



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

MANOELA DOS REIS DA ROCHA

**VISÕES DE INCLUSÃO?
OS ITINERÁRIOS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

Cachoeira - BA
2019

MANOELA DOS REIS DA ROCHA

**VISÕES DE INCLUSÃO?
OS ITINERÁRIOS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no semestre 2019.1, como pré-requisito para a obtenção do grau de Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia de Oliveira Pereira

Cachoeira - BA
2019

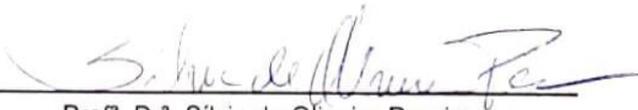
Folha de Aprovação

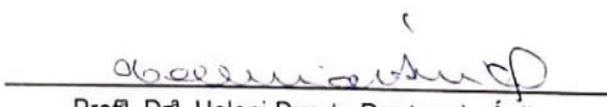
MANOELA DOS REIS DA ROCHA

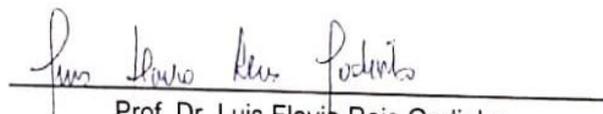
VISÕES DE INCLUSÃO? OS ITINERÁRIOS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

Cachoeira – BA, aprovada em 18/03/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dr.ª. Silvia de Oliveira Pereira
(Orientador – UFRB)


Prof.ª. Dr.ª. Heleni Duarte Dantas de Ávila
(Membro Interno – UFRB)


Prof. Dr. Luis Flavio Reis Godinho
(Membro Interno – UFRB)

“Diferente”, único em tudo que faz,
tuas diferenças te faz especial,
Deus caprichou quando te escolheu para ser meu pai.
Papai, se ser diferente é um “problema”
Quero, desejo e espero ser um pouco do diferente que tu és
Pois nada me orgulharia mais, do que ser amor e saber amar até num simples olhar!

Manoela dos Reis da Rocha.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as famílias que aceitaram participar dessa pesquisa e que lutam dia após dia para garantir que seus filhos permaneçam na escola e tenham o convívio diário em sociedade, dedico também a todas as crianças com deficiência e, em especial, ao meu Pai, Manoel Caldas da Rocha, Pessoa com Deficiência (triplegia) que me inspira, motiva e me dá forças para lutar, todo meu amor e gratidão a ele por ser um pai tão presente, por ter me proporcionado chegar até aqui, por não ter desistido da vida e por ter construído nossa família de uma forma tão linda e especial. Ao meu amado pai, meus mais sinceros agradecimentos por ter me proporcionado viver aquilo que à ele foi negado: o direito à educação e à participação ativa em sociedade. Toda minha força vem do amor, amor que não sei explicar, mas que dá sentido a minha vida, que nutre o mais profundo do meu ser, um amor que surgiu bem antes de eu nascer.

É o amor mais puro, mais singelo que um ser humano deseja conhecer, para muitos, és digno de pena, para mim de admiração e inspiração.

Luz da minha vida, razão da minha força, da minha luta diária e constante, meu exemplo de fé, força e coragem, tu que és visto por muitos como “diferente” tem o coração cheio de amor, sentimento e bondade.

AGRADECIMENTOS

Esse é o momento em que meus olhos se enchem de lágrimas e meu coração transborda de alegria, pois não foi fácil chegar até aqui e em vários momentos pensei em desistir, mas tenho uma fé concreta em Deus que está em primeiro lugar em minha vida. À Ele toda honra e toda glória!

Gratidão aos meus pais, Marlene e Manoel, que não tiveram oportunidade de estudar, mas que sempre foram meus maiores incentivadores, sempre foram presentes e nunca me deixaram desistir. A eles que sempre fizeram o possível e até o impossível para dar-me o melhor dentro das condições cabíveis, meu eterno amor e admiração. À minha mãe, por trabalhar dobrado pra não me deixar faltar o dinheiro da passagem e não perder sequer um dia de aula. Um dia conseguirei retribuir um pouco de tudo isso que vocês fizeram por mim, Deus não poderia ter escolhido pais melhores, tenho muito orgulho de vocês e espero não decepcioná-los.

Aos meus amados irmãos Rafael e Jandson, meus melhores amigos, companheiros que sempre estiveram presentes em minha caminhada e estão sempre me dando forças para buscar o melhor. Sei que, enquanto existirmos, nunca estaremos só pois o amor que nos une é verdadeiro e sincero.

À pessoa que me ajudou com a documentação quando passei na universidade, pois eu vivia um momento difícil, tinha acabado de perder minha prima grávida de gêmeos, de uma forma inesperada. Possivelmente, se essa pessoa – que o tempo e as circunstâncias da vida afastaram do meu convívio – não tivesse me ajudado, talvez eu não teria conseguido, pois “não tinha cabeça” pra pensar em matrícula no momento. Ela resolveu tudo em relação à minha documentação, foi até o campus de matrícula comigo e, como se não bastasse, me acompanhou no meu primeiro dia de aula. Muitas coisas nesses quatro anos mudaram, dentre elas, a nossa amizade, mas não poderia deixar de agradecer à pessoa que teve uma importância tamanha pra que eu pudesse chegar até aqui: Tais da Silva Rocha, serei eternamente grata independentemente dos rumos que nossas vidas tomaram.

À minha madrinha Paulina Rocha, por sempre ter acreditado no meu potencial e por acreditar que posso mais do que imagino. Detalhe: “ela acredita mais em mim do que eu mesma”. Obrigada por se sentir minha mãe, por me proteger, por comprar briga por mim, por ser tão presente e por acreditar tanto que posso ser cada vez melhor e alcançar voos mais altos. Obrigada por, mesmo num momento de dor profunda, a senhora ter comemorado o primeiro passo da minha conquista comigo, pois a senhora tinha acabado de perder sua filha e seus netos, mas ainda assim se mostrou feliz por minha conquista. Eu te amo como se fosse uma mãe e tenha certeza que farei por ti o que estiver ao meu alcance.

À pessoa que tem me ajudando de forma mais que especial, minha irmã do coração, Edileide Santana que passou madrugadas acordada comigo, ajudando na concretização desse sonho, muitas vezes cansada e ao final de dias difíceis, mas sempre ao meu lado dando força e incentivando a não desistir.

À Joseane Coutinho, supervisora do Estágio que tornou-se amiga, por sempre me socorrer na hora do sufoco, por me ajudar mais do que ela pode, por ter sido o anjo que entrou em minha vida pra trazer luz, pela sensibilidade, por ser tão humana, só tenho o que agradecer.

Ao meu afilhado Leandro Ferreira que, por diversas vezes foi meu socorro para me levar até o ponto onde pego a condução, muitas vezes chegando da escola e não tendo tempo de descansar, nem de almoçar e nunca me negou a carona até o Posto Águia. À todas as pessoas que já me deram carona mesmo as que não conheço e tiveram empatia ao me encontrar e parar para oferecer ajuda, essas atitudes me motivam a ser uma pessoa melhor e a pensar na futura profissional que desejo ser.

À amiga que a Universidade me deu de presente, Ilana Santos, ela que sempre esteve ao meu lado incentivando e motivando quando as angústias tomavam conta.

À Marilene Almeida e Gilvonete Neiva (Tita), minha eterna gratidão pela amizade construída e por, durante alguns semestres, mesmo sem conhecer direito minha história de vida, ceder suas casas para que eu dormisse, pois não tinha onde ficar ou como voltar pra casa ao término das aulas noturnas.

À toda turma de Serviço Social 2014.2, por me permitir ter aprendido tanto com vocês, foram momentos bons, tensos, de choro algumas vezes, mas que me fizeram mais forte como pessoa. Os momentos difíceis sempre me fizeram ver as coisas por um lado melhor e com eles aprendo a ser forte e a não desistir.

À minha Mana Thaina Santana, que por muitas vezes me acolheu com seu abraço e em sua casa, sempre que precisei esteve ao meu lado.

Agradeço a todos os professores que passaram em minha vida durante essa trajetória acadêmica, pela troca de conhecimentos de forma tão enriquecedora.

Não posso deixar de agradecer às minhas supervisoras de campo do estágio, Joseane Coutinho e Eline Peixoto, bem como à equipe do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que foram de fundamental importância para minha formação profissional.

Às famílias que se dispuseram a participar desta pesquisa, a vocês minha gratidão, pois não seria tão especial se não houvesse a participação e contribuição de cada um de vocês.

Por fim, agradeço à pessoa que mais que professora, é mãe. Àquela que desde a primeira vez que vi, soube que era quem eu queria como orientadora (detalhe, não tinha contato algum, sabe aquela coisa de encontro de almas!? Então, no meu caso, foi sorriso, pois ela tem um sorriso lindo que encanta). Nossa aproximação se deu através da Professora Larisse Brito com quem havia comentado meu interesse de fazer parte do grupo de pesquisa, mas tinha vergonha de abordá-la para falar do meu interesse, até que num belo dia a Prof.^aLarisse me chamou e fez as apresentações, formalizei o interesse pelo grupo via e-mail e de lá pra cá ela já foi minha professora na disciplina Pré projeto de TCC 1, supervisora acadêmica do Estágio Supervisionado I e II e, agora com toda satisfação e para minha alegria, meu desejo de tê-la como Orientadora se cumpre. Silvia, meu muito obrigada em especial à senhora pela sensibilidade com a qual me olha, por ter visto em mim coisas que pessoas do meu convívio diário demoraram a enxergar, obrigada por ser

compreensível, por todos os ensinamentos, “puxões de orelha”, por todas as cobranças e por ser essa mãezona. Saiba que de uma forma bem especial a senhora tem mudado a minha vida.

RESUMO

A educação para as crianças com deficiência numa perspectiva inclusiva constitui ainda um desafio no cotidiano para estas e para as suas famílias. O presente trabalho aborda as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo da Bahia. A partir da questão “quais as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo da Bahia?” buscou-se: a) Descrever o perfil socioeconômico de Crianças com Deficiências residentes na Zona Rural do Município; b) Discutir a política de Educação Inclusiva no Brasil, na Bahia e no Município em estudo e; c) Verificar se o processo de Implementação da política de Educação inclusiva está sendo efetuado no Município. A metodologia utilizada empregou pesquisas bibliográfica e documental, além do estudo de campo operacionalizado através de entrevistas com familiares de crianças com deficiência inseridas na escola. Os dados apresentados apontaram que o município em estudo não possui legislação referente à inclusão educacional de pessoas com deficiência, e que, necessita de ações que dêem mais enfoque a questão da inclusão não apenas na perspectiva do acesso, mas principalmente da permanência.

Palavras-chave: Criança com deficiência – Família – Escola do campo – Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Education for children is subject to an inclusive perspective and is still a non-daily challenge for them and their families. The control of access and permanence in regular public education in the rural area of a municipality in the Bahia state. From the perspective of education systems in relation to the challenges faced by children with disabilities to access and stay in regular public education in the rural area of a municipality in the Brazilian state of Bahia? "It was sought: a) To describe the socioeconomic profile of children with disabilities in the Rural Area of the Municipality; b) To discuss the policy of inclusive education in Brazil, Bahia and in the Municipality under study; c) Verify that the process of implementation of inclusive policies is being carried out in the Municipality. A method of the knowledge has a document research and research studies in the students with clinical insertions in school. The data pointed out by the city under study do not present legislation regarding the inclusion of people with disabilities, but actions are needed to promote actions that make the issue of inclusion more emphatic, not only in terms of access, but mainly of permanence.

Keywords: Children with disabilities - Family - School of the countryside - Inclusive Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS – Agente (s) comunitário (s) de saúde

APAE– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAP– Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual

CF – Constituição Federal

CONAE– Conferência Nacional da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP– Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC– Ministério da Educação e Cultura

NEE– Necessidades Educacionais Especiais

ONU– Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa Com Deficiência

PRONATEC– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSF – Posto de Saúde da Família

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TIPOS DE FAMÍLIA SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO DE MORGAN.....	56
QUADRO 2 – TIPO DA PESQUISA	62

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

GRÁFICO 1 – TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PCD COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE	47
GRÁFICO 2 – TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PESSOAS COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS, COM 15 OU MAIS ANOS DE IDADE	48
GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2009-2017	49
TABELA 1 – MATRÍCULAS NOS ANOS INICIAIS E TOTAL DE ESTUDANTES INCLUÍDOS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA/ BA (2015-2017).....	50
TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS - BA – TOTAL POR MUNICÍPIO – CENSO ESCOLAR 2018 – MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA	51

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	21
2.1 Panorama Nacional: Marco Legal e Indicadores	24
2.2 Pessoa com Deficiência e o Direito à Educação	32
3 CAPÍTULO II: PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA	39
3.1 Local e global – território – município – políticas municipais – municipalização	40
3.2 O que prevê a legislação federal e municipal	45
3.3 A trajetória da educação inclusiva o município de Governador Mangabeira	48
3.3.1 Documentos e dados	49
3.3.2 As famílias e seus itinerários	54
3.4 As famílias e o direito à educação	65
3.4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS...	82
REFERÊNCIAS	85

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, cuja temática aborda as categorias educação, família e pessoa com deficiência (PCD), traz considerações a respeito de como se dá a inclusão educacional dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência na realidade rural.

Na pesquisa, um dos maiores interesses é o de demonstrar que o debate sobre a inclusão é cada vez mais necessário, principalmente nos dias atuais em que situações de desrespeito diante do que se julga ser diferente crescem assustadoramente. Assim, no contexto deste trabalho, serão discutidas questões a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino fundamental, bem como as dificuldades enfrentadas por estes no processo educativo, ao qual segundo a lei, eles têm todo o direito.

As pessoas com deficiência vivenciaram ao longo da história da humanidade diferentes formas de exclusão e violação de direitos. Ao longo do tempo, também protagonizaram conquistas relevantes sob o ponto de vista da igualdade formal, na qual se insere o direito à educação. Contudo, ainda enfrentam uma estrutura social repleta de barreiras à sua participação plena.

A escolha do tema é motivada inicialmente pelo processo de formação em Serviço Social que, ao exigir a identificação, análise, reflexão e transformação da realidade social na direção da equidade e justiça social, estimularam nesta estudante o interesse em debater a temática da Pessoa Com Deficiência (PCD) uma vez que a igualdade formal entre os indivíduos parece não alcançar as pessoas com deficiência de modo que até a desigualdade estrutural se torna mais cruel para elas, conduzindo-as à situações de risco e vulnerabilidade. A inserção no Programa Mais Educação em duas escolas situadas na Zona Rural de um Município do Recôncavo da Bahia, ainda antes da graduação, trouxe inquietações que foram reacendidas também na vivência no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trajetórias Participativas e Política Social (TRAPPOS)¹, que debate o tema.

¹ O TRAPPOS se propõe a desenvolver estudos, pesquisas e projetos de extensão que envolvam política social e os espaços de participação de sujeitos sociais e suas lutas

Nesse sentido, as inquietações começaram a aflorar aguçando a “curiosidade” de tentar descobrir se há crianças com deficiência no município, em especial na Zona Rural e se elas estão incluídas no processo de escolarização formal, como a família vê a questão do acesso e permanência dessas crianças na escola, dentre outros. O tema se torna relevante na medida em que não é comum encontrar cotidianamente muitas crianças com deficiência participando da rotina das escolas regulares deste município e pouco se ouve falar em Educação inclusiva especialmente, na Zona Rural.

Tomando este ponto de partida, a pesquisa foi guiada pelo seguinte questionamento: Quais as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo da Bahia?

O objetivo geral é identificar as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo da Bahia. Os objetivos específicos são: a) Descrever o perfil socioeconômico de Crianças com Deficiências residentes na Zona Rural do Município; b) Discutir a política de Educação Inclusiva no Brasil, na Bahia e no Município em estudo e; c) Verificar se o processo de Implementação da política de Educação inclusiva está sendo efetuado no Município.

Pretende-se contribuir para demonstrar contradições existentes no sistema educacional, que em suas bases legais preconiza a garantia de educação regular para todos, mas na prática costuma excluir aqueles que possuem algum tipo de deficiência. O tema tem sido debatido no meio acadêmico e nos movimentos sociais desde a década de 1990 do século XXI no Brasil, quando eclode o movimento pela educação inclusiva, que se ancora no pressuposto da igualdade e identifica a necessidade de substituir a discriminação, isolamento ou “correção” das pessoas com deficiência pela instituição de novos patamares civilizatórios capazes de remover as barreiras sociais à participação plena deste segmento populacional.

Esse trabalho tem abordagem qualitativa uma vez que não se ocupa da expressão numérica sobre os fatos estudados, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo, as famílias de crianças com deficiência, sobre o tema, os itinerários para a inclusão escolar. Salienta-se ainda o que diz Gil (2007):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise se qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (p. 133).

