidá-lo em “álibi para o capitalismo” – garantindo-lhe as condições para “[...] solucionar, a seu modo, o problema da construção de uma sociedade democrática” (NEVES, 2010, p. 83). No contexto do Estado neoliberal, a sociedade civil, “[...] convertida em espaço privilegiado de harmonização de conflitos de interesses, transformou-se em *locus* estratégico de obtenção do consenso da maioria da população” (NEVES, 2010, p. 37).

A discussão, implementada pela Terceira Via, entende a sociedade civil como “[...] espaço de realização do ‘eu’ e de encontro com o outro para o fortalecimento da coesão social [...]; a tônica da sociedade civil ativa seria ajudar a si próprio e ao próximo” (NEVES, 2010, p. 128). Essa característica ativa da sociedade civil faz dela:

[...] instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos, de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade em uma única direção. Ao invés de tensões e disputas entre ideologias, manifestação típica do mundo das polaridades, prevaleceria o colaboracionismo e a liberdade de escolhas individuais (NEVES, 2010, p. 129).

Antony Giddens (1999), teórico da Terceira Via, expõe a forma pela qual os Estados devem encorajar a autonomia de sua sociedade civil na oferta de serviços, eximindo-se de operar diretamente as políticas sociais. O autor atrela essa perspectiva a uma vertente democrática, uma vez que retira a gestão de políticas sociais do monopólio estatal e a amplia à iniciativa local, “democratizando” a ação pública, incluindo a sociedade civil como protagonista. Explica que algumas atividades, entre as quais as de educação, podem ser licenciadas ou monitoradas pelo governo, sendo essa uma das maneiras em que a “[...] democratização se liga diretamente ao desenvolvimento comunitário” (GIDDENS, 1999, p.94).

Cabem aqui as seguintes considerações: sociedade civil e terceiro setor não são estruturas equivalentes e, por vezes, são equivocadamente associadas. Montaño (2010, p. 54-57) discorre sobre equívocos conceituais da aproximação entre o terceiro setor e a sociedade civil inicialmente apontando: a leitura minimizada dos princípios marxistas, que levam seus teóricos a se situar no âmbito pós-marxista, marcado por adequações convenientes do pensamento de Marx e daqueles que o precederam; a correspondência entre 1º, 2º e 3º setor como equivalentes ao Estado, mercado e sociedade civil respectivamente; a abrangência de entidades que compõem o terceiro setor, suas pautas e princípios representando “um constructo ideal que [...] mescla diversos sujeitos com

aparentes igualdades”; a negação do espaço temporal que separa os princípios da teorização marxista da organização do capital na sociedade atual.

O problema dos autores do terceiro setor está em transportar temporalmente, descontextualizando, a oposição entre Estado e sociedade civil ignorando assim as diferenças entre “aquele” Estado (militarizado) e “este” Estado (democrático e de direito), “aquela” sociedade civil (reunida e mobilizada contra um comum inimigo, o Estado ditatorial) e “esta” sociedade civil (onde as contradições de classe voltaram ao centro da sua lógica e os movimentos e organizações da classe trabalhadora são debilitados). Isto denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político [...] (MONTAÑO, 2010, p. 133).

Essa argumentação nos esclarece que a vinculação dos princípios existentes na sociedade civil com o terceiro setor sistematizada pela vertente neoliberal “[...] deriva do conceito do positivismo, do liberalismo vulgar, do funcionalismo, do estruturalismo, do sistemismo e das correntes que segmentam os setores sociais em esferas/ setores autônomos” (MONTAÑO, 2010, p. 126). Dessa forma, compreendemos o papel do terceiro setor na forma de “[...] ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais [...] a partir dos valores de solidariedade local, voluntariado, auto responsabilização e individualização” em substituição aos “[...] valores da solidariedade social, universalidade e direito dos serviços típicos do Estado de Bem-estar” (MONTAÑO e DORIGUETTO, 2010, p. 306).

Assim, as ações desenvolvidas pelo terceiro setor, viabilizado na vertente política neoliberal, assumem um caráter despolidizado e de constituição “[...] harmônica, integradora, de parceria, visando ao bem comum e não aos interesses de classe” (MONTAÑO, 2010, p. 149). Basta uma leitura mais atenta para que se observe que os princípios políticos que orientam as ações de cunho público-privado, implementadas pelo governo brasileiro desde a década de 1990⁶, derivam de estratégias econômicas para supressão de investimento em políticas sociais e ampliação do capital privado, com a “[...] falsa ideia de que a sociedade civil está participando, quando na realidade, suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos, estão sendo arrastadas como partes da estratégia neoliberal” (PERONI, 2013, p. 243).