O método de caráter qualitativo permite ainda segundo Lima (2011), que seja aberta a escuta dos discursos e observações das práticas em campo, evitando assim falhas no estudo como a omissão de informações acerca da realidade. Assim, o estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, debate sobre a legislação em vigor sobre o tema, análise de dados oficiais sobre inclusão no ensino fundamental em escala nacional e local (município Governador Mangabeira, local da vivência motivadora do estudo). Para compor o estudo de campo, aprofundando sobre a realidade local tal como indica Gil (2007), também foram efetuadas entrevistas com mães de duas crianças com deficiência, estudantes de escolas localizadas na zona rural.

Percebendo a existência dessas crianças no município e de fato na zona rural, surgem os questionamentos acerca dessa demanda tão invisibilizada pela sociedade: elas estão na escola regular? É difícil conseguir acesso para estudar nessas escolas? Como se dá o processo de permanência desses educandos? Quais os desafios enfrentados por eles? Ao investigar essas questões pretende-se de alguma forma contribuir na propagação de informações sobre o referido tema a respeito dos direitos que são garantidos por lei e muitas vezes não são cumpridos, uma vez que várias limitações são impostas aos educandos com deficiência, obstruindo seu acesso e permanência no sistema regular de ensino.

O presente trabalho foi subdividido em três capítulos, sendo que o primeiro aborda a educação inclusiva no Brasil e posteriormente no estado da Bahia, apresentando alguns marcos legais e indicadores nacionais, bem como trata dos conceitos de Pessoa com Deficiência e os direitos a ela inerentes.

O segundo capítulo se ocupa das questões locais referentes às pessoas com deficiência, legislações municipais, indicadores regionais, bem como da trajetória da educação inclusiva no referido município. Foi realizada também uma síntese sobre os conceitos atribuídos ao termo família ao longo da história e suas atuais configurações, destacando-se o papel de socialização e cuidado dos indivíduos nos diferentes arranjos familiares. Logo após ressalta-se a questão da importância da família para a pessoa com deficiência, em especial, do educando com deficiência, seus itinerários em busca da escolarização formal, perspectivas e desafios. Neste capítulo são apresentados os diálogos com os familiares de crianças com deficiência estudantes de escolas da zona rural do município. Aqui se insere o debate sobre o que está posto nos papéis oficiais e o que se vê materializado na vivência cotidiana dessas crianças e suas famílias.

Por fim, o capítulo traz algumas considerações sobre os resultados e dados obtidos com a pesquisa, que aponta um acesso incipiente das crianças com deficiência educação formal na rede regular de ensino, bem como a ausência e/ou precariedade da estrutura física adequada e falta de capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com PCD, a fim de que o educando com deficiência possa participar do seu processo educacional com maior liberdade, autonomia e dignidade. Os resultados também sugerem a necessidade de criação de legislação municipal própria acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede de ensino regular, porém esta deverá ser fruto da luta coletiva, envolvendo sociedade civil organizada, Escola, governo, para que sendo partícipes do processo de construção de tais dispositivos legais, os familiares de PCD e a sociedade como um todo, possa ter acesso à informação sobre os direitos e consigam se organizar em prol da efetivação dos mesmos, tendo em vista que direitos proclamados não significam direitos garantidos.

Pretende-se que o trabalho configure numa contribuição ao debate acerca da educação inclusiva, bem como subsidie a luta por uma educação regular de qualidade para todos, uma vez que trazer para o centro das discussões essa temática, impacta diretamente no desenvolvimento dos educandos com deficiência e no fortalecimento dos seus familiares. Todavia, é pertinente enfatizar que como produção científica, tem como objetivo apropriar-se da realidade para melhor analisá-la e posteriormente, produzir transformações e não tem a intenção de ser um estudo exaustivo ou completo, pois a incompletude é parte da produção do conhecimento.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O presente capítulo aborda a educação inclusiva no Brasil, a pessoa com deficiência e o direito à educação e o panorama nacional. Sabe-se que existe grande importância na educação, ela costuma ser considerada a base para a formação de cidadão críticos e reflexivos. A Educação Inclusiva não é diferente, ela respeita e valoriza todos os alunos, independente de suas características individuais, seu objetivo é garantir que os direitos de todos sejam respeitados e que seu processo educativo se realize numa escola regular de ensino.

A Educação Inclusiva é um movimento do meio educacional cuja meta é eliminar todas as formas de exclusão existente, ela condena qualquer demonstração de discriminação e preconceito nas práticas de ensino que não levem em consideração as diferenças existentes. Nela se busca ampliar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais para que todos sintam-se bem vindos e acolhidos no ambiente escolar. Entretanto, cabe questionar, como essa educação tem sido vista e mantida nos dias atuais. E o ponto de partida é a provocação teórica trazida por Mantoan (1997), quando afirma que a inclusão:

questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (p. 145)

Historicamente, a inclusão atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem

chance ou direito ao convívio social. Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, eram perseguidas e mortas.

Reforçando esta ideia, Mittler (2000 apud QUINTO et al, 2011), citam que as pessoas com deficiência eram tratadas pela sociedade,

[...] como doente, em algumas instituições. Excluído da família e da sociedade, portadores de deficiências eram acolhidos em asilos de caráter religioso ou filantrópico, muitas vezes passando ali toda a sua vida. Ao mesmo tempo, foram surgindo algumas escolas especiais e centro de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que deficientes pudessem ser produtivos se recebessem treinamento adequado. (MITTLER, 2000, p.19 apud QUINTO et al, 2011, p.180).

Na atualidade, para Sasaki (1997) este tipo de exclusão não é mais praticado com as mesmas características, entretanto ocorre de forma sutil pelas instituições, como pensões e asilos, criados com o objetivo de segregar o “diferente” da sociedade. Por outro lado, a Constituição do Brasil (1988) afirma em seu Artigo 5.º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e nessa perspectiva têm-se os primeiros movimentos pela inserção destes indivíduos na sociedade brasileira.

Neste sentido, para que se efetive a educação inclusiva faz-se necessário superar diversos desafios, dentre os quais viabilizar uma reestruturação do currículo escolar, promover a capacitação dos professores, para que estes saibam lidar de forma adequada com os escolares com deficiência, passando a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo ensino-aprendizagem.

No Brasil atualmente um dos grandes desafios enfrentados é a formação de professores para o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) e por esta razão na maioria das escolas, da rede pública principalmente os educandos com deficiência não permanecem no ambiente escolar.

Sobre esta narrativa Mantoan (2003) afirma que a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e a escola deve ser um espaço no qual se atenda a todas as diversidades, uma vez que as pessoas são diferentes entre si e cada uma apresenta sua individualidade e singularidade. Ao longo da vida escolar essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área, e assim

sucessivamente. Por isso, todas as deficiências devem ser respeitadas, e devem ser levadas em consideração no processo ensino aprendizagem, bem como no contexto de convívio social.

Segundo Ghirardi (2000apud COSTABILE E BRUNELLO, 2005), “na execução, o método educacional é classificatório e diante de toda historicidade, tem contribuído mais com a promoção da exclusão do que com o fortalecimento da própria inclusão” (GHIRARDI;2000).Esse fato se vê desde os primórdios dos tempos, de modo que excluir parece ser uma atitude comum na vida dos seres humanos. O indivíduo tem uma rejeição muito grande ao que julga diferente, por conseguinte tende a colocar à margem aqueles que não são “normais”. Na educação não tem sido diferente, o método que classifica os educandos, em geral é feito de maneira quantitativa, em que a criança precisa de uma nota para avançar de ano, sendo que, aqueles com deficiências tendem a não acompanhar os demais alunos de maneira que não conseguem acompanhar os padrões classificatórios educacionais.

No âmbito educacional, como tendência inaugurada ainda no Brasil Imperial, o desenvolvimento da educação inclusiva se deu por meio da fundação de institutos especializados na educação de pessoas com deficiência (LANNA JR., 2010). Entretanto, sob o paradigma da inclusão, ocorreram as principais mudanças na educação das pessoas com deficiência na história recente do Brasil. Nessa perspectiva, a principal iniciativa para a chamada educação inclusiva encontra-se na inserção do educando com deficiência em classes comuns de escolas regulares.

Salienta-se nesta perspectiva que a educação inclusiva se constitui como uma das diretrizes das políticas públicas educacionais nos âmbitos: federal, estadual e municipal. No âmbito federal, o inciso III do Artigo 208 da Constituição Brasileira faz referência ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, que deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Na Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), o Ministério da Educação determina como diretrizes da Educação Especial oferecer apoio ao sistema regular de ensino para a introdução desses escolares com deficiências e dar prioridades para o financiamento de projetos que possibilitem a sua inclusão.

Faz-se necessário deixar claro que a educação inclusiva deve ser a educação para todos, em outras palavras, aquela que busca reavaliar o trajeto da exclusão, favorecendo ou criando condições, sejam elas estruturais ou não para acolher a todas as diversidades de educandos. Desta maneira a escola torna-se inclusiva, pois o ato de transformar não só a rede física/estrutural, mas também as atitudes, mentalidade e postura dos educadores, bem como de toda a equipe escolar permitem um maior aprendizado para lidar e conviver com as diferenças (LIMA, 2011).

2.1 Panorama Nacional: Marco Legal e Indicadores

A escola tem um papel importante e significativo no desenvolvimento social e também cognitivo das crianças, também tem um importante papel na saúde psíquica, por ser o primeiro espaço social, coletivo promotor de separação entre criança e família mesmo que em um curto espaço de tempo assim estabelecendo um forte elo com a cultura e com o convívio em sociedade.

Falar em Educação Pública não é fácil, pois o país vive em tempos de desmonte de direitos, não tendo uma educação de boa qualidade sendo esse um dos fatores essenciais para o bom desenvolvimento econômico e social do país. Dar prioridade a um ensino regular e de qualidade é sim um desafio que precisa de maior atenção, tendo em vista que é um desafio que necessita ser assumido por um coletivo que inclui desde a sociedade civil, governantes e em especial os educadores para que coloquem em prática a Educação para todos.

Mas o que é educação? A educação é um processo de socialização no qual o sujeito adquire e também assimila vários tipos de conhecimentos. Segundo Muniz (2002):

A educação deve, segundo Kant, cultivar a moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser, e por efeito, deitando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral (p. 38).

A educação é algo fundamental na vida do ser humano, ela é responsável pela transformação de cada indivíduo ajudando-o a se tornar um cidadão crítico e reflexivo. É preciso dizer que a educação, fundamentada na

Constituição Federal, e que é amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa, se faz um direito de todos e dever do Estado e da família, sua meta visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e para que se torne apto ao trabalho (artigo 205 da Constituição Federal).

Assim, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2007) dispõe que: “A educação, 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.”

A educação tem sido amplamente discutida nos últimos anos diante do contexto atual de inserção de grupos sociais distintos em instituições educativas, uma vez que no decorrer da história, educandos com deficiência foram discriminados ou até mesmo excluídos da sociedade, ocasionando impactos na construção e formação da identidade destes indivíduos. Frente a estas narrativas, ganham força em 1970 no Brasil, os movimentos sociais com foco nos excluídos, a fim de que os direitos destes sejam garantidos e respeitados (GOHN, 2011; FERREIRA et al., 2017).

Partindo deste pressuposto, Rogalski (2010) afirma que a educação especial surgiu perante as muitas lutas, organizações e leis favoráveis às pessoas com deficiência, já a educação inclusiva começou a ganhar força a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca ²e, no Brasil, foi subsidiando-se a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

Assim, as lutas para fortalecer as políticas de inserção e inclusão de escolares com deficiência em espaços educativos regulares precisam continuar, pois, a inclusão somente se consolidará numa perspectiva coletiva. É preciso que haja articulação de todos os atores envolvidos, tais como o Governo, a escola a família, enfim a sociedade precisa se mobilizar para que de fato isso ocorra, não é uma luta que envolve apenas pais e escola, mas uma causa que deve envolver a participação de todos.

² Este documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em **Salamanca**, na Espanha, em 1994 a fim de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

É necessário discutir um pouco a respeito da diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Tanto a Educação Especial quanto a Inclusiva está amparada por documentos internacionais e por diversas legislações brasileiras que norteiam os aspectos pedagógicos envolvidos neste contexto educacional (MRENCH, 2000).

Mazzota (1996) define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (p.11).

A educação especial é uma modalidade de ensino que está destinada para educandos que apresentam deficiências no campo da aprendizagem, entretanto, com o passar do tempo, esta modalidade foi-se institucionalizando e passou a orientar a todo o tipo de capacidades diferentes, inclusive crianças superdotadas. A Educação Especial que por muito tempo se configurou em um sistema paralelo de ensino, vem tendo o seu papel redimensionado, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, e agora, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado (SASSAKI, 2003).

Já em relação a Educação Inclusiva seu conceito surgiu a partir do ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, nessa modalidade de ensino, as crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas em escolas de ensino regular. Segundo Pacheco (2007, p.15) “A Educação Inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação”.

O fato é que a Educação Inclusiva implica em mudança de paradigmas, ela visa uma educação que transforma, que dá o mesmo benefício de todos. Nessa perspectiva, alunos com desempenhos diferentes alcançarão o mesmo objetivo na sala de aula e, este objetivo é a aprendizagem.

Em suma, a Educação Especial e Inclusiva são peças de grande relevância num mesmo processo educacional, nelas se coloca em foco a escolarização dos educandos que possuem alguma deficiência. Isto

independe do fato de ela ser esta ou aquela, as duas primam pelo bem estar do alunado e o mais importante, coloca os mesmos no seio da sociedade.

De acordo com pesquisas realizadas, as pessoas com deficiência representam 15% da população mundial, cerca de um bilhão de habitantes, conforme divulgado pela OMS, no Relatório Mundial sobre a Deficiência. Trata-se então, da maior minoria do planeta, fato suficiente para que o segmento tenha seus direitos assegurados e necessidades específicas levadas em conta nas políticas públicas (SÃO PAULO, 2012).

A desigualdade vivida pessoas com deficiência, como analfabetismo, desemprego e baixa renda impactam os indicadores de desenvolvimento negativamente. No Brasil, o resultado obtido no Censo IBGE 2010 foi 23,9%, aproximadamente 45 milhões de pessoas, segundo o conceito de funcionalidade. Nas estatísticas estão considerados todos os tipos e graus de deficiência de acordo com o desempenho nas atividades e domínios pesquisados: alguma dificuldade, grande dificuldade ou não ser capaz de caminhar e subir escadas, enxergar, ouvir ou apresentar deficiência mental/intelectual (IBGE, 2012).

Fazendo um apanhado dos fatos históricos que giram em torno das lutas travadas por meio dos movimentos sociais, surge no Brasil, entre 1854 e 1857 o princípio da educação especial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente Instituto Benjamin Constant – e o Imperial Instituto de Surdos mudos. Anos depois, em 1954, foi criada no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, baseadas em um trabalho de educação e reabilitação, existindo nesta organização não somente profissionais ligados à educação, mas também à área da saúde (SOUZA, ROMERO, 2014).

Stainback e Stainback (1999) relatam que entre o final da década 1970 e início da década de 1980 as crianças com deficiência começaram a ser integradas nas escolas regulares, sendo que frequentavam apenas meio turno.

Miranda (2003) cita que em 1980 formaram-se no Brasil diversos movimentos sociais visando garantir os direitos das pessoas com deficiência, sendo estas conquistas significativas para reforçar a inclusão na sociedade. Nessa perspectiva, todos os educandos anteriormente excluídos devem ser

inseridos na vida social e educativa, além disso, não permite que ninguém seja alijado do ensino regular, desde o início da escolaridade ao final de sua formação escolar. A meta do novo paradigma é incluir todos aqueles que se encontra em situação de exclusão do sistema regular de ensino público (MACHADO e NAZARI, 2014).

Contudo é importante que além do processo de inclusão a escola tenha meios de garantir uma permanência de qualidade a esse educando com deficiência, pois de nada adianta sua inclusão se não houver meios de garantir um aprendizado de qualidade, se a escola não oferecer espaço físico adequado, profissionais qualificados, materiais apropriados dentre outros aspectos essenciais ao processo de aprendizado escolar formal.

Anos depois, em 1988, é promulgada a Constituição Federal, tendo em vista garantir e assegurar direitos à toda a população, e mais especificamente na área educacional a partir da criação de novas diretrizes para a Educação Especial, estabelecendo que a educação seja direito de todos, dever do Estado e da família e que todos devem ter iguais condições para o acesso e permanência na Escola sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 1998). Já em 1990 com o advento da Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, é criado e este vem reforçar “o direito à educação”, além de assegurar educação no Ensino Fundamental, em seu Artigo I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito (BRASIL, 1990).

Como já foi citado, incluir educandos com algum tipo de deficiência no ensino regular tem sido discutido amplamente e ganhado maior destaque a partir do ano de 1994, quando foi assinada a Declaração de Salamanca, que contou com a participação de 88 governos e 22 organizações. Com a referida declaração foram estabelecidas inúmeras diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais e ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) e da necessidade da educação especial, aplicando a estes o princípio “educação para todos” sendo iniciado a partir dos anos 1990 (UNESCO, 1994).

Assim, a partir da Declaração de Salamanca, segundo Santos (2000) o conceito de NEE passou a incluir além das pessoas com deficiência, aquelas com dificuldades temporárias ou permanentes, oriundas de situações como exclusão social e abusos sofridos.

Mediante os avanços, evidencia-se a compreensão do educando enquanto cidadão que possui direitos e deveres, cada um com suas especificidades que precisam ser respeitadas. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca ressalta como deve ser o ambiente escolar destes para serem realmente inclusivos, devendo adotar um sistema flexível e adaptativo, que leve em consideração a necessidade de cada um, a fim de contribuir para um sucesso educacional e inclusivo. Reforçando a ideia supracitada, Brasil (1994), enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada no educando objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças.

A LDB (Lei nº 9.394/96) é sancionada no ano de 1996 no Brasil sendo um grande avanço para a educação especial no país que passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC (2008) é lançada, tornando-se um documento que completa os marcos históricos e normativos da educação especial.

Diante do contexto histórico traçado, Carneiro (2007) reforça que a educação inclusiva vai além da escola, se fundamenta em apoios e suportes, de trabalhos em equipes e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática, uma vez que a mesma é um processo relativamente novo no contexto escolar, que realiza o atendimento educacional especializado utilizando-se de recursos e serviços especializados, que contribuem para a aprendizagem dos educandos com necessidades educativas especiais em turmas regulares de ensino (ABRANCHES, 2000).

A partir dos avanços na educação, em 2010 com a Conferência Nacional da Educação – CONAE passa-se a discutir o acesso e permanência de todos (crianças, jovens e adultos) a uma educação básica - especialmente no ensino fundamental - inclusiva e de qualidade, sendo o acesso a porta inicial para a democratização. Entretanto, torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer com sucesso, ou seja, a maneira pela qual seria garantida a democratização da

educação se dá por meio do acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade.

De acordo com resumo executivo sobre a Situação Mundial da Infância elaborado pela UNICEF (2013), há 93 milhões de crianças – ou uma em cada 20 crianças com 14 anos de idade ou menos – com algum tipo de deficiência moderada ou grave. Ainda segundo o mesmo relatório, as crianças com deficiência encontram diferentes formas de exclusão e são afetadas por elas em níveis diversos, dependendo de fatores como o tipo de deficiência, o local onde moram, a cultura ou a classe social a que pertencem, ou ainda ao gênero. Partindo deste pressuposto, a LDB (1996), como já mencionado definiu os parâmetros para que a inclusão desses educandos ocorra de forma satisfatória e assegura que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com deficiência.

Há necessidade de dissociar a Educação Especial da Educação Inclusiva a partir de seus conceitos onde a primeira diz respeito à educação e ao atendimento de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, objetivando o atendimento específico e exclusivo de educandos com determinadas necessidades especiais. Há ainda a necessidade de profissionais especializados (professor, psicólogo, educador físico, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional).

Já a segunda vem com uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos a satisfação pessoal, o crescimento e a inserção social de todos, está relacionada à participação de todos os educandos nos estabelecimentos de ensino regular, a partir de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos educandos, assim para Sassaki (1997, p. 41):

Inclusão é: Um 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. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de

valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O ato de incluir tem muito haver com o respeito aos diferentes saberes, por isso é necessário um novo olhar, com uma prática pedagógica reflexiva, que se posicione diante dos momentos de conflitos de uma maneira consciente, lembrando que a meta está em manter uma educação comprometida com a realidade presente.

2.2 Pessoa com Deficiência e o Direito à Educação

A deficiência configura parte da experiência humana e segundo Silva (2009) as deficiências são:

“anomalias físicas ou intelectuais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria Humanidade”. (p. 21)

Ao tempo em que o autor afirma a deficiência como condição humana dada a sua identificação desde tempos mais antigos, indica a condição de “anomalia”, expressando que há um padrão e a deficiência seria um desvio deste. É importante destacar que esta é uma contradição central relativa ao tema: algo que deveria ser natural, dada a sua possibilidade de ocorrência em qualquer fase da vida é tratado como desigualdade por oposição a um padrão dito normal, implicando em exclusão das pessoas com deficiência tanto da vida produtiva quanto do convívio social.

Desde os fins da década de 90 do século XX, ocorre uma reconfiguração formal do conceito de Deficiência, considerado como abrangente e relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade e distinção nas habilidades corporais em comparação com a maioria das demais pessoas (CIF, 2003). Segundo DINIZ (2007), a compreensão da deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ou da anormalidade ficou conhecido como o modelo médico da deficiência e a sua compreensão como uma relação social, constitui o modelo social.

No Brasil, o Decreto nº 914/93, em seu artigo art. 3º, apresenta um conceito ancorado no modelo médico:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (BRASIL, 2001)

É necessário dizer que desde a origem da raça humana, as pessoas diferem entre si. A deficiência tem um histórico a ser observado, a saber, que

na primeira metade do século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, que interpreta a mesma como incapacidade a ser superada. Esse modelo tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudanças em suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2003).

Sabe-se que a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência na década de 1960 (DINIZ, 2009) e do movimento de reivindicação de direitos, da luta contra a opressão das pessoas com deficiência, surgiu o modelo social da deficiência fazendo uma contraposição ao modelo biomédico. Nessa concepção as pessoas com deficiência são indivíduos de direitos, que tem sua própria autonomia e independência para realizar suas escolhas e, tudo isso com o apoio da sociedade.

Esse conceito, então, supera a ideia de impedimento como sendo um sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência (DINIZ, 2009).

Na legislação atual já está inscrita esta nova concepção:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Contudo, é preciso ainda construir as condições objetivas para que os direitos de pessoas com deficiência sejam garantidos. O desafio, agora, está em se recusar fazer uso da descrição de um corpo com impedimentos como sendo anormal. A anormalidade é um julgamento puramente estético se mostrando então, um valor moral sobre os estilos de vida e não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos (DINIZ, 2007, p. 23).

É imprescindível que as crianças com e sem deficiência sejam educadas e também preparadas para ser parte de sociedades inclusivas. Pois como diz na Declaração de Princípios de Salamanca (1994), "as escolas regulares [...] são meios [...] para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma Sociedade Inclusiva e atingindo a Educação para Todos ..."

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), existem pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória:

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

As crianças com deficiência precisam ser assistidas em seus direitos, muitas vezes se fala em inclusão, porém na prática ela não acontece e em muitos momentos se realiza de maneiras distorcidas como se o indivíduo que tivesse que se adaptar a escola e não o inverso. “Não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. (BRASIL, 2001, p. 29).” Incluir significa prover meios para que o sujeito sinta-se parte do contexto, não permitindo brechas para o preconceito e a discriminação.

Grandes são os desafios e as barreiras enfrentadas por pessoas com necessidades especiais. Para Gurgel (2007, p.37), “matricular o aluno com deficiência na escola é apenas um passo, mas o mais importante é garantir que ele permaneça na mesma e tenha a possibilidade de aprender”. É preciso lembrar que ele enfrenta muitos preconceitos devido a sua deficiência.

De acordo com Carvalho (2007, p. 105) inclusão “implica em não segregação o que requer dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões em torno de sua operacionalização, na escola e na sociedade”. Portanto, a escola deve dar o devido suporte para que esses alunos tenham a educação que lhes é de direito para que tenham condições de emancipação educativa.

É necessário salientar que educar significa instituir a integração dos alunos como agentes em seu lugar designados num conjunto social, do qual

nem eles, nem os seus professores, têm o controle. Quer dizer, assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, assim, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e coletiva em curso. (NÓVOA, 1997, p. 109). No cotidiano das pessoas com deficiência é possível observar como elas sofrem com os limites vivenciados para garantir sua participação no meio social e principalmente na escola regular. A educação deve ser para todos sem distinção.

Como já mencionado anteriormente, as pessoas com deficiência sempre foram estigmatizadas, alvo de discriminação e práticas extremamente opressoras e excludentes, situações essas que passam a ideia de pessoas subalternas e incapazes. Para isso tem uma explicação que se dá através do modelo médico da deficiência que afirma através da Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo (STIL) que:

Uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum 'invalido' ('sem valor', em latim). (STIL, 1990, p.30).

Tão forte continua esse modelo médico da Deficiência que, os indivíduos são constantemente influenciados por ele, pois continuam a pensar que as pessoas que possuem quaisquer tipos de deficiência são incapazes, dão muito trabalho por dependerem de outras pessoas, e por pensarem assim muitos ainda preferem privá-las do convívio em sociedade por sofrem tamanha discriminação e preconceito. Esse modelo é algo tão enraizado que ainda mantém-se a concepção de que a pessoa com deficiência tem por obrigação se adequar a sociedade e aos desafios que são postos cotidianamente, como afirma Sasaki:

[...]a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada e etc. a fim de ser adequada á sociedade como ela é, sem maiores modificações[...] (1997, p. 29).

Segundo o conceito da convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas- ONU (2006) As pessoas com deficiência,

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diante desta definição fica evidente que deficiência não é doença e sim um atributo – como ser alto, baixo, gordo ou magro -, e dessa forma uma pessoa com esta condição não deve ser excluída do convívio em sociedade, bem como ser prejudicada por sua deficiência, pois possui os mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos. Embora saibamos de todos esses direitos nota-se que em pleno século XXI as pessoas com deficiência continuam sendo excluídas do convívio social, pois prevalece a ideia de que a pessoa com deficiência é que deve se adequar as mudanças feitas pela sociedade como já foi evidenciado.

De acordo com o modelo social da Deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis.

O modelo social da Deficiência traz de forma bem clara como a sociedade dificulta o processo de inclusão, de pertencimento das pessoas com deficiência na sociedade, pois a mesma não está disposta a mudar e acaba dificultando esse processo na medida em que não se propõe a eliminar barreiras físicas, atitudinais, dentre outras, para que de fato as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, de lazer, de informações que são essenciais para seu desenvolvimento emocional, educacional, profissional e social. Como diz Westmacott (1996), “o modelo social da deficiência diz que são as atitudes da sociedade e o nosso ambiente que necessita mudar”.

O modelo social trata-se de uma abordagem que surgiu, nos anos 1960, no Reino Unido, ele provocou uma reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência, pois retirava do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos deficientes, e a devolveu à sociedade.

Apresenta-se como uma corrente teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante. (OLIVER, 1990).

Nesse pensamento, a deficiência não deveria ser entendida como um problema do sujeito, ou uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade existente. (ABBERLEY, 1987). Verdadeiramente ser deficiente não deveria ser uma culpa carregada por aqueles que são acometidos da mesma. A sociedade é que forma um modelo daquilo que julga diferente, acabando por deixar algumas pessoas a sua margem.

Assim, na lógica do modelo social, não se deve fazer distinção entre doença e deficiência, porque se entende que os ajustes solicitados pela sociedade, para que ela observe a diversidade humana, independem do fato de a pessoa ser doente ou deficiente e do tempo que a sua condição corporal irá se estender. Dessa maneira, enquanto uma pessoa que faz uso de uma cadeira de rodas se recupera de uma fratura nas pernas, necessita dos mesmos ajustes no sistema de transporte que uma pessoa permanentemente incapacitada de caminhar, por que separá-las em grupos diferentes? (ABBERLEY, 1987).

Ser pessoa com deficiência independe do tempo da sua doença ou deficiência, no modelo social biomédico, elas fazem parte do mesmo grupo, não são diferentes só porque uma um dia irá se curar de sua enfermidade e a outra não. De acordo com o modelo social o tema da deficiência deve ser deslocado dos espaços domésticos para a vida pública, pois é uma questão de justiça.

Essa passagem simbólica da *casa* para a *rua* abalou vários pressupostos biomédicos a respeito da deficiência. Afirmou-se, por exemplo, que deficiência não é uma anormalidade, não se resume ao estigma ou à vergonha pelas diferenças. A crítica ao modelo biomédico não significa ignorar o quanto os avanços nessa área garantem bem-estar às pessoas (DINIZ; MEDEIROS, 2004a, 1155).

Verdade que a pessoa com deficiência possui limitação ou incapacidade para o desempenho de algumas atividades, ela pode apresentar uma ou mais deficiências, percebidas no nascimento ou adquiridas ao longo da vida, ou ainda há pessoas que possuem doenças que embora não estejam

enquadradas como deficiência, podem produzir direta ou indiretamente graus de limitação variados, como por exemplo, os distúrbios de fala, da linguagem ou comportamentais e os transtornos orgânicos. Porém isso não impede que as mesmas convivam em plena harmonia umas com as outras e com a sociedade.

Contudo é importante ressaltar que os direitos humanos se manifestam na vida real de forma desigual para grupos sociais, e principalmente para pessoas distintas. As pessoas com deficiência são continuamente privadas da oportunidade de convivência seja com familiares e seus pares, colegas, vizinhos ou parentes, são privados também do convívio escolar não tendo acesso aos recursos e ao apoio que eles necessitam.

Nesse sentido destaca-se mais efetivamente a Convenção que diz respeito à Declaração da Guatemala, de 1999, ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹⁰³, a qual deu origem ao Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001). Esta Convenção tem como um dos seus principais fundamentos reafirmar que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, p. 01).

É urgente a necessidade de se pensar a aquisição de conhecimentos que sejam relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadores e educadoras e da própria comunidade escolar, os direitos das pessoas com deficiência tem sido constantemente violados e cabe a cada educador a cada pessoa da sociedade se tornar agentes de transformação para combater a invisibilidade, o preconceito, a discriminação a fim de assegurar seus direitos básicos inerentes à dignidade da pessoa humana os ajudando a enfrentar essas barreiras e a garantir seus direitos.

A ideia de uma sociedade inclusiva tem como objetivo maior uma sociedade que seja pensada e construída para todos, para tanto é necessário superar todos os estigmas advindos do passado e que ainda continuam ganhando força em dias atuais mesmo com uma gama de informações

disponíveis tem sido uma luta difícil porque ainda existem resistências em relação a essas pessoas que é histórica. Como explica Sasaki, trata-se de um:

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 (SASSAKI, 1999, p.41).

É pertinente elucidar que quanto antes a sociedade se conscientizar de que as pessoas com deficiência são dotadas de direitos e que não são seres anormais, mais breve possível se terá um processo de luta, construção de uma sociedade inclusiva, com oportunidades iguais para todos, claro que respeitando a especificidade de cada pessoa no que diz respeito a suas limitações.

A sociedade inclusiva é construída a partir da adequação dos espaços sociais e de uma mudança de mentalidade por parte dos indivíduos. Nessa perspectiva Sasaki (1999), defende que o objetivo desse movimento “é a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios”. Assim a sociedade inclusiva constituiria a consolidação de um novo tipo de sociedade, obtida através do processo de inclusão social, uma vez que:

A inclusão, portanto, 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 do próprio portador de necessidades especiais (p.42).

Desta forma para Sasaki (1999), para cada sistema que adota a inclusão, mais cedo serão construídas uma sociedade verdadeiramente para todos, logo uma sociedade inclusiva.

3 CAPÍTULO II: PESSOA COM DEFICIENCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA

O presente capítulo tem como finalidade abordar sobre educação Local e global, identificando alguns dos principais dispositivos do ordenamento

jurídico brasileiro que dispõem sobre o direito à educação e a inclusão educacional de PCD. Buscou-se abordar também o que prevê a legislação municipal e a trajetória da educação inclusiva o município de Governador Mangabeira, apresentando documentos e dados extraídos de censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pesquisas do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Em seguida, há uma breve apresentação das famílias e seus itinerários de luta pela garantia do acesso e permanência das crianças com deficiência na escola regular municipal.

3.1 Local e global – território – município – políticas municipais – municipalização

Segundo Hall (2002 apud SANTOS, 2005), “o processo de globalização estimula a tensão entre o global e o local na transformação das identidades, produzindo nem o triunfo do global nem a persistência do local”. Nesta relação, pode-se identificar uma defasagem em relação ao direito à educação no âmbito global e local. Ou seja, é possível afirmar que todos têm direitos iguais, inclusive à educação, que é um direito de todos e dever do Estado, porém no âmbito local, na realidade vivida, no cotidiano, ocorre um deslocamento de modo que a “igualdade pretendida- ou pelo menos até então defendida [...] não engloba o conjunto de todos os cidadãos, porque exclui inúmeros indivíduos, grupos e identidades, do acesso a todos os bens e direitos.” (SANTOS, 2005, p.127)

Pode-se encontrar contribuições para este debate nas ideias sobre o multiculturalismo, que, segundo Santos (2005), é uma prática que provoca novas inquietações para as escolas e que não podem ser desconhecidos ou mesmo minoradas, são tempos de entusiasmos devido as questões que estão sendo postas pelas diferenças sejam elas de classe social, raça, gênero, orientação sexual, de pertencimento, de origens ou até mesmo de identidade. Por muito tempo falar do diferente ficou velado por conta do discurso sobre a igualdade ter maior peso, maior visibilidade, é pertinente ressaltar que todas

essas questões citadas são novas, surgiram mais recentemente, tanto no campo da ciência social como na educação, conexão apenas da diferença entre classes sociais. Para Souza (2000, p.7), “a diferença é o nó central do multiculturalismo”. O multiculturalismo traz uma nova forma de pensar a filosofia do conhecimento tendo como base o conceito da diferença, para entender e refletir a partir desse conceito.