Pois bem, esses princípios interrogam as normativas de países como o Brasil, onde os laços de colaboração, solidariedade, voluntariado e corresponsabilidade influenciam exponencialmente as políticas sociais, entre as quais as políticas de educação em diferentes contextos. No caso das políticas de educação especial, essas sempre foram motivações suficientes para mobilizar a sociedade civil e, mais recentemente, o terceiro setor.

Historicamente, a atuação da sociedade civil no fomento de ações e políticas de atendimento educacional de alunos público-alvo da educação especial ocorreu pela ausência de ações estatais que contemplassem essas demandas de escolarização. Ao longo de muitos anos, a única alternativa de assistência à infância deficiente foram as ações de filantropia das associações

⁶ No Brasil, a década de 1990 torna-se um marco do desenvolvimento de políticas neoliberais que visaram a desobrigação estatal e a regulação da economia pela ótica gerencial do mercado financeiro. No âmbito das políticas sociais, esse período é marcado por um amplo procedimento político de reformas educacionais que instituíram o compartilhamento das obrigações estatais com a sociedade civil. Sob essa ótica, consolidaram-se ações governamentais implementadas, gerenciadas ou conduzidas por entidades civis, empresariais e também no voluntariado.

da sociedade civil. Durante muito tempo, também essa configuração foi a única alternativa de vida e atuação “social” de inúmeros indivíduos.

A adesão da sociedade civil à proposta privatista do terceiro setor - caracterizado por Garcia e Michels (2014a, p. 165) nas perspectivas do investimento “privado mercantil e privado assistencial” - encontra explicação na aplicabilidade dessa proposta ao projeto neoliberal, que consolida a “despolitização operada no terceiro setor” em três frentes: a) por meio da “retirada das contradições de classe [...] no efeito de encobrir a lógica liberal-corporativa assumindo essa proposta supostamente democratizadora”; b) percebendo como fato consumado a ausência do Estado no enfrentamento das questões sociais e; c) flexibilizando “direitos sociais, econômicos e políticos, historicamente conquistados e garantidos pelo Estado democrático e de direito” (MONTAÑO, 2010, p. 129).

Dessa forma, a relação entre Estado brasileiro, sociedade civil e política educacional destinada a alunos público-alvo da educação especial é marcada primeiramente por um contexto histórico e social segregado e de ações pouco articuladas entre os princípios da educação geral e as demandas complexas que incidem sobre um corpo deficiente; em segundo lugar, por um contexto político de filantropia concretizado na desobrigação estatal e inserção cada vez maior da iniciativa privada, de cunho filantrópico e assistencial, na prestação do serviço público de cunho educacional; em terceiro, por um contexto econômico de financiamento público e gerenciamento privado. Este último pautado na “percepção segundo a qual o termo inclusão” - tão caro às políticas e perspectivas de atuação, produção e organização da educação especial - “vem sendo divulgado como um elemento fundamental para o crescimento econômico”, na “lógica privatista que atinge a gestão do sistema educacional” (GARCIA; MICHELS, 2014a, p. 165), ampliando o campo de investimento econômico na esfera privada. Historicamente, essa forma de gerenciamento incide, influencia e delimita as proposições de políticas públicas destinadas a alunos público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, a garantia de um sistema educacional inclusivo circunscreve a premissa em atender a necessidade das instituições filantrópicas na manutenção de seus espaços em concomitância histórica ao ensino comum e regular. A destinação de recursos públicos da educação à instituição especializada, de caráter não educacional e que, historicamente cumpre o papel de cuidar e assistir a deficiência, sustenta práticas assistenciais ausentes de significado social e cultural indispensáveis aos processos de constituição humana. As práticas desenvolvidas em espaço segregado não contemplam princípios de convivência social, interação entre pares, respeito, reciprocidade, universalidade e garantia de igualdade de direitos, todos esses fundamentais à educação de qualquer pessoa.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: INTENÇÕES E MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DESTINADA AO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas educacionais se configuram, neste texto, na análise da Meta 4 do PNE (2014-2024), legalmente caracterizado, no art. 214 da Constituição do Brasil (1988), como instrumento de planejamento de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre União, estados e municípios, definindo e estabelecendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação.