O processo de inclusão e exclusão é visto geralmente em espaços de convivência social, principalmente na escola. Por diversas vezes a exclusão pode começar no ambiente escolar, levando-se em conta que ele traz no seu interior muita carência e indiferença advinda das autoridades.

É fato que o acesso das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular ainda é visto como algo que não devesse existir, pois alguns supõem que os educandos com deficiência deveriam freqüentar instituições exclusivas e especiais, de acordo às suas necessidades. Assim, para garantir o direito dessas pessoas em freqüentar a escola comum, são criados decretos, leis e portarias no intuito de tornar a educação acessível a todos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular (MEC- SEE, 2010, p. 14).

O assunto da inclusão de educandos com deficiência ainda é algo bastante desafiador e também de grande importância que implica no reconhecimento da existência da diversidade na escola, ser diferente não é algo ruim ou que mereça a exclusão. É necessário dizer que a inclusão no ambiente escolar não se faz apenas com a matrícula do indivíduo com deficiência na escola regular, e sim, na garantia da participação desse aluno, envolvendo-o nas atividades propostas, fazendo-o sentir-se querido e utilizando-se de todos os meios possíveis para que ele possa aprender.

A conquista pelo direito à educação para as pessoas com deficiência não aconteceu de uma hora para outra, foi por meio da organização de pais, sociedade civil e de associações em defesa dos direitos dos indivíduos deficientes. No Brasil, por exemplo, as primeiras iniciativas oficiais e

particulares para o atendimento as pessoas com deficiência surgiram no século XIX.

O Brasil estabeleceu um compromisso na busca de novos caminhos para garantir o direito de todos pela educação, no momento em que assumiu os princípios da inclusão como marco político, ideológico, social, cultural e pedagógico na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008).

Nesse contexto, o Estado da Bahia também está inserido, sendo constituído por 417 municípios, com 19.689 estabelecimentos de ensino da educação básica, com o quantitativo de 3.767.970 matrículas distribuídas nas redes de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Desses, 4.284 são estudantes da Educação Especial. (Censo Escolar da Bahia, 2013).

Devido à fundação do Instituto Pestalozzi (1954), que aconteceu na gestão do Secretário de Educação da Bahia, o Sr. Dorival Passos (1950-1955), inicia-se uma articulação do Governo no intuito de atender às pessoas com deficiência intelectual, por meio de uma parceria que instituiu a prestação de serviços de algumas professoras vinculadas à rede. Nesse período, o Estado estava enfrentando dificuldades para firmar a institucionalização do sistema educacional como secretaria, de acordo com a determinação da Constituição Brasileira de 1947, pois, na época, não havia nenhuma lei estadual que regimenta se a sua autonomia administrativa e financeira (BAHIA, 1976, p. 13).

É necessário dizer que o MEC oficializou em Salvador (1998), a implantação do primeiro Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência visual (CAP), com o objetivo de atender à crescente demanda dos alunos cegos, das escolas regulares, ampliando em seguida para as demais Unidades Federadas do país (CRUZ, 2002, p. 23).

Com o advento da inclusão, na Bahia, seguindo a tendência nacional, foi realizado o fechamento das classes especiais que estavam funcionando até o ano de 2004, quando a Portaria de Matrícula nº 16.409, da Rede Estadual de Ensino, publicada em 31 de outubro de 2003, no seu artigo 16º, que tratava da enturmação, ainda orientava a formação das turmas, inclusive da Educação Especial e de inclusão. (CRUZ; ANDRADE, 2017).

É válido destacar que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, de novembro de 2011, abriu oportunidades de educação profissional e tecnológica para o público-alvo da Educação Especial através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC³). Assim está posto: “Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas” (BRASIL, 2013, p. 22).

Outro assunto que tem ganhado destaque ao longo dos anos diz respeito à criação de uma Educação do Campo/Camponesa e a inserção dos educandos com deficiência nesta.

Para Nascimento (2006), a educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização e centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Porém como já dito anteriormente a controvérsias quando se fala no que está escrito nos papéis e no que está posto na realidade, as pessoas do campo sofrem com a falta de saúde de qualidade, educação de qualidade e sofre com a falta de recursos para investir em melhorias é uma das classes mais pauperizadas, são discriminados em suas múltiplas formas, seja no vestir, falar, expressar e até mesmo no caminhar sendo muitas vezes ridicularizados por não corresponderem aos padrões impostos pela sociedade.

A dificuldade para quem mora no campo é tamanha, a vida no campo é árdua, para muitos cansativa é uma classe invisibilizada que vive a margem da sociedade, muitas vezes “esquecidos” muitos camponeses moram distantes do centro urbanos o que dificulta a vida de quem não dispõe de transporte próprio para chegar ate o centro, adoecer é um problema, envelhecer é um problema e muitas vezes estudar acaba se tornando um problema, pois a frota de transporte que é disponibilizado não é suficiente para suprir a quantidade de alunos que precisam migrar do campo para estudar no centro, sem contar que mesmo sendo proibido por lei, aquelas

³ O Pronatec foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

pessoas que não têm meios de transporte próprios aproveitam o ônibus escolar para pegar carona e chegar até o centro, colaborando dessa forma para a superlotação dos transportes escolares.

Por outro lado, se tratando da inclusão de educandos com deficiência, é notório que as instituições educativas devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos educandos no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010).

Mesmo sendo garantido por lei que a educação é direito de todos e dever do Estado, não acontece realmente como deveria a garantia do mesmo, a começar pela não adequação dos meios de transporte dos quais dispõe os educandos com deficiência, e até mesmo aqueles que não tem deficiência também. São conduções sem estrutura adequada, geralmente faltam cintos de segurança, muitas vezes sem assentos confortáveis, sem elevador para pessoa com deficiência, sem suporte algum que possa acolher a todos de forma igualitária, essas também são implicações que interferem tanto no acesso como na permanência do educando com deficiência na escola regular, são desafios enfrentados cotidianamente pelos pais e pelas crianças.

Significando a narrativa de uma educação acessível, permanente, inclusiva e de qualidade, não só nas escolas das zonas urbanas, mas principalmente nas rurais, Nascimento (2006) aborda que a educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para educandos silenciosos, logo as escolas camponesas precisam oferecer aos educandos com deficiência vivências diárias aproximando-os da realidade onde estão inseridos, através da elaboração de metodologias de ensino baseadas na cultura e saberes local.

É por meio do convívio diário com as pessoas de culturas, gostos, raças, crenças, objetivos diferentes dentre outros, que se aprenderá a valorizar a

multiplicidade do ser diferente, quando a sociedade conseguir aceitar as dessemelhanças será dado um largo passo para uma sociedade mais humanitária.

A educação inclusiva é definida como um processo que vem se expandindo ao longo da história, mas por se tratar de um complexo contexto permeado por preconceitos e discriminações, ainda há, na atualidade especialmente no que tange ao meio escolar, pessoas que desconhecem os direitos assegurados pela legislação relacionados às pessoas com deficiência, bem como a concepção da perspectiva educacional inclusiva (LIMA, 2011).

Discutir sobre educação inclusiva e principalmente sobre os desafios enfrentados por essas crianças com deficiência é importante e mostra como o não cumprimento desses direitos impacta diretamente na maneira como as pessoas pensam o direito a inclusão desses educandos. Factualmente, o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, especialmente a educação (SANTOS e CARVALHO, 1999).

3.2 O que prevê a legislação federal e municipal

O Brasil tem uma história marcada por períodos de conquistas e retrocessos no que tange aos direitos sociais. É possível situar uma que talvez seja a principal dessas conquistas, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo em vista ser fruto de intenso movimento pela redemocratização do país e reconhecimento dos direitos individuais e coletivos, cerceados ou até suprimidos no período ditatorial, bem como

adveio da luta pela proclamação de novos direitos, até então inexistentes ou incompletos nas constituições anteriores (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967).

A Carta Magna de 1988 é reconhecida como um “divisor de águas” na história do Brasil não só em relação à política educacional como também nas demais áreas sociais. Ela traz inscritos os conceitos de direito e cidadania, estes que foram bandeiras de luta da sociedade durante o período da redemocratização do país e se constituem nos alicerces desta que é conhecida como “Constituição Cidadã”. No campo educacional, observa-se que a CF de 1988, em seu capítulo III, no artigo 205 proclama a educação como um “direito de todos, dever da família e do Estado, e incentivada com a colaboração da sociedade”, (BRASIL, 1988) tendo como primeiro princípio do ensino, previsto no artigo 206, parágrafo I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Nesses dois artigos já se pode vislumbrar a base legal para a inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas públicas, tendo em vista seu caráter universal e sua premissa de igualdade para todos e todas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 –, promulgado dois anos após a CF de 1988, veio ampliar as políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente, englobando os diversos aspectos da vida social. De acordo com o ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Este estatuto ratifica o que está previsto na CF quanto ao direito à educação, acesso e permanência em condições de igualdade, e ainda assegura às crianças e adolescentes:

- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; (BRASIL, 1990)

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela primeira vez, tem-se uma lei que ascende as crianças e adolescentes à condição de cidadãos, sujeitos de direitos e deveres, com voz ativa inclusive no seu processo de escolarização formal. Não obstante, as conquistas não ficam restritas a esse

campo, mas estendem-se por todos os aspectos inerentes à vida salutar em sociedade.

Já em 1996 é promulgada, finalmente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – que além de manter os princípios estabelecidos pela CF de 1988 e pelo ECA, agrega ainda diretrizes para a Educação Especial, como está inscrito no artigo 58 do referido documento:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreve a educação especial também como responsabilidade do Estado, devendo ser preferencialmente realizada nas escolas regulares, tendo em vista a inclusão do educando com deficiência não apenas no espaço escolar, mas na sociedade como um todo, promovendo a convivência entre pessoas com e sem deficiência, a fim de tornar-se um ambiente propício à desconstrução da discriminação e do preconceito em torno dessas pessoas.

3.3 A trajetória da educação inclusiva o município de Governador Mangabeira

A pesquisadora procurou informações acerca de legislação municipal relativa à inclusão educacional de pessoas com deficiência, porém, a despeito de todos os esforços, não obteve êxito pelos meios de busca digitais, tampouco nas repartições públicas. Após muita insistência, foi-lhe informado que não há uma legislação municipal específica sobre o tema, mas que o município segue a legislação nacional.

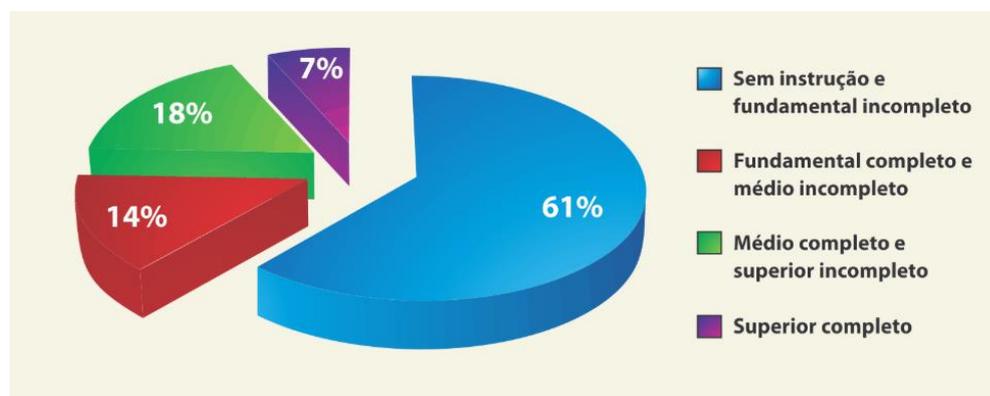
Tem-se aí um grande desafio no que diz respeito aos direitos de PCD, tendo em vista a inexistência de aparato jurídico municipal para estabelecer diretrizes para a política de inclusão de Pessoas com deficiência, assegurando seus direitos nas diversas esferas que abrangem sua vida em sociedade: saúde, educação, habitação, lazer, cultura, esporte, dentre outros. A afirmativa de seguir o que prevê a legislação nacional soa superficial, transmite a ideia de que esse “seguir” esteja restrito à obrigação de garantir o acesso das PCD à escola, mas não implica em estabelecer diretrizes que apontem um caminho de como esta lei possa ser aplicada a nível municipal, como serão estruturados os mecanismos de operacionalização desses direitos sociais previstos tanto na CF de 1988 quanto no ECA, na LDBEN e, principalmente na LBI, bem como criar os órgãos e entidades disponíveis para recorrer-se em caso de violação destes direitos.

Não é possível traçar com precisão a trajetória da educação inclusiva em Governador Mangabeira devido a insuficiência de documentações e dados que apontem o início do processo de inclusão educacional, bem como a forma de desenvolvimento ao longo dos anos, avanços, indicadores de eficiência, dentre outros. O que se pôde encontrar foi através de Institutos nacionais de pesquisa, tais como o IBGE e o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim, no tópico a seguir serão apresentados alguns dados nacionais e locais referentes aos indicadores educacionais.

3.3.1 Documentos e dados

Como foi descrito anteriormente, o Brasil é um país com rico ordenamento jurídico no que concerne aos direitos das PCD, não obstante, em termos de vivência cotidiana, ainda há muito o que se conquistar para efetivar os direitos proclamados nos dispositivos legais. . No que tange ao direito à educação alguns dados extraídos do Censo realizado pelo IBGE, no ano de 2010, delineiam a realidade brasileira e, através do Censo escolar, bem como as ferramentas de consulta de matrícula, o painel educacional municipal e o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, disponibilizados pelo INEP, foi possível verificar alguns indicadores da educação nacional e municipal, fazendo um comparativo das realidades apresentadas.

GRÁFICO 1 – TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PCD COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE



Fonte: IBGE, 2010.

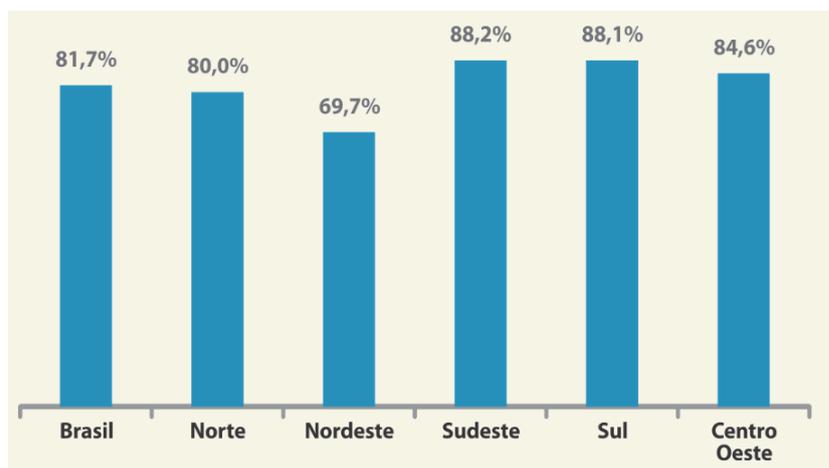
De acordo com o IBGE (2010), “o nível de instrução mede a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade que atingiram determinados anos de estudo”. O gráfico acima subdivide os níveis de instrução em quatro categorias.

Verifica-se, que em 2010, 61% das pessoas com deficiência não possuíam instrução e ensino fundamental incompleto, logo, é possível afirmar que a maioria das pessoas com deficiência com idade a partir dos 15 anos não tiveram acesso à escola ou não tiveram garantidas as condições de

permanência. Dentre os que passaram do nível incompleto, destacam-se 14% tinham ensino fundamental completo e/ou médio incompleto e apenas 7% das PCD possuíam nível superior completo. Observa-se que mesmo com a universalização do ensino público gratuito para todos, as pessoas com deficiência ainda não conseguem acessar plenamente o direito à educação e, quando o fazem, a maioria não consegue concluir um curso de nível superior, provavelmente, não por conta da deficiência mas, pelas limitações que lhes são impostas cotidianamente pela sociedade.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), a Região Nordeste, que apresentou a maior taxa de prevalência de deficiência entre as regiões brasileiras, em torno de 26,6%, teve a menor taxa de alfabetização, 69,7% dentre as outras regiões. Este valor ficou bem abaixo da média nacional (81,7%), como pode ser observado no gráfico:

GRÁFICO 2 – TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PESSOAS COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS, COM 15 OU MAIS ANOS DE IDADE

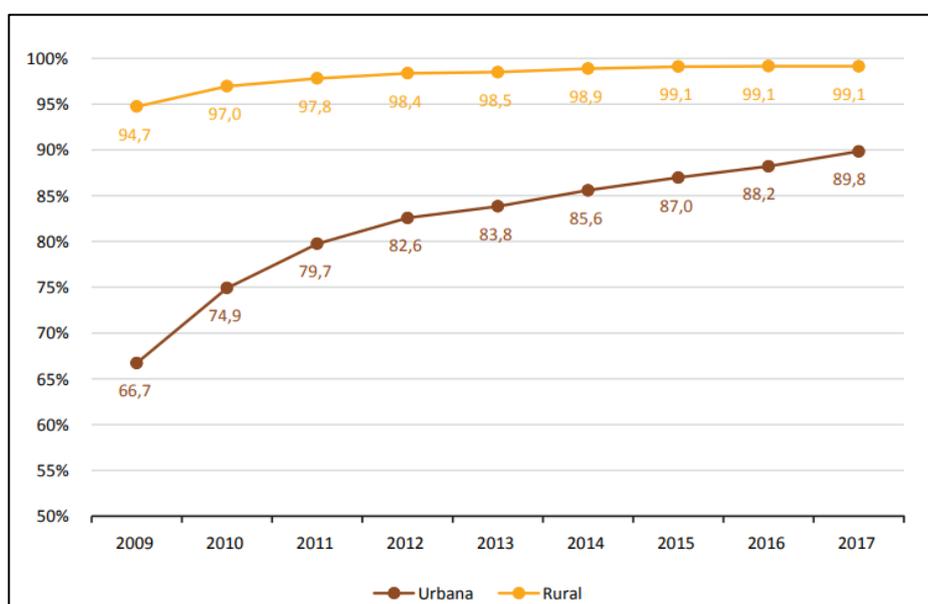


Fonte: IBGE, 2010.

Atualmente, o INEP conta com indicadores mais recentes, advindos dos censos escolares, realizados anualmente, dentre outros estudos que visam, em última instância, acompanhar o desenvolvimento de metas e projeções a fim de aprimorar a qualidade da educação brasileira. De acordo com INEP (2018), o gráfico abaixo aponta que o percentual de alunos em

idade escolar que são público-alvo da educação especial em classes comuns variou positivamente entre 2009 e 2017, tanto na área rural quanto na urbana, com aumento de 4,4 e 23,1, respectivamente.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2009-2017



Fonte: elaborado pela Dired/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2009-2017).

Também é possível observar que o percentual de alunos é superior na zona rural em relação à zona urbana, sendo que o INEP sugere que o indicador tende a se estabilizar na área rural nos próximos anos. Se no âmbito nacional prevalece o número de estudantes público-alvo da educação especial na zona rural, na realidade local do município de Governador Mangabeira ainda é pequeno o número de estudantes da educação inclusiva se comparado ao número de matrículas dos estudantes regulares, como pode ser observado nas ilustrações a seguir:

TABELA 1 – MATRÍCULAS NOS ANOS INICIAIS E TOTAL DE ESTUDANTES INCLUÍDOS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA/ BA (2015-2017)

	Matrículas nos Anos Iniciais				Total de Estudantes Incluídos		
	2015	2016	2017		2015	2016	2017
	RM	RM	RM		RM	RM	RM
1º ano	229	187	178	1º ano	1	4	3
2º ano	264	210	183	2º ano	2	4	1
3º ano	313	363	300	3º ano	2	2	4
4º ano	312	311	329	4º ano	3	1	4
5º ano	318	308	333	5º ano	3	6	5

Fonte: INEP (2018)

Nos indicadores municipais percebe-se a disparidade entre o número de matrículas dos educandos regulares e o dos estudantes incluídos, ou seja, aqueles que fazem parte do segmento de educação inclusiva. Em 2015, dos 229 estudantes matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, apenas um era incluído, porém nota-se uma redução no número de matrículas de estudantes regulares ao passo que observa-se o aumento de estudantes incluídos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, passando a compor-se de três estudantes. É possível observar também que o número de matrículas regulares, bem como o de alunos incluídos cresce de acordo com a elevação da série estudada, chegando a 333 matrículas regulares e 5 de alunos incluídos no quinto ano do ensino fundamental, no ano de 2017. (INEP, 2018).

A partir das informações coletadas no censo escolar de 2018, nota-se a inclusão da categoria “pré-escola” e o compilamento das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em uma única categoria denominada “anos iniciais” do ensino fundamental. Isto posto, verifica-se o aumento do número de estudantes regulares matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de 1.436 no ano de 2015 para 1.544 em 2018 e, os “alunos incluídos” passaram de 11 em 2015 para 38 no ano de 2018 – observando-se a diferença de nomenclaturas, que em 2018 passou a ser “educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) – um aumento significativo, mas que demonstra somente o número de estudantes matriculados, não o de PCD em idade escolar existentes no município.

TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS - BA – TOTAL POR MUNICÍPIO – CENSO ESCOLAR 2018 – MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA.

				Ensino Regular			Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)		
				Educação Infantil	Ensino Fundamental *		Educação Infantil	Ensino Fundamental *	
UF	Nome do Município	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
BA	GOVERNADOR MANGABEIRA	Municipal	Presencial	782	1.544	1.374	4	38	27

Fonte: Deed/ INEP/MEC (2018)

Na tabela acima, é possível identificar que na pré-escola municipal estão matriculados 782 educandos do ensino regular e apenas 4 da educação especial. Isso significa um número ínfimo em relação ao total, fazendo surgir algumas indagações: será esse o número de educandos com deficiência em idade pré-escolar existente no município? E, caso existam mais alunos com deficiência dentro do perfil para ingressar na pré-escola municipal, por que estes não estão matriculados? Será que o acesso à escolarização formal na rede regular de ensino municipal é uma realidade para todas as crianças com deficiência de Governador Mangabeira? A fim de buscar indícios de respostas à estas perguntas, será dada continuidade ao trabalho, abordando as famílias das crianças com deficiência e seus itinerários, passando pela construção do termo família até alcançar as configurações atuais.

3.3.2 As famílias e seus itinerários

Há mais de um século diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema família, buscando compreender sua origem, conceito (s), desenvolvimento ao longo da história, dentre outros aspectos. Friedrich Engels (1984), na obra intitulada “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”, afirma que a gênese do termo família nada tinha a ver com o significado ideal que lhe era atribuído em sua época (século XIX), o autor sintetiza tal conceito como uma “*mistura de sentimentalismo e dissensões domésticas*” (p. 61) e aponta que a palavra família:

[...] a princípio, entre os romanos, não se aplicava sequer ao par de cônjuges e aos seus filhos, mas somente aos escravos. *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto de escravos pertencentes ao mesmo homem. (p. 61)

Com base no excerto supracitado, pode-se compreender que, ao contrário do que conjecturava-se no senso comum, em seus primórdios, a palavra família não designava um laço afetivo entre cônjuges e seus filhos, antes, referia-se estritamente ao sentido de posse que o senhor tinha para com seus escravos.

Sabe-se que a categoria família é dotada de uma complexidade tal que não pode ser facilmente esgotada, faz-se necessária uma viagem ao passado tendo em vista compreender os determinantes históricos para o surgimento da família e como este termo foi assumindo diversas acepções ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade.

No livro intitulado “*A origem da Família da Propriedade e do Estado*”, Engels baseia-se em partes nas notas escritas por seu amigo Karl Marx bem como nas ideias de Lewis H. Morgan, presentes no livro *Ancient Society* (1877) para tecer a trajetória dessas três categorias durante o processo de desenvolvimento da humanidade.

Engels utiliza a classificação de Morgan a qual ordena a história humana em três épocas, a saber: estado selvagem, barbárie e civilização. De modo que a civilização seria o último estágio e por este motivo, o atual da

sociedade, logo, Engels (1984) salienta que Morgan preocupou-se em investigar os dois primeiros, os quais subdividiu em três fases: inferior, média e superior.

Por ora, podemos generalizar a classificação de Morgan da forma seguinte: Estado Selvagem. – Período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação. Barbárie. – Período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano. Civilização – Período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte. (p. 28) (vivencia-se esse período)

Infere-se que a classificação de Morgan está intrinsecamente relacionada ao processo de transformação da natureza pelo homem, iniciando numa fase na qual o segundo tinha pouco ou nenhum domínio sobre a primeira, vivendo de acordo com as condições por ela impostas, perpassando pelo processo de desenvolvimento de ferramentas que permitiram a ampliação de sua autonomia, criando condições de existência que não dependiam totalmente das situações inóspitas postas pelo ambiente, até chegar ao marco civilizatório, estágio atual no qual a humanidade continua aprimorando suas formas de conviver com a natureza, explorando-a em seu benefício e (re)criando sua existência.

Para Engels (1984), enquanto a raça humana passava pelos estágios de desenvolvimento apresentados por Morgan, a família também ia se desenvolvendo e sofrendo transformações ao mesmo passo que a humanidade, porém, o autor ressalta a impossibilidade de estabelecer precisamente quando tais transformações foram acontecendo, todavia pode-se ter uma ideia de quando cada formação familiar se consolidou. Assim, Engels afirma que para Morgan e a maioria dos antropólogos de época, houve um período primitivo no qual prevalecia a promiscuidade sexual, de modo que todos os homens e mulheres se pertenciam mutuamente. Apesar do consenso entre os estudiosos do assunto, tal aspecto pertencia á uma época tão remota que não era possível obter provas que o comprovassem, por isso, Morgan fez uma classificação da família com base nos períodos posteriores, os quais tinham comprovação de sua existência. Isto posto, Engels descreve os quatro grupos familiares classificados por Morgan, a

saber: família consanguínea, família punaluana, família sindiásmica e família monogâmica.

A família consanguínea, segundo a classificação de Morgan descrita por Engels (1984), provavelmente surgiu na fase inferior do estágio selvagem e consistia numa incipiente forma de organização familiar, caracterizada pelo matrimônio por grupos, eliminando-se a conjunção carnal entre pais e filhos. O próximo estágio de organização familiar foi denominado por Morgan de Família Punaluana, a qual mantinha as características da anterior, com o acréscimo da proibição de relação sexual entre irmãos, inicialmente entre irmãos maternos até alcançar os primos e primas (na nomenclatura atual). Essa fase foi muito importante, pois originou a *gens*, um grupo de pessoas que possuem uma mesma identidade familiar, ampliando a diversidade genética e corroborando para o processo de seleção natural.

Engels (1984) ressalta que nessas formas de organização familiar baseadas no matrimônio por grupos predominava o direito materno, devido à incerteza da paternidade, tendo em vista a extensa quantidade de parceiros sexuais de cada mulher e de cada homem, logo, os filhos só reconheciam a mãe. Sendo assim, o autor afirma que a mulher detinha grande importância na organização social de tais grupos familiares, de tal modo que a herança era materna bem como a “posse” dos filhos nos casos em que se desfaziam os laços conjugais, que, diga-se de passagem, eram muito frágeis e podiam ser rompidos a qualquer momento, tanto pelo homem quanto pela mulher.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento humano, foi surgindo uma nova forma de organização familiar, denominada Família Sindiásmica. Segundo Engels, Morgan descreve seu surgimento no período entre o Estado Selvagem e a Barbárie, sendo considerada a forma familiar característica do último período citado. Sua existência por si só não extinguiu o lar comunista, mas contribuiu trazendo profundas transformações, dentre as quais destaca-se a união por pares, na qual era exigida a fidelidade da mulher, porém ao homem era facultado ter casos ocasionais, não obstante prevalecia ainda o direito materno e a facilidade de dissolução dos laços conjugais por ambas as partes.

De acordo com Engels, o antropólogo Morgan situou o momento de expansão da Família Sindiásmica nas fases média e superior da Barbárie,

estágio no qual as populações humanas passavam por grandes transformações devido ao constante processo de produção e reprodução das formas de subsistência humana, como descreve:

[...] Até a fase inferior da barbárie, a riqueza duradoura limitava-se pouco mais ou menos à habitação, às vestes, os adornos primitivos e aos utensílios necessários para a obtenção e preparação dos alimentos [...]. O alimento devia ser conseguido todo dia, novamente. Agora, com suas manadas de cavalos, camelos, [...], os povos pastores, que iam ganhando terreno [...] haviam adquirido riquezas que precisavam apenas de vigilância e dos cuidados mais primitivos para reproduzir-se em proporção cada vez maior [...]. (ENGELS, 1984, p.57).

Apreende-se daí que com o advento da cultura de criação de animais e da agricultura, as pessoas não precisavam mais se submeter aos desígnios da natureza, podiam ter o alimento sempre à sua disposição, sem necessitar caçá-lo e ainda havia a produção de leite, carne, dentre outros, que geravam excedentes. O autor correlaciona o surgimento da produção de excedentes com a necessidade de se ter escravos para conseguir manter essa mesma produção, bem como a posse destes bens dava ao homem tanto ou mais prestígio que a mulher, pois em caso de dissolução da união conjugal ele detinha inicialmente as ferramentas de trabalho, e aos poucos foi agregando mais bens ao seu domínio, deixando um espólio considerável aos seus descendentes, por isso convencionou-se o direito de herança paterno. Tal fato influenciou na mudança de paradigma do sistema matriarcal ao patriarcalismo, tendo em vista a necessidade do homem assegurar sua descendência a fim de ter herdeiros legítimos, passou-se ao modelo de relação conjugal monogâmica, exigindo-se total fidelidade da mulher, que não mais detinha direitos sobre os filhos, perdendo também seu importante papel social característico nos modelos anteriores de matrimônio por grupos. Tanto é que a palavra família, como foi citado no início deste capítulo, originou-se do termo *famulus* e em seus primórdios referia-se ao conjunto de escravos de um homem, até que num dado momento da história,

A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles. (ENGELS, 1984, p. 61).

Em outras palavras, com a consolidação do modelo de família monogâmica, a mulher é reduzida à procriadora de filhos legítimos do homem, sendo, no fim das contas, considerada apenas mais uma de suas posses, tais quais seus filhos e escravos, submetendo-se ao pátrio poder que poderia determinar inclusive sua morte caso não concordasse em viver num regime de submissão ao seu marido e senhor. Tais argumentos refutam a ideia inculcada na sociedade de que a monogamia surge como a forma mais evoluída de matrimônio, sendo o ápice do amor genuíno entre o homem e a mulher, conforme Engels (1984):

A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada do matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, na pré-história. [...] (p.70).

A ilustração a seguir faz uma síntese dos modelos familiares apresentados por Engels (1984) com base nos estudos de Morgan, e suas principais características.

QUADRO 1 – TIPOS DE FAMÍLIA SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO DE MORGAN

FORMA DE FAMÍLIA	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Família Consanguínea	Surge no estágio inferior do estado selvagem	<ul style="list-style-type: none"> - matrimônio por grupos (poligamia e poliandria); - excluindo-se a relação sexual recíproca entre pais e filhos, os grupos conjugais classificavam-se por geração; - sistema matriarcal baseado na descendência feminina; - vínculos facilmente dissolvidos por ambas as partes.
Família Punaluana	Predomina no Estado selvagem	<ul style="list-style-type: none"> - matrimônio por grupos (poligamia e poliandria); - também exclui a relação sexual entre irmãos e irmãs, cria-se as categorias: primos (as) e sobrinhos (as); - originou a <i>gens</i>; - ainda prevalece a linhagem feminina e o direito materno; - vínculos facilmente dissolvidos por ambas as partes.

<p>Família Sindiásmica</p>	<p>Aparece no período limite entre o Estado Selvagem e a Barbárie, sendo a forma característica desta última</p>	<ul style="list-style-type: none"> - união por pares; - direito à poligamia e infidelidade ocasional para o homem; - alta exigência de fidelidade da mulher; - vínculos dissolvidos com facilidade por ambos; - filhos continuam pertencendo a mãe; - não há a supressão total do lar comunista no qual prevalecia a mulher;
<p>Família Monogâmica</p>	<p>Surge no período de transição da fase média a superior da Barbárie e sua consolidação propicia o início da Civilização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - unidade nuclear formada pelo casal: homem e mulher; - monogamia (da mulher); - sistema patriarcal: predomínio do homem, queda do direito materno, perda de importância da mulher, - laços mais sólidos, cujo rompimento é unilateral pelo homem; - a mulher tem obrigação de máxima fidelidade e o homem tem direito de ser infiel.

Fonte: Própria, elaborado a partir de informações extraídas da obra de Engels (1984).