O plano é composto por 20 metas, que resultam “[...] de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais, e mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação” (NEVES, 2008, p. 148). Reserva uma de suas metas para tratar exclusivamente da educação de alunos público-alvo da educação especial, pretendendo:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A esse respeito, Laplane (2015) esclarece que a síntese das discussões nacionais ocorrida na Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁷ “[...] referia a necessidade de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento na Educação Básica e Superior na rede regular de ensino” (LAPLANE, 2015, p. 8, grifo nosso).

Essa redação sofreu alterações sucessivas: lhe foi acrescentado o termo preferencialmente, que já deriva de outros documentos nacionais e reafirma a garantia de atendimento educacional especializado, em classes, escolas ou serviços especializados. Tal concretização demonstra, evidencia e expressa o “[...] jogo de correlações de força entre o projeto de uma escola inclusiva e o papel das instituições filantrópicas” (MELO et al., 2017, p. 333).

Longe de superar o conflito material existente no cerne das disputas entre escola pública e instituição especializada como lócus de atendimento escolar da pessoa com deficiência, “o texto da Lei vai delineando a tentativa de conciliação política, garantido o financiamento a ambas as modalidades de instituições, incluindo apoio do segmento privado caracterizado pelas instituições filantrópicas, comunitárias e sem fins lucrativos” (SILVA, 2014, p. 101).

Souza (2017) teoriza esse procedimento de conciliação política compreendendo sua concretização em uma perspectiva paritária, segundo a qual “foram previstos repasses complementares e suplementares [...] para rede pública que oferece atendimento educacional especializado [...] e para educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” na forma de “parcerias público privadas visando garantir a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com algum tipo de deficiência”(SOUZA, 2017, p. 196). Essas prerrogativas demonstram que o PNE, ao absorver princípios da gestão privada em suas proposições, subordina a esfera pública ao capital privado, inibindo as condições necessárias ao exercício do direito constitucional de cada indivíduo em frequentar a escola regular, uma vez que a instituição especializada não é escola.

Entre as estratégias contidas na meta 4 do Plano Nacional de Educação, cinco fazem menção às instituições filantrópicas, objetivando:

⁷ A Conferência Nacional de Educação (Conae) reúne segmentos da sociedade civil organizada, esferas do poder legislativo, executivo e judiciário, na ampla discussão sobre os rumos da educação básica brasileira. Constituída por delegados eleitos nas conferências realizadas em estados e municípios, a reunião contempla a ampla participação de entidades representativas dos segmentos educacionais de toda a sociedade no debate das proposições políticas das metas e estratégias de educação nacional no período de 10 anos.

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, [...] as matrículas [...] em *instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade*; [...] 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, *classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados*; [...] 4.17) *promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral*; 4.18) [...] visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível; 4.19) [...] a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Tais premissas contrapõem as perspectivas de ensino público e privado, legitimando o espaço institucional clínico como lócus educativo, e justificam processos de formação humana estereotipados e distantes da dinâmica existente no contexto social que cerca os processos educacionais de qualquer indivíduo. No âmbito da gestão, solidificam normativamente uma estrutura gerencial e financeira que permite às instituições: a) desenvolver o trabalho de filantropia a que se propõem; b) influenciar as normativas legais de organização e gestão da educação especial no Brasil; c) consolidar-se como lócus especializado da prática e do ofício da educação especial. Essas estruturas presentes no texto do PNE (2014-2024) materializam: a) o repasse de verba pública do Fundeb para oferta de atendimento educacional especializado em espaços não escolares; b) a promoção de parcerias para corresponsabilizar famílias e sociedade na construção do sistema educacional inclusivo; c) a oferta de formação continuada e produção de material didático acessível a profissionais que atuam no ensino regular em franca desconsideração do contexto de atuação desses distintos segmentos.

Esse contexto evidencia que, na perspectiva neoliberal assumida pelo Estado brasileiro e regida pelos princípios da Terceira via, o movimento de inclusão não se restringe à garantia do acesso desses indivíduos à escola, para compartilhamento do espaço físico e da dinâmica social e cultural existente. Seus princípios permitem que as obrigações estatais com a educação dos cidadãos sejam transferidas a organizações específicas, abarcando parcerias com “abordagens centradas na comunidade”, partindo da premissa de que estas “[...] permitem uma participação mais democrática além de serem mais eficazes” (GIDDENS, 1999, p. 120). A lógica prevalecente é a de que “[...] as parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando, ao mesmo tempo, que o interesse público permaneça dominante” (GIDDENS, 1999, p. 135). Dessa forma, o texto do PNE (2014-2024), prevendo o financiamento de matrículas nas instituições conveniadas:

[...] mantém acesa uma tensão, antiga e constitutiva da educação especial [...] às instituições privado-assistenciais com matrículas de educação especial no Brasil não se constituem somente como possibilidade de atendimento, mas, em muitas regiões do país, figuram como a principal fonte de oferta de atendimento educacional aos estudantes da modalidade educação especial, ainda que não de caráter escolar. [...] Mais que uma possibilidade, as instituições privado-assistenciais são tratadas no PNE como um recurso da comunidade a ser capitalizado. Podemos depreender que, embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais,

tal estratégia não tem se revelado eficiente para enfrentar o problema da privatização da educação especial (GARCIA; MICHELS, 2014a, p. 403).

Diante da lógica do mercado, vivida por países em desenvolvimento como o Brasil, princípios que regem a economia mundial se materializam de forma a gerar mais e maiores desigualdades, exclusão e impedimentos ao exercício da cidadania. O Estado brasileiro, na perspectiva que adotamos nestas análises, inclui o mercado no delineamento de suas ações sociais, com o franco objetivo de transferir ao setor privado (mercantil ou assistencial) o financiamento público de atribuições constitucionais estatais. A esse respeito, Peroni (2013) discorre que

[...] o poder público historicamente desresponsabiliza-se da educação especial, e no momento em que ela estava começando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas de inclusão [...] E a prática de repasses de recursos públicos que já eram destinados às instituições públicas não governamentais, para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente é fortalecida pelo movimento em que o Estado se retira ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil (PERONI, 2013, p. 251).

Historicamente, as instituições especializadas surgem do movimento da sociedade civil na oferta de serviços de apoio a crianças com deficiência. Emergem movidas pela insuficiência do Estado nessa área de atuação, principalmente no que diz respeito à deficiência intelectual, num movimento de responsabilização muito comum, de vínculo parental no exercício assistencial junto à pessoa com deficiência. Contemporaneamente, as instituições especializadas solidificam a perspectiva assistencial na medida em que, na ausência de engajamento político e filosófico em prol da garantia do direito à escolarização comum no espaço da escola comum, desconsidera o direito de alunos público-alvo da educação especial.

Esse viés privatista permeia o texto do PNE (2014-2024) e enfraquece suas determinações políticas ao conceder às instituições especializadas a oportunidade de influenciar as diretrizes normativas do atendimento da educação especial, quando conseguem com sua “influência” destinar recursos, determinar local de atendimento, assegurar garantias na formação continuada de profissionais, na produção de material didático acessível e nos serviços de acessibilidade. Enfatizamos que “longe da neutralidade ou de uma simples questão técnica, tal situação representa uma decisão política de Estado e Governo, a partir da correlação de forças presente na sociedade civil” (MELO et al., 2017, p.327).

A pertinência desta discussão reside na defesa intransigente das perspectivas do direito à educação. Tal análise deriva do fato de que, até aqui, se conquistaram “direitos em diversas legislações, o que já reflete parte dessa luta importante, [...] mas insuficiente para garantir espaços efetivos, nas escolas, no trabalho, enfim na participação comunitária” (JANNUZZI, 2001, p. 16). Tal insuficiência se destaca na fragilidade da garantia de serviços na escola comum, subjugando princípios filosóficos de constituição humana a aspectos econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições do PNE (2014-2024) para educação especial em uma perspectiva inclusiva são norteadas pelo princípio de “universalização do atendimento escolar” (Art. 2º), com vistas à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Art. 3º). Apesar de tão significativa

fundamentação, o atual momento histórico, caracterizado pela articulação neoliberal na economia, na política, na sociedade e nas lutas sociais, atravessa o processo de tramitação do texto do PNE (2014-2024) e, no âmbito da educação especial, estabelece um emaranhado de tensões relativas ao financiamento das instituições, ao local de atendimento, à defesa do interesse da família em optar pelo locus preferencial de atendimento educacional que desejam, sob a alegação de que “[...] um grupo importante entre esses alunos não participa nem se beneficia desses equipamentos (escola regular) e, por isso, ainda devem recorrer às instituições” (LAPLANE, 2015, p. 10).

Esse contexto revela a contradição teórica e o embate político entre a universalização proposta e a parcialidade, incompletude e fragmentação dos processos de escolarização delineados no texto e garantidos a alunos PAEE que frequentam a instituição especializada mesmo que somente no contraturno. Aspecto importante característico dessa contradição é a simultaneidade histórica com que se estabelecem, permanecem e conservam-se as perspectivas de atendimento público e privado na educação especial. Tal simultaneidade não supera condições históricas de desigualdade educacional, não promove cidadania e não contribui com a erradicação de todas as formas de discriminação, o que inviabiliza os determinantes expressos na mesma lei.