Ainda de acordo com Engels (1984), a monogamia foi se transformando ao longo do tempo, adquirindo formas mais “brandas”, com

maior liberdade e mais consideração pelas mulheres, principalmente a partir do momento em que a mulher ingressou no mercado de trabalho, no período industrial, no qual a mulher proletária geralmente tornava-se o arrimo da família. As mudanças nos sistemas econômicos e sociais refletem diretamente na estrutura das famílias, de modo que com o advento da globalização, inovações tecnológicas, as constantes transformações nos papéis sociais de cada indivíduo, corroboraram para o surgimento de novas composições familiares, distintas da família monogâmica tradicional.

As transformações históricas permitem compreender a família como uma construção social e não um aspecto inerente à condição humana, em outros termos, a família não é uma instituição inata à condição de ser humano, sendo assim, não nasce no momento em que se inicia a vida humana, mas é construída e reconstruída socialmente, conforme o transcorrer da história da humanidade. Sendo assim, foi observado, que o interesse pela família como objeto de estudo não é algo recente e que, com o passar do tempo muitos pesquisadores se debruçaram sobre o tema, porém, a despeito dos grandes avanços acadêmicos, pode-se afirmar que na atualidade não há um consenso sobre o real significado da palavra, pois:

Família não abarca um único significado. Evidencia-se, inclusive, que a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente descrições; ou seja, é possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, mas não defini-la ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta este agrupamento humano. (ZAMBERLAN, 2001, p. 10)

Nota-se que a palavra família não permite uma única definição, pois isto restringiria o alcance de seus perfis, que atualmente são os mais diversos, nem tampouco é possível estabelecer uma forma de organização familiar como um padrão a ser seguido pela sociedade, pois cada família é um mundo complexo e repleto de singularidades. O mundo passou por muitas transformações ao longo dos séculos e, a família seguiu se adaptando conforme as novas realidades postas, assim, tem-se atualmente diversas configurações familiares: famílias nucleares, famílias monoparentais, famílias homoafetivas, reconstituídas, famílias que o são por laços afetivos, dentre tantas outras.

Convenciona-se que a família é a primeira instituição de socialização do indivíduo, e por isso mesmo, um ente essencial na formação de sua personalidade bem como no compartilhamento dos cuidados com este mesmo indivíduo, não obstante, Fonseca (2005, p. 52) adverte que “[...] a relação indivíduo – família não pode ser pensada da mesma forma em todo lugar, pois a própria noção de família varia conforme a categoria social com qual estamos lidando.” Essa ideia coaduna com o pensamento de Engels quando fala das diferenças no sentido atribuído à família proletária e a família burguesa. Fonseca (2005) ressalta que

[...] Enquanto, entre pessoas de elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patrimônio), que mantém entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares o conceito de família está ancorada nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua (p. 51).

Nota-se a diferença de sentidos atribuídos à família nas diversas camadas sociais. Na perspectiva da classe dominante, ainda predomina, mesmo que sob outras roupagens, o sentido de posse e da transmissão de herança descritos por Engels na família monogâmica inicial. Já a classe intermediária, geralmente insere-se no modelo tradicional de família nuclear, formada pelos cônjuges e seus filhos. E a classe menos favorecida costuma fundamentar o sentido da família nos afazeres diários e redes de ajuda mútua.

Sobre esta última, faz-se necessário esclarecer que de acordo com Fonseca (2005), as redes de ajuda mútua pressupõem um laço familiar que prescinde de laços de sangue, bem como da necessidade de morar sob o mesmo teto. Assim, “[...] tornam-se membros pertinentes dessa rede familiar não somente pais, mas irmãos, tios, primos, ex-sogros, compadres e até amigos. [...]” (FONSECA, 2005, p. 52). Para a autora essas redes de ajuda compartilham o cuidado dos membros familiares, principalmente o cuidado com as crianças, tornando-se essenciais à subsistência das famílias pertencentes às classes menos favorecidas da população.

Com base no exposto pode-se inferir que família é uma palavra rica em significações, porém, praticamente impossível de conceituar, pois nenhum significado consegue englobar toda a variedade de conotações que a mesma

possui. Sendo assim, é possível descrever os diferentes arranjos familiares presentes na sociedade e compreender as dinâmicas familiares numa perspectiva de tempo, espaço e classe social. Todavia, observa-se a prática do cuidado como interseção entre as diversas configurações familiares atuais pois, não importa a natureza ou a composição da família, seus membros tendem a cuidar uns dos outros, sendo que nas famílias de camadas populares, os cuidados costumam ser compartilhados entre uma rede extensa de pessoas não necessariamente unidas por laços sanguíneos ou moradia conjunta.

A função do cuidado talvez seja uma das primeiras desempenhadas pela família, aliada à função da socialização dos saberes. Tratar da categoria família no sentido de primeira instituição de convívio do ser humano, que intermedeia o processo de conhecimento do de si e do mundo, é sempre algo complexo devido às suas diversas significações, porém, independente de conceitos e descrições, é reconhecida a importância da família na vida de todo e qualquer ser humano.

Ao se tratar das famílias de PCD, a questão é ainda mais delicada, tendo em vista que seu papel de cuidar do indivíduo geralmente é ampliado quando se trata de pessoas com deficiência, pois é a partir da família que essas pessoas se relacionarão com a sociedade. “No caso das pessoas com deficiência, essa relação torna-se ainda mais importante, considerando os cuidados necessários, principalmente na primeira infância”. (SILVEIRA, SANTOS, SILVA, 2014, p. 168) Percebe-se que a família possui um papel central no desenvolvimento das crianças com deficiência, sendo que historicamente, o papel de cuidar é associado à mulher. De acordo com Silveira, Santos e Silva (2014), “a naturalização do cuidado como tarefa estritamente feminina expressa uma desigualdade de poderes e de gênero com teor machista, que tem delegado à mulher o papel de cuidadora.” (p. 168).

Mesmo com todas as transformações sociais ocorridas ao longo das últimas décadas, incluindo diversas conquistas femininas, ainda prevalece na sociedade uma divisão sexual das atividades domésticas, incluindo aí o cuidado com as crianças, que geralmente fica a cargo da mãe, fato que contribui para uma sobrecarga decorrente de jornadas duplas, triplas, que

incluem o trabalho externo seja ele formal ou não, o doméstico, cuidados com os filhos, dentre outras atividades.

3.4 As famílias e o direito à educação

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que não se ocupa da expressão numérica sobre os fatos estudados, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo, as famílias de crianças com deficiência, sobre o tema, os itinerários para a inclusão escolar. Para Minayo (2012),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (p. 21)

Dito isto, a pesquisa qualitativa apresentou-se como a mais adequada ao presente estudo por permitir uma visão mais ampla acerca do objeto pesquisado, bem como possibilita explorar o universo das emoções, dos motivos, enfim, do universo subjetivo no qual está inserido o objeto a ser pesquisado. Assim, o estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, que Gil (2008, p. 50), define como aquela que: “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”, mas respalda-se, também, na análise documental, pois foi executada através da análise da legislação em vigor sobre o tema, análise de dados oficiais sobre inclusão no ensino fundamental em escala nacional e local (município do recôncavo baiano, local da vivência motivadora do estudo). A necessidade de uma pesquisa documental justifica-se pela insuficiência dos dados obtidos através da pesquisa bibliográfica, pois há alguns documentos – como os documentos regulamentadores das políticas educacionais brasileiras – que são necessários para uma abordagem mais aprofundada do tema.

Quanto aos fins, pode-se afirmar que esta é uma pesquisa exploratória, que conforme Gil (2008, p. 27): “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esta pesquisa é apenas o início de um estudo que poderá ser aprofundado posteriormente, visto que apesar de já haver uma considerável

quantidade de estudos sobre a temática da questão da inclusão educacional de pessoas com deficiência, ainda poucos trabalhos que abordem a questão especificamente sob a perspectiva da inclusão educacional de crianças com deficiência na zona rural. Por isso Gil (2008, p. 27) afirma que este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A seguir encontra-se um quadro síntese do tipo de pesquisa realizada.

QUADRO 2 – TIPO DE PESQUISA

TIPOLOGIA DESTA PESQUISA			
Quanto à abordagem	Quanto aos objetivos	Quanto aos procedimentos	Instrumento para a coleta de dados
Qualitativa	Exploratória	Pesquisa de campo	Entrevista

Fonte: Própria

O lócus da pesquisa é escolas municipais localizadas em dois povoados da zona rural do município de Governador Mangabeira. Os sujeitos da pesquisa são mães de crianças e adolescentes de 4 a 19 anos, com deficiência com matrícula ativa nas duas escolas municipais selecionadas para o estudo, no segundo semestre do ano de 2018.

O município de Governador Mangabeira, onde foi realizada a pesquisa, localiza-se a 119 km da capital do Estado da Bahia, é pertencente à região do recôncavo baiano e possui aproximadamente 21.000 habitantes distribuídos em quase 107 km². A cidade concentra um total de 29 estabelecimentos de ensino fundamental (IBGE, 2017), sendo que 21 destes estão distribuídos pelos povoados da zona rural.

A escolha pelos povoados se deve ao fato de estarem localizados na zona rural do município, condição *sine qua non* para os fins da pesquisa, sendo que um fica mais próximo da sede e o outro é mais afastado, e cada povoado conta com uma escola municipal.

Para compor o estudo de campo, aprofundando sobre a realidade local tal como indica Gil (2007), foram efetuadas visitas institucionais às escolas a fim de apresentar a pesquisa, seus objetivos e finalidades, bem como coletar dados junto a gestão escolar. Verificou-se que em cada escola estavam matriculados dois educandos com deficiência, sendo que na primeira escola havia duas crianças de 5 anos e, na segunda escola eram um adolescente de 14 anos e um jovem de 20 anos com deficiência. Como o público-alvo desse estudo são as crianças e também adolescentes até os 19 anos, a mãe do jovem de 20 anos não fez parte da amostra. Com a anuência da gestão das escolas, foi tentado um contato inicial com as mães nas duas escolas para apresentar a proposta de participação nesta pesquisa, através da entrevista, mas apenas uma concordou em participar inicialmente, após algum tempo a outra decidiu aderir, ambas com filhos matriculados na mesma escola, em classes pré-escolares, porém em turnos opostos.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário recorrer ao uso de nomes fictícios a fim de resguardar as identidades das participantes, tendo em vista residirem num povoado da zona rural, no qual “todos se conhecem” e a divulgação de suas reais identidades poderia contribuir para estigmatizá-las diante da escola e da sua comunidade. O anonimato permite também maior liberdade e conseqüentemente, mais imparcialidade nas respostas em virtude da confiança de que não serão identificadas.

A entrevista é a técnica mais indicada para esta pesquisa por ser de acordo com Gil (2010) a técnica mais flexível de coleta de dados. Ela permite ao entrevistador conhecer os sentimentos, reações, comportamentos do entrevistado em face às perguntas. Entretanto, apresenta também algumas desvantagens tais como a indisponibilidade do entrevistado para atender, gerando um maior consumo de tempo e esforço para buscar e acessar os entrevistados, o medo de se expor e sofrer represálias, dentre outros, inclusive a mãe do adolescente de 14 anos se recusou a participar desta

pesquisa, restando assim uma amostra de duas mães num universo de três que fazem parte do público-alvo, as quais foram entrevistadas nas suas residências, pois não tinham disponibilidade, nem sentiam-se à vontade para falar de assuntos tão delicados em outro lugar.

Caracterizada a realização deste estudo, sucede-se a seguir, à análise das entrevistas.

3.4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS

A primeira entrevistada chama-se Esmeralda, tem 36 anos e mora com o esposo e seus três filhos de 5, 15 e 16 anos, sendo que o caçula, que neste estudo será chamado de Hugo, tem Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴, ou autismo, segundo diagnóstico médico. Esmeralda trabalha sazonalmente numa grande empresa da indústria fumageira da região do recôncavo baiano. Seu marido trabalha numa empresa de comercialização de botijão de gás GLP.

Jade, de 44 anos, é a segunda mãe entrevistada, não trabalha, reside com o marido e suas três filhas de 16, 5 e 3 anos. Sua filha “do meio”, Safira, foi diagnosticada com autismo, ou em outros termos, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As entrevistadas afirmam ter ciência de que seu/sua filho/filha é uma pessoa com deficiência, porém nem sempre foi assim. A respeito do diagnóstico, verifica-se nos relatos seguintes as dificuldades que as entrevistadas tiveram para descobrir a deficiência do/da seu/sua filho/filha:

Assim, no início eu achava que ela iria ser uma criança normal né? Porque ela não apresentava tanta dificuldade quando era nova, aí eu vi ela agir normal: arrastava, falava algumas coisas, falava mamãe, o nome da irmã

⁴ Transtornos do espectro autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental. (Stephen Brian Sulkes).

mais velha. Falava várias coisas quando era mais nova, assim na idade de desenvolvimento, mas só que depois de, quando ela começou no tempo de andar mais ou menos um ano assim, então ela começou ao invés de querer andar ela ficou com medo, ela levantava, mas ficava com medo, começou se segurando nos lugares, mas ficava tremendo na hora de trocar os passos e daí foi que eu fui no PSF [Posto de saúde da família] e conversei com a enfermeira. Falei que achava que o desenvolvimento de Safira não estava sendo normal porque ao invés dela desenvolver ela não estava desenvolvendo, estava regredindo, aí a enfermeira disse que o certo era levar ela no Neuro, que ele saberia explicar melhor. Aí que peguei uma requisição, marquei uma consulta, aí que levei ela. Na primeira consulta ele não me falou nada, ele só pediu que fizesse uns exames passou uma tomografia da cabeça e um eletro do crânio. Aí eu fiz, marquei a tomografia levei ela pra fazer. O eletro do crânio fiz particular porque o médico disse que era difícil de marcar e poderia demorar muito. Aí quando levei o resultado pra ele, foi que ele me falou que na cabeça dela não deu nada e no eletro também não, foi aí que ele me disse que isso aí é um quadro de autismo, ainda me perguntou se eu conhecia?! Eu disse que não, aí ele passou a me explicar que era para eu observar que ela não encarava as pessoas, quando chamava ela pelo nome que ela nunca olhava pra gente, que então que aquilo ali era um quadro de autismo. Aí começou explicando, aí falou que o desenvolvimento dela, ela não precisava tomar remédio controlado nenhum que o único desenvolvimento dela seria fisioterapia, fonoaudióloga, terapia ocupacional, esses eram os primeiros passos para o desenvolvimento dela (Jade, 2019)

O relato de Jade explicita, num primeiro momento, uma concepção de deficiência ainda atrelada ao modelo médico, o qual como foi visto no segundo capítulo deste trabalho, percebe a deficiência como uma doença ou anormalidade, tendo em vista sua crença inicial de que Safira seria uma criança “normal”, mas que com o tempo foi apresentando comportamentos fora deste padrão de normalidade. Não se pretende julgar a mãe pela sua percepção, até por que o discurso médico tem grande prestígio na sociedade, fato que contribui para introjetar determinados conceitos na consciência coletiva desta.

Assim que Jade percebe que o comportamento de Safira foge ao considerado padrão para sua idade, procura o serviço de saúde municipal e consegue a consulta com o especialista, porém devido à demora na marcação, teve que arcar com as despesas de um dos exames, o que revela a precariedade da rede de saúde que embora consiga ofertar o especialista, não garante a realização de todos os procedimentos necessários à continuidade do atendimento. Por outro lado, o Neurologista atendeu à demanda e esclareceu as informações necessárias à compreensão da deficiência de Safira, e mais, não optou por “soluções” medicamentosas, recomendando apenas o atendimento especializado para que a criança possa desenvolver suas potencialidades.

Já no depoimento de Esmeralda (2019), percebe-se que o “diagnóstico” foi dado num primeiro momento pela professora:

Ele começou a estudar em 2017 [aos quatro anos], aí, daí, depois foi que veio os problemas das professoras todo dia chamar atenção que ele não ficava quieto, que ele era um menino desinquieto, que eu tinha que procurar um psicólogo, que eu tinha que procurar um neuro, tinha que levar ele no médico pra fazer exame de cabeça, até diagnóstico eles deram por conta, dizendo que o menino tinha focos [foco] na cabeça, sem menos ser analisado pelo médico. Aí, daí eu fui, procurei o neuro, fiz exame de cabeça, não deu nada. Aí ele passou exame de hormônio, aí, daí, que veio detectar

que ele tinha 10% de autismo que eles falam imperativo, sei lá o que é mesmo o certo, aí disse que ele tem 10% de autismo e que é uma doença que não tem cura, mas com o tempo, com o tratamento, tomando remédio ele vai ficando mais calmo. (ESMERALDA, 2019)

Embora o diagnóstico médico tenha sido o mesmo para as duas crianças, o relato de Esmeralda difere-se em muitos aspectos do de Jade, o que só demonstra que deficiente ou não, cada pessoa é única e tem uma história de vida que lhe é própria, não pode ser reduzida ou generalizada em virtude de uma deficiência ou qualquer outro aspecto.