No texto do PNE (2014-2024), essa tensão opera de forma a ampliar, na esfera do financiamento público, a destinação de recursos à esfera privada, além de solidificar a influência das instituições especializadas ao marco normativo da educação especial delimitando modelos, formas, espaços e condições de escolarização, materializando e configurando assim a educação destinada a alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, a proposta concomitante e simultânea entre a oferta de escolarização na escola comum e atendimento especializado na instituição especializada fundamenta a “difusão perigosa de conceitos antinaturais e abstrações infundadas” (SOUZA, 2016, p. 372). O preconceito e a necessidade de conservar as práticas segregatórias no imaginário ideal de ação e conduta social para a educação de alunos PAEE são elementos que historicamente caracterizam as proposições ambíguas na área da educação especial e que, em contextos mais amplos, desenvolvem no tecido social conservador à condição de abolir “qualquer perspectiva de debate racional sobre a formação social e econômica de determinada sociedade” (SOUZA, 2016, p. 373).

A influência gerencial exercida se configura na privação da garantia do direito de pertencer, experienciar e absorver aspectos da constituição social tipicamente humanas, no espaço social comum a todos: a escola. Distantes da prática social cotidiana, alunos público-alvo da educação especial não têm oportunidade de inserir-se na dinâmica social comum a todos os membros da sociedade, sendo impedidas de absorvê-las e constituir-se membro dessa mesma sociedade.

No âmbito dessa discussão, elencamos elementos e princípios que norteiam a relação entre Estado e sociedade civil, apontando: a dinâmica de composição dessa sociedade civil, seus elementos, suas disputas e a diferenciação dos segmentos que a compõem; as influências da teorização, presentes nos preceitos da Terceira Via, e as influências da materialização de suas propostas no terceiro setor e o papel do Estado nessa dinâmica.

Nesse movimento, identificamos a atuação do Estado na preservação dos interesses da sociedade capitalista, mantendo uma lógica gerencial de distribuição dos recursos e de ampliação da gerência privada na esfera pública.

Tais delimitações políticas e econômicas, delineadas no texto do PNE 2014-2024, consolidam o papel exercido pelo Estado brasileiro, conciliador austero, ideologicamente capaz de manter subjugada a sociedade que o compõe e sustenta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional**. Brasília: MEC/ Secadi, 2008.

COUTINHO, N. C. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, C; SOUSA, J.V; SILVA, M.A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GARCIA, R.M; MICHELS, M.H. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai./ago. 2014a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157. Acesso em: 26 fev. 2021.

GARCIA, R.M; MICHELS, M.H. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014b. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09 ago. 2019.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HOFLING, E M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21. n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C; SOUSA, J.V; SILVA, M.A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

JANNUZZI, G.S.D.M. O direito à Educação Especial. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 11, p. 15-23, nov. 2001. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/330/313>. Acesso em: 01 mai. 2020.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa, v. 4, p. 1-9, 2019 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 23 abr. 2020.

LAPLANE, A.L.F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras on-line**, v.5, n 13, p. 07-20, mai/ago. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762/2630>. Acesso em 01 mai. 2020.

MARX, K. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L.M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29. Caxambu, 2006.

MELO, D.C.F; SILVA, J.H; CAIADO, C.R.M. Descentralização, municipalização e federalismo na educação especial: o caso da Fenapaes. **Educação Unisinos**. v. 21, n. 3, Set/Dez 2017. p.: 324-335. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.213.06/6323>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MONTAÑO. C. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO. C; DURIGUETTO, M, L. Estado, classe e movimento social. **Biblioteca Básica do Serviço Social**, v. 5, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L.M.W (org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L.M.W (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2008.

PERONI, V.M.V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p: 234-255, maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SAMPAIO, B.A; FREDERICO, C. **Dialética e materialismo**: Marx entre Hegel e Feuerbach. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SILVA, M, A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, A.A; JACOMINI, M.A. **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: Editora UEFS, 2016.

SILVA, C. L. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024**: evidências da conciliação política. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em 20 set. 2019.

SOUZA, C. A. **Plano Nacional de Educação (lei 13005)**: materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2017.

SOUZA, J.M.A. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 126, p. 360-377, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.073>. Acesso em: 25.08.2021.