Esmeralda descobriu que Hugo apresentava um comportamento diferenciado através das professoras, que frequentemente lhe faziam queixas da criança, também procurou um especialista, porém, seu relato aponta para uma falta de esclarecimento do profissional acerca da deficiência. A postura do médico em relação ao tipo de acompanhamento também difere do que foi prescrito para Safira. Sendo recomendado um tratamento com remédio, que com o tempo, fará o menino ficar “calmo”. Tal conduta aponta para a tendência crescente de medicalização da vida, da educação e dos comportamentos, fato recorrente na sociedade.

Não pode passar despercebida a maneira como a professora se referiu à Hugo, não apenas por lhe atribuir “um diagnóstico”, mas principalmente pela forma violenta e antiética com a qual o fez, gerando um sentimento de revolta em sua mãe, como foi detalhado por Esmeralda (2019):

[...] quando eu coloquei ele [na escola], achava que era normal, que era coisa de criança, mas depois que veio os problemas eu senti assim, revolta. Eu fiquei revoltada, da professora que não é psicóloga nem psiquiatra vim me dizer que meu filho tem flocos na cabeça, que meu filho era “dodho” que nem ela falou: “Faça um exame de cabeça que teu filho é dodho”!!! Ela deu um relatório completo sem ela ser médica, sem ela ser nada, aí, daí que vem a revolta na gente, a gente fica revoltada, pelo modo que ela veio falar comigo. (sic)

Neste momento da entrevista, Esmeralda estava com lágrimas nos olhos, a voz emocionada e o choro retido tal qual a dor que sentiu ao ouvir aquelas palavras, como afirmara *“o que doeu foi **como** ela falou [...]”*. Este depoimento faz emergir uma vez mais a questão do preconceito, que “pode ser entendido como uma atitude hostil a objetos determinados e se expressa por generalizações e juízos imprecisos” (SILVA, SANTOS, DOURADO, 2014) como pôde ser observado, o preconceito e estigmatização historicamente sofridos pelas pessoas com deficiência continua acontecendo atualmente sendo neste caso, no ambiente escolar, que deveria incluir, mas acabou sendo mais um aparelho de reprodução das desigualdades e preconceitos presentes na sociedade.

Observa-se que a existência de bases legais para a inclusão educacional não garante o direito real ao educando com deficiência, tendo em vista que a fala de sua professora denota ignorância em relação ao assunto, ou também a reprodução de uma visão deturpada e cruel da deficiência ao excluir os outros aspectos da vida escolar de Hugo e focar “no problema” que precisava de intervenção médica imediata, conforme (SILVEIRA, SANTOS, SILVA, 2014) “as pessoas com deficiência sofrem diversas formas de preconceito, sobretudo em relação à aparência, visto que todos os outros aspectos tendem a se neutralizar diante do que é considerado diferente.” (p. 175).

Ao analisar as falas de Jade e Esmeralda, verifica-se que mesmo com percursos diferentes, os relatos se assemelham ao partir da concepção de um estado “normal” para um estado “anormal” da criança, no qual tanto as mães quanto os docentes e médicos percebem a deficiência pela lógica do modelo médico, tema abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

Quando perguntou-se sobre o que mudou após descobrir-se mãe de uma pessoa com deficiência, tanto Jade quanto Esmeralda afirmam uma mudança substancial em suas vidas, principalmente em virtude dos cuidados necessários para o melhor desenvolvimento de seus filhos, o que pressupõe muito tempo e dedicação, de modo que outras esferas da sua vida social são muitas vezes postas de lado em prol do bem-estar da criança, como é explicitado por Jade (2019),

Muda por completo, porque, [...] quando ela fazia fisioterapia, saía segunda com ela, saía terça e saía quarta pra fono. Pra fisioterapia então tenho aquela rotina toda, eu não poderia deixar porque eu tinha que levar e, assim em caso de passeio também mudou um pouco, porque quando é a parte do dia ainda dá pra sair come ela, mas quando é a parte da noite fica difícil porque ela dorme muito cedo. Ela não tem paciência de ficar no lugar aí assim eu acabo desistindo de ir. Quando é um lugar assim um aniversário ou alguma coisa que seja cedo, ou que tenha um lugar quando ela sentir sono eu colocar ela pra dormir aí eu vou, agora quando é um lugar que não tem um espaço pra ela dormir aí as vezes eu fico mais em casa, [...] é um pouco difícil, foi o que mais mudou.

Jade relata que os cuidados de Safira no âmbito familiar são compartilhados entre ela e o esposo, “vivemos em função dela, para levar ao médico, à escola, à fisioterapia, o pai está presente e me ajuda bastante. [...] Pra sair se tornou mais difícil e sozinha eu não daria conta”. Esmeralda (2019) destaca as dificuldades em conseguir cuidar de Hugo no espaço familiar de forma integral:

como trabalho o dia todo e meu esposo também trabalha, e meus dois filhos ainda estudam, pago a uma vizinha que é madrinha do meu filho para cuidar dele pra mim, ela é de minha total confiança, mas como esse ano a rotina dele vai mudar vou botar ele em outra escola, vou ter que abrir mão do meu trabalho e correr atrás do benefício pra conseguir custear os três medicamentos que ele usa, a escola e dar mais atenção a ele.

No caso de Esmeralda, é perceptível que conta com uma rede familiar que ultrapassa a unidade doméstica, pois a vizinha, que também é madrinha de um de seus filhos, apesar de receber um incentivo financeiro, só cuida de Hugo por ser tida em alta conta pela mãe da criança devido aos laços afetivo que mantém entre a família.

Nos dois depoimentos nota-se as dificuldades enfrentadas no cuidado no âmbito familiar, enquanto no primeiro há o apoio do pai da criança nas situações mais difíceis, tais como levar ao médico, no segundo caso nota-se a menor participação do pai, bem como da mãe, não de forma proposital mas devido a rotina de trabalho que é necessária para o provimento do sustento familiar.

No tocante às mulheres que têm filhos com deficiência, a ausência de condições propícias a uma organização circunstancial que atenda às necessidades da família pode gerar uma situação de experiência penosa, principalmente se considerarmos serem as mulheres figuras centrais nas relações familiares para o cuidado dos filhos com deficiência. (SILVEIRA, SANTOS, SILVA, 2014, p. 176-177)

É clara a preocupação de Esmeralda em relação a essa questão do cuidado é tanto que ela deixa claro a necessidade de abrir mão do emprego para dar melhor atenção e cuidados a Hugo “*mas como esse ano a rotina dele vai mudar [...], vou ter que abrir mão do meu trabalho e correr atrás do benefício pra conseguir custear os três medicamentos que ele usa, a escola e dar mais atenção a ele. (Esmeralda, 2019).*

As falas de Esmeralda e Jade ratificam a família como espaço de cuidado e proteção principalmente na infância, período em que as crianças, sejam elas deficientes ou não, fazem as primeiras descobertas sobre sua identidade e o mundo que a cerca.

Quando perguntadas sobre o preconceito no ambiente escolar, tanto em relação aos colegas de classe quanto aos seus responsáveis, as duas entrevistadas afirmam não notar nenhuma manifestação de preconceito:

Os coleguinhas tratam MUITO BEM e os pais até o momento nunca tive reclamações, nunca chegou até a mim, muito pelo contrário: às vezes eles me apoiam até que leve a criança [...] (Jade, 2019).

Pelos coleguinhas devido à idade que são crianças inocentes até que é bem tratado, porque assim, apesar de que tem uma parte que ele [Hugo] arremessa os brinquedos. A mãe dos colegas tem até mais consciência do que os próprios funcionários da escola. (Esmeralda, 2019)

Observa-se nos dois depoimentos que há um bom acolhimento por parte dos colegas de sala e dos pais dessas crianças, nota-se inclusive o apoio desses pais para que as crianças com deficiência permaneçam no ambiente escolar. Mas observa-se de forma frequente no depoimento de Esmeralda, a insatisfação em relação ao tratamento dos funcionários (no caso, os professores) para com seu filho, discurso esse que não é reproduzido por Jade, que compartilha da mesma opinião em relação aos colegas e seus pais serem bem compreensivos, mas de certa forma discorda em relação aos funcionários, tem a ressalva de não achá-los capacitados para lidar com essa demanda da condição de deficiência, porém ela não reclama da filha não se sentir incluída ou sofrer qualquer tipo de preconceito.

Com relação à escola, foi perguntado se houve alguma dificuldade para matricular a criança com deficiência na escola pública regular ao que Jade foi enfática ao responder *“pra matricular Safira não foi nenhum pingão difícil, sempre me apoiaram me deram força, que eu tinha que deixar ela na escola pra ela se desenvolver que em casa seria pior”*. Esmeralda também relata ausência de dificuldades para matricular Hugo, porém atribui ao fato da criança ter sido diagnosticada após o ingresso na escola. Ela diz:

No caso quando eu coloquei Hugo eles não sabia [a escola], mas se eles soubesse dificultaria, dizia que não estava preparado para receber o aluno. (ESMERALDA, 2019)

Embora a inclusão educacional seja um assunto tão discutido, observa-se na fala de Esmeralda que algumas escolas ainda insistem em negar aos educandos com deficiência o direito à educação escolar, o qual está previsto em lei, mas não é garantido a todos na prática. Sobre a estrutura das escolas e capacitação dos profissionais da unidade escolar para acolher os

educandos com deficiência, as duas entrevistadas responderam que as escolas não possuem estrutura adequada, tampouco acreditam que os funcionários possuem a capacitação adequada para atender com satisfação as necessidades educacionais de seus filhos, numa perspectiva inclusiva. Este fato aponta a necessidade de mudança da tradição legalista brasileira que, primeiro institui as leis para depois pensar em criar as bases para sua efetiva aplicação.

Quando perguntadas se residir na zona rural prejudicaria de alguma forma a ida da criança à escola, e qual o meio de transporte utilizado para fazer o percurso, Jade disse que não prejudica em nada, pois mora próximo à escola e também conta com o transporte municipal, já Esmeralda diz que prejudica em partes por que ela só poderia levá-lo à escola se chegasse cedo do trabalho, o que nem sempre acontecia. O município oferece transporte público para levar os educandos às escolas, porém, no caso de Hugo, a monitora do veículo falou que só poderia ir de ônibus se a mãe ou um dos irmãos fossem juntos para ficar “tomando conta dele” já que ele não ficava quieto e ela não conseguia controlar. Isso muitas vezes impedia Hugo de freqüentar a escola por que seus irmãos não queriam ter que ir com ele, logo após ter voltado visto que estudavam no turno oposto.

Com relação ao desenvolvimento das crianças após o ingresso na escola, Esmeralda aponta que

na escola tinha dia que quando ele queria fazer os dever que elas passavam ele respondia, mas tinha dia que ele não queria fazer nada, que elas dizia que era uma auxiliar e uma professora pros outros alunos uma não podia tirar o tempo só pra ensinar ele, entendeu? Aí quê que fazia? Pegava sete dever ou mais e mandava tudo pra casa, quer dizer eu chegava do trabalho e tinha que ajudar Hugo responder.

Por sua vez, Jade afirma que

Eu acho que o desenvolvimento dela na escola, não é tanto assim não, ela não se desenvolveu muito porque ela não consegue brincar muito, interagir pra brincar com os colegas, então ela não desenvolveu muito na escola não

Observa-se que no caso de Hugo, a professora alega que não há possibilidade de cuidar dele e dos outros educandos ao mesmo tempo, deixando a criança sobrecarregada de atividades para casa que, serão ao final das contas, ensinadas por sua mãe, após uma longa jornada de trabalho, no momento em que tiver tempo para ficar com seu filho.

Sobre as maiores dificuldades para o acesso e permanência de seu filho na escola, Jade que afirmou não ter dificuldade nenhuma na matrícula de Safira, relatou que

a única dificuldade que eu tive foi achar quem tomasse conta, porque ela não tem como ficar na escola sozinha, ela precisa de um acompanhante, a parte difícil é só essa, porque na escola não achei dificuldade nenhuma para matricular ela, a dificuldade é achar o cuidador pra ela porque ela não sabe se alimentar sozinha, ela não sabe fazer nada só. No final do ano de 2018 que conseguiram uma cuidadora, no caso essa moça estava tirando a licença da serviço gerais aí quando terminou de cumprir a licença ela ficou como cuidadora, aí eu sempre estava levando ela por isso porque já tinha uma pessoa certa pra ficar com ela, aí ela participou mais por isso. Porque tinha uma pessoa certa que iria dar a merenda dela, passear com ela, eu acho que ela melhorou um pouquinho porque depois de tanto tempo eu acho que ela melhorou um pouco com a escola o convívio com outras pessoas ajudou bastante. (JADE, 2019).

Percebe-se mesmo não tendo o acesso negado de imediato, no ato da matrícula, o direito à educação foi negado à Safira sob a forma de falta de condições para sua permanência, tendo em vista que ela dependia de alguém para acompanhá-la durante as aulas. Como pensar a inclusão sem oferecer ferramentas para que esta se concretize de fato? Esse tipo de inclusão subtrai a dignidade da pessoa com deficiência e de sua família. Esmeralda faz um relato estarrecedor ao falar das dificuldades enfrentadas por Hugo no acesso e permanência na escola:

[...] eu tive dificuldades mas devido assim, como que diz! De eu ter a mente aberta, de saber que tinha que procurar um órgão para poder conversar, e entender o que estava acontecendo, aí do que aconteceu eu sabia que a secretaria da educação que tinha que resolver na escola né? Procurei a secretaria da educação para saber o que eu fazia, aí eu cheguei lá e falei que a vontade era tirar meu filho da escola e não mandar mais por que não tinha confiança de mandar ele para escola, por que chegava lá na sala de aula, ele não queria entrar principalmente com uma professora que tem lá. Ele tomou pavor dessa professora, botava os pés na porta e não queria entrar de jeito nenhum. Chorava pra não ir e eu não entendia por que, aí, depois de um tempo eu vim entender por que, que ele não queria, por que ela agarrava ele, segurava, apertava o braço dele e não sei o quê, aí ele não queria entrar na sala. Eu encontrei muitas dificuldades, depois que eu procurei o secretário ele disse que não, que ele [Hugo] tinha que estudar, tinha que permanecer na escola e eles [a direção e professores da escola] tinha que aceitar, tinha que ter paciência aí, mesmo assim eu levava, mas esse ano de 2019 eu determinei não botar mais nessa escola.

Era todo dia reclamação: “ah, Hugo é isso, Hugo é aquilo, joga brinquedo nos coleguinhas. Ah mãe, o dia

que ele tiver nervoso não traga pra escola, deixa em casa”, ou então queria que eu ficasse na escola com o menino praticamente no horário de sair, e tinha vez que eu ficava tão retada que eu digo “eu vou levar pra casa ao invés de eu ficar aqui, eu vou levar pra casa.” Mandava o irmão, o irmão não queria ficar na escola, o outro irmão não queria ir porque toda vez que levava o menino, tinha que ficar na escola.

[...] Teve o problema na escola que a professora segurar ele pro outro colega bater, aí eu procurei a secretaria [de educação], conversei , procurei o conselho tutelar e ela ficou por isso mesmo disse que ia dar uma punição mas ela continuou na escola [a professora]. Aí, esse ano quê que vai acontecer? Eu me revoltei com a escola, com o pessoal, ele não vai estudar lá. Esse ano ele não vai estudar, vou botar em Mangabeira [referindo-se à sede do município], não tenho condições de pagar uma escola mas vou ter que fazer um jeito porque no município escola nenhuma tem capacidade para receber esses tipo de aluno, no caso a escola pública. Aí no caso o que eu vou fazer: vou ter que dar meu jeito pra botar se eu quiser a melhora dele, vou ter que botar ele na escola particular, mesmo sem condições eu vou ter que dar um jeito.

Após um relato tão repleto de atitudes preconceituosas, de violação de direitos e da dignidade da criança com deficiência, é difícil mensurar o quão penoso são esses itinerários familiares em busca ao acesso e permanência das crianças com deficiência nas classes regulares. Diante do contexto apresentado, percebe-se que a educação inclusiva ainda está dando seus primeiros passos no município de Governador Mangabeira, tendo em vista que nem mesmo o secretário de educação e os representantes do Conselho Tutelar conseguiram se posicionar da forma adequada diante de tão grave violação de direitos de uma criança com deficiência, ao invés de iniciar um processo administrativo disciplinar, no caso da secretaria de educação, e orientar a moção de uma representação junto ao ministério público, no caso dos conselheiros tutelares, apenas afirmaram aquilo que Esmeralda já sabia: que a professora não poderia impedir Hugo de estudar lá, pois era seu direito, cabendo a ela aceitá-lo.

E ao que parece, as famílias não possuem informações suficientes ou não acreditam que tenham o poder de modificar a ordem estabelecida, pois quando viu que “ficou tudo por isso mesmo”, Esmeralda tomou a atitude que considerou mais assertiva: a de tirar Hugo da escola pública e matricular neste ano de 2019, numa escola particular, como se assim o problema estivesse resolvido. Infere-se daí que ainda é incipiente a consciência de classe na luta pelos direitos das pessoas com deficiência ao acesso e permanência na escola regular, tendo em vista que um fato que deveria ser levado às últimas instâncias, devido ao desgaste, a falta de crença das vítimas na resolução, e a falta de interesse político em aplicar as penalidades cabíveis, acabou sendo “esquecido” pelas autoridades que deveriam proteger os direitos das crianças, abrindo um triste precedente para que violações de direitos como estas continuem a acontecer no município.

Quando perguntou-se: o que você diria para as mães que tem filhos (a) com deficiência e, para as que não tem?

Para as que têm eu falo assim: a gente tem que lutar pelos direitos dos nosso filhos, porque se deus deu assim a gente não é porque a gente merecesse, mas algo que ele sabe que a gente consegue, tendo fé em

deus a gente consegue, a gente vence.e aquelas mães que tem seus filhos sadios que procure entender o outro lado das outras mães e que respeite os filhos das mães que tem o filho com deficiência, porque não veio ao mundo assim porque a gente quis. (ESMERALDA, 2019)

“Essa é a pergunta mais difícil de responder”. Quem tem os filhos com deficiência, eu acho que tem que correr atrás e lutar pelos direitos, porque se ficar dentro de casa esperando ninguém nunca vai dar o direito dela, então tem que correr atrás da escola, assim correr atrás também de passear um pouco. Para as que não tem, que compreendam e se coloquem no lugar das que tem, que julguem menos e saibam respeitar os espaços de cada uma. (JADE, 2019).

Observa-se na fala de Esmeralda a prevalência do discurso religioso, como explicação para a deficiência de Hugo, quando ela diz “*porque se deus deu assim*” está se referindo à deficiência como “vontade de Deus”,

o estigmatizado tende a ver as privações que estão passando como uma “benção”. Tomando o sofrimento como um aprendizado sobre a vida ou pela resignação, muitas pessoas acabam aceitando a deficiência como um “fardo”, um castigo ou vontade de Deus. (GOFFMAN, 2008 apud SILVEIRA, SANTOS, SILVA, 2014, p. 182)

Duas mulheres simples, mas que concentraram em poucas palavras, muita sabedoria adquirida ao longo da vida. Tanto Esmeralda quanto Jade reforçam o que vem sendo dito ao longo do presente trabalho: é necessário lutar para que os direitos proclamados sejam, de fato garantidos, sejam efetivados, pois sem a luta coletiva, não apenas dos familiares de PCD, os direitos arduamente conquistados permanecerão restritos ao papel, sem consolidarem-se na prática..

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões das categorias teóricas propostas inicialmente para o trabalho, que são Criança com deficiência, Família, Escola do campo, Educação Inclusiva e também os resultados da pesquisa realizada em campo, chega-se a conclusão que este trabalho cumpre o objetivo geral inicialmente proposto, que foi o de identificar as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo baiano.

Quanto ao cumprimento dos objetivos específicos, os maiores desafios que se apresentaram foram encontrar legislação municipal versando sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência, tendo em vista a inexistência de documentos oficiais e extra oficiais acerca da categoria que foi objeto de estudo e a própria pesquisa de campo, pelo fato de não ter sido possível entrevistar todas as mães que atendiam aos critérios selecionados, conforme planejado, fato que, na realidade, não inviabilizou a possibilidade de responder ao problema de pesquisa apresentado.

Os procedimentos metodológicos planejados foram observados. Para a coleta dos dados de análise documental e revisão de literatura foram realizadas consultas na internet, biblioteca, idas à Secretaria Municipal de Educação de Governador Mangabeira, no sentido de buscar o máximo de informações possíveis.

Vários desafios se apresentaram durante o processo de elaboração deste trabalho, tais como a indisponibilidade de informações por parte do poder público sobre aspectos da realidade local, tais como quantidade de educandos com deficiência que frequentavam a escola regular municipal no período de realização da pesquisa, a ausência de legislação municipal que trate dos direitos desse público, a falta de interesse de alguns gestores escolares em colaborar com a execução do presente estudo, a postura de “negação” da deficiência que impediu algumas famílias de se abrirem à oportunidade de dar visibilidade às suas necessidades através da participação nessa pesquisa e, por fim, ocorreram também diversas

limitações alheias à vontade da pesquisadora, destacando-se a dificuldade para se deslocar aos locais de entrevista, tendo em vista a grande distância entre as residências, fato comum na zona rural deste e de outros municípios do recôncavo.

De maneira geral, a pesquisa possibilitou identificar que as mães compreendem e sentem as manifestações do desafio que é conseguir o acesso e a permanência dos filhos na escola regular, seja pela falta de profissionais qualificados para lidar com a inclusão das crianças com deficiência, seja pela falta de recursos, de infraestrutura que lhes possibilitem utilizar todas as suas potencialidades.

Das dificuldades relatadas destacam-se as de ordem material, precariedade no ambiente escolar que não corresponde as reais necessidades dos educandos com deficiência, transporte público inadequado e, com profissionais sem capacitação para trabalhar não apenas com uma criança com deficiência mas com qualquer criança, como é o caso da professora descrita por Esmeralda.

Observa-se também certa tensão psicológica, considerando as múltiplas tarefas e “obrigações” da mulher, no lar a principal cuidadora da criança com deficiência, e receios e expectativas no cuidado com os filhos. A vontade de proporcionar um futuro de melhor qualidade é o que move essas mães a continuarem lutando.

As mães almejam ver o desenvolvimento de seus filhos no que tange a aprendizagem, interações com outras pessoas fora do âmbito familiar, maior autonomia, desejam também que as mães que tem filhos com deficiência lutem pelos direitos deles, e que as que não têm que sejam ainda mais compreensíveis e que saibam se colocar no lugar das outras mães que tem seus filhos em condição de deficiência, que saibam respeitar o espaço dessas pessoas. As mães querem além de tudo, que seus filhos aprendam e fazem um grande esforço para que isso se concretize, são esforços desde levá-los até a escola por conta própria sem depender de transporte público, assumindo o papel de cuidador no âmbito escolar, levando para tratamento que estimulem o desenvolvimento na coordenação motora, no entanto, é preciso dizer que elas também precisam de amparo, pois se entende que quem cuida, necessariamente precisa ser cuidado.

Embora a temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência seja uma questão bastante discutida, deve-se atentar ao fato de que ainda um universo pouco explorado quando se fala de zona rural, dessa forma podendo trazer maior visibilidade para o tema em um campo que é tão invisibilizado e estigmatizado como a zona rural (campo). A discussão sobre o tema pode possibilitar ainda, contribuições importantes para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, na medida em que sejam promovidas ações que envolvem a família as mães e, sobretudo a comunidade que gira em torno desses educandos, respeitando suas especificidades para que não sejam prejudicados no processo de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da promoção de ações que deem mais enfoque a questão da inclusão, na perspectiva não apenas do acesso, simbolizado por aumento das estatísticas de matrículas, mas principalmente na direção da permanência, pois não adianta ofertar a matrícula e não disponibilizar os recursos necessários ao processo de desenvolvimento educacional da criança com deficiência, deste modo o que ocorre é um “arremedo” de inclusão. Seria interessante também a promoção de diálogos que dê voz a esses sujeitos historicamente invisibilizados, ao dar espaço para que as mães que tem filhos com deficiência falem de suas experiências e vivências para todos e todas, inclusive as pessoas que não convivem com PCD, para que todos entendam que essa é uma construção coletiva, e não apenas uma luta dos pais ou meramente da família e sim um luta que diz respeito a todos e todas.

Por fim, é oportuno afirmar que não se pretendeu com este trabalho esgotar a discussão dessa temática, pelo contrário, entende-se a inclusão educacional da pessoa com deficiência como um grande desafio que precisa ser cada vez mais discutido, não apenas no âmbito acadêmico, mas se estender para outras esferas a fim de fomentar a construção coletiva de uma inclusão que não fique restrita à um papel, no qual se preconiza o direito, mas, que ela se concretize na realidade social como direito garantido e não apenas previsto.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disabil, Handicap Soc* 1987;2(1):5-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf> Acesso em: Setembro de 2018.

ABRANCHES, C. Inclusão no Trabalho. In: ABRANCHES, C. et al. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BAHIA. **Secretaria de Educação e Cultura**. Departamento de Ensino de 1º Grau. Divisão de Assistência Pedagógica. *Educação Especial na Bahia*. Salvador, 1976, 107 p. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gabby/Downloads/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>> Acesso em: Setembro de 2018.

BIANCHI, A.; BRAGA, R. **Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira Via e governo Lula**. *Universidade e Sociedade: revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, Brasília, n. 31, p. 205-216, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gabby/Downloads/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>> Acesso em: Setembro de 2018.

_____. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações; 1988.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010..**] Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/764>>. Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados para download: microdados Censo Escolar (2009-2017)**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Consulta matrículas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>> Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<RELAT%C3%93RIO%20DO%20SEGUNDO%20CICLO%20DE%20MONITO>>

RAMENTO%20DAS%20METAS%20DO%20PNE%202018.pdf> Acesso em Fevereiro de 2019.

_____. **Lei 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. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200010

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: Outubro de 2018.

_____. **Decreto nº 3.298/1999.** 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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/de3298.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. **Educação especial no Brasil: síntese histórica.** Brasília. Contrato MECSESP/FGV-IESAE nº 1/88; 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de Brasília, 2001.

_____. **Políticas Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEE/MEC, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Legislação Federal Básica do Ministério da Justiça.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

_____. Educação: Censo 2010. Disponível em:
<<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>> Acesso em Janeiro de 2019.

_____. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e créditos básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Poder

Executivo. Brasília: DF, 2001. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18672/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20C%C3%A1ssia%20Carregosa.pdf>> Acesso em: Dezembro de 2018

CARNEIRO, Moacir Alves. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Editora Mediação, 2007. Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011_CarleusaMoreiraFarias.pdf> Acesso em: Outubro de 2018.

CONAE - **Conferência Nacional da Educação**. 2010. Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011_CarleusaMoreiraFarias.pdf> Acesso em: Outubro de 2018

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B, 2005. **Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência**: um estudo a partir do relato de famílias. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

CRUZ, Cátia M. P. **Integração escolar do aluno com cegueira**: da intenção à ação. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS, Feira de Santana, Bahia, 2002. Disponível em <<file:///C:/Users/Gabby/Downloads/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>> Acesso em: Julho de 2018.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur, Rev. int. direitos human. vol.6, n.11, São Paulo, Dec./2009 Disponível em:
<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>

_____. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004> Acesso em: Julho de 2018.

_____; MEDEIROS, Marcelo. 2004a. **Envelhecimento e alocação de recursos em saúde**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v. 20, n. 5, Set./Out. p. 1154-1155. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-644520000200004> Acesso em: Julho de 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1984. Disponível em em:

<<https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/engels-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada.pdf>> Acesso em: Dezembro de 2018.

FERREIRA, M.; F. M.; VICENTI, T. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular publica na última década no Brasil**. 2017. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/.../Maria-de-FatimaMatosFerreira.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2018.

FONSECA, Claudia. **Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica**. Saude soc., São Paulo , v. 14, n. 2, p. 50-59, Ago. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Janeiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Campinas. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47. 2011.

GURGEL, T. **Inclusão, Só Com Aprendizagem**. Nova escola. Outubro, 2007, p. 36 – 45. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011_CarleusaMoreiraFarias.pdf> Acesso em: Dezembro de 2018.

IBGE. **Censo 2010: educação**. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>> Acesso em: Fevereiro de 2019.

LANNA JR., M. **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.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996. Brasília, 1997.

LIMA, C. M. F. **Estudantes com Deficiência: Desafios enfrentados no contexto escolar**. Brasília, Distrito Federal, 2011.

MACHADO, Fernando Soares; NAZARI, Juliano. **Aspectos Históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva**, 2014.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência a questão da inclusão social**. São Paulo: Manole, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC – Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003.

NASCIMENTO: Claudemiro Godoy do. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento**. Revista eletrônica. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006. Disponível: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/184>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gabby/Downloads/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>> Acesso em: Julho de 2018.

Oliver M. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan; 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf> Acesso em: Julho de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: Agosto de 2018.

PACHECO, JOSÉ. **Caminhos para a Inclusão um guia para aprimoramento da equipe escolar**. São Paulo: Ed. Artmed, 2007.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; EYNG, Ana Maria. **As políticas educacionais em um contexto complexo de múltiplos agentes definidores**. In: Anais XV Colóquio Afirse, 2007, Lisboa. Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação. Lisboa: Porto Editora, 2007. v. 1.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 2010.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita a inclusão**. Educação em Foco, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**, 2000. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>> Acesso em: Agosto de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003 Disponível em:
<<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>
Acesso em: Outubro de 2018.

SILVEIRA, Tânia Balthazar da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; SILVA, Luciene M^a da. **Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito no ambiente escolar**. In: Estudos sobre preconceito e inclusão educacional. p. 163-196. Luciene Maria da Silva, Jaciete Barbosa dos Santos (orgs.) Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Sirlene Brandão de; ROMERO, Rosana Aparecida. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular publica na ultima década no Brasil**.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Aprendizagem nas Escolas Inclusivas**: e o currículo? Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SULKES, Stephen Brian. **Transtornos do espectro autista (TEA)**. Disponível em:
<<https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizado-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista-tea>>
Acesso em: Janeiro de 2019

UNESCO, Ministry of Education and Science. *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca: Spain, 1994. p. 7-10.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**: Crianças com Deficiência - Resumo Executivo, 2013. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf>.
Acesso em: 17 jul. 2018.

ZAMBERLAN, Cristiane de Oliveira. **Os novos paradigmas da família contemporânea**: Uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro : Renovar, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões referentes à percepção das mães sobre a condição de deficiência dos seus filhos e os cuidados.

Você considera seu filho (a) pessoa com deficiência?

Conte-me como você descobriu que seu filho é pessoa com deficiência?

O que mudou em sua vida depois que se descobriu mãe de uma pessoa com deficiência?

Como é feita a gestão do cuidado da criança no ambiente domiciliar: quem cuida da criança em casa? Há o compartilhamento dos cuidados na família?

Perguntas em relação ao acesso da criança à escola regular

Você enfrentou dificuldades para conseguir que seu filho tivesse acesso a escola regular? Em caso afirmativo, conte-nos quais foram e como se sentiu ao se deparar com essas dificuldades.

Perguntas envolvendo as condições referentes à acessibilidade e permanência da criança com deficiência na rede de ensino regular

Residir na zona rural de alguma forma prejudica a ida de seu filho para a escola?

Para levar seu/sua filho/filha à escola, você utiliza um meio de transporte particular ou o transporte escolar ofertado pelo município?

O transporte utilizado corresponde às necessidades de seu filho (a)? Justifique

Sobre os profissionais no caso sobre os professores, você considera os professores preparados para atender as necessidades de seu filho(a) ?

Como você avalia a relação do seu filho com os colegas de classe? Acredita que ele/ela foi bem acolhido por eles?

Sobre os pais das demais crianças da turma, já ocorreu algum tipo de reclamação por parte deles, em relação a permanência de seu filho na classe?

Para você, como foi a experiência seu/sua filho (a) na escola?, Notou evolução em relação ao desenvolvimento educacional? ele conseguiu aplicar de alguma forma o que ele aprendeu na escola no dia-a-dia?

Considerações sobre os desafios enfrentados para conseguir o acesso e permanecer na escola

Quais os maiores desafios que você enfrentou/enfrenta para que seu filho (a) possa ter acesso e permanecer na escola?

O que você diria para as mães que têm filhos (as) com deficiência e também para as que não tem?

ANEXOS

ANEXO A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Visões de inclusão? Os itinerários de crianças com deficiência na escola na perspectiva das famílias

Pesquisador (a) responsável: Manoela dos Reis da Rocha

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/ Colegiado de Serviço Social – CAHL

Orientador (a) responsável: Prof^a. Dr^a. Sílvia Pereira de Oliveira

E-mail do (a) pesquisador (a) responsável: manuellareiss@hotmail.com

Telefone do (a) pesquisador (a) responsável para contato: (75) 9 81207086

Local de coleta de dados: _____

Prezado (a) Senhor (a)

- Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações contidas neste documento;
- O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: identificar as perspectivas e visões dos itinerários familiares em relação aos desafios enfrentados por crianças com deficiência ao acesso e permanência no ensino público regular na zona rural de um município do recôncavo da Bahia.

Procedimentos: sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista à pesquisadora

Benefícios: esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando sua compreensão acerca da prática de sua militância.

Riscos: as respostas às entrevistas não representarão quaisquer riscos físicos ou psicológicos para você

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de
acordo

em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Governador Mangabeira, ____ de _____ de _____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Ciência do (a) pesquisador (a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo projeto

Governador Mangabeira, ____ de _____ de _____