

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUANNA BURGOS SIQUEIRA

**A ESCOLA É MESMO PARA TODOS(AS)? O QUE DIZEM AS MÃES,
PROFESSORAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A RESPEITO DA RELAÇÃO
COM A ESCOLA?**

MARIANA

2019

LUANNA BURGOS SIQUEIRA

**A ESCOLA É MESMO PARA TODOS(AS)? O QUE DIZEM AS MÃES,
PROFESSORAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A RESPEITO DA RELAÇÃO
COM A ESCOLA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Inclusão e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margareth Diniz.

MARIANA

2019

S618e

Siqueira, Luanna Burgos de .

A escola é mesmo para todos (as)? [manuscrito]: o que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola? / Luanna Burgos de Siqueira. - 2019.

105f.: il.: color; graf.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Estudantes com deficiência . 3. Relação escola-família. 4. Sociologia educacional. I. Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. II. Diniz, Margareth. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 376(043.3)

CATALOGAÇÃO: WWW.SISBIN.UFOP.BR



Luanna Burgos Siqueira

A escola é mesmo para todos (as)? O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 05 de junho de 2019.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Margareth Diniz (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Mônica Farid Rahme (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a todas as forças divinas que me acompanharam durante este percurso; a todos/as que me fortaleceram durante a jornada e, principalmente, às mulheres, mãe, avó e professoras dos alunos com deficiência, que abriram sua intimidade, suas histórias, seus medos e angústias.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma batalha é vencida sozinha. No decorrer deste desafio algumas pessoas estiveram envolvidas comigo e afirmo que sem elas eu não teria vencido. Então quero pontuar minha imensa gratidão a todos os que foram testemunhas desta conquista. Vamos lá...

Agradeço primeiramente a Deus e a todos os anjos, santos e forças divinas, aqueles que sempre ouviram minhas súplicas, angústias e desesperos durante esse percurso e por momento algum se ausentaram.

Agradeço aos familiares dos alunos com deficiência, que abriram suas casas e histórias.

Agradeço às professoras, que me apresentaram suas experiências profissionais com seus alunos.

Agradeço aos meus pais Carlos José e Maria de Nazarét, os quais, não só neste momento, mas em toda minha vida, estiveram sempre entrelaçados comigo sem me deixar desistir, obrigada pela escuta e por sofrerem comigo. Vocês são peças raras e essências que me dão o estímulo para querer voar.

Agradeço ao meu irmão Carlos José, o menino que trouxe uma leveza para nossas vidas, seu carinho é fundamental, meu pequeno e eterno menino. Agradeço ao meu irmão Thiago, mais que irmão, um grande amigo que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, sem nunca se ausentar. Thiago, você é único e sou imensamente grata a Deus pela parceria que construímos.

Agradeço aos meus avós maternos e paternos, os quais tenho a verdadeira e absoluta certeza estarem a todos os momentos comigo.

Agradeço à minha querida orientadora e amiga Rosa Coutrim, por bancar comigo o meu desejo e por ter paciência com essa orientanda que, muitas vezes, acreditava e acredita que salvaria com esta dissertação as famílias dos alunos com deficiência, os alunos e as professoras.

À Co-orientadora, amiga e mulher de fibra, Margareth Diniz, que eu tanto admiro e que se tornou referência de mulher na minha vida. Margareth, continuo desejando que faça parte da minha caminhada vida afora.

Agradeço às professoras Mônica Rahme e Marlice Nogueira, que fizeram excelentes colocações para que este trabalho ficasse melhor.

Agradeço ao meu amigo, irmão e companheiro de militância Claudio Horst. Que coisa boa ter a sua presença neste e em diversos momentos da minha vida, vida longa para essa parceria.

Agradeço ao amigo e irmão Adriano, que tanto me proporciona um repouso tranquilo e uma amizade sincera.

Minha imensa gratidão aos amigos e seres iluminados Ângela, Martins, Lucas, Pedro, Atylana, Hugo, Edvane e Irmã Francisca, pessoas de coração bom é como defino vocês.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado que sempre torceram por mim e me apoiaram no decorrer desta etapa, em especial Jéssica, Renata, Tânia e todos/as os/as professores/as que contribuíram para a ampliação dos meus conhecimentos.

Agradeço ao apoio da Capes, que me possibilitou concluir o mestrado.

E, para finalizar, ofereço minha imensa gratidão à amiga, psicóloga e companheira de trabalho Cláudia Itaborahy, você é incrivelmente show.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.
(Gonzaguinha, Caminhos do Coração)

...O NOME DELA?
TEM QUANTOS ANOS?
ELA CONSEGUI...?

PERGUNTA PRA ELA!



RESUMO

Desde a Constituição Federal de 1988, são garantidos direitos às pessoas com deficiência no Brasil, dentre eles a igualdade no acesso à escola. Embora existam leis e diretrizes que demarcam o direito da pessoa com deficiência no âmbito escolar e tenha se ampliado a discussão sobre inclusão escolar nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, quando falamos da relação família-escola em casos de alunos com deficiência constatamos que existem poucos estudos sobre a temática no campo da sociologia da educação, e que essa inclusão ainda não foi efetivada. Assim, buscando contribuir com este debate, esta dissertação trouxe como objetivo geral investigar como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão de alunos/as de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana - MG. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e partiu de uma análise documental e bibliográfica, realizada por meio do levantamento de artigos, teses e dissertações do Portal da CAPES, do site da Anped, da biblioteca eletrônica e demais publicações sobre o tema. Em um segundo momento, foi realizado um estudo qualitativo por meio de entrevistas reflexivas com os familiares dos alunos com deficiência e suas professoras. Ao todo foram feitas seis entrevistas, sendo duas com as mães dos alunos com deficiência, duas com as professoras destes alunos e duas com os próprios alunos. A escolha da entrevista como instrumento principal de construção de dados se deu pelo interesse em querer compreender as vivências das famílias e da escola no processo de inclusão. As falas das mães, professoras e alunos mostraram as dificuldades enfrentadas pelas famílias das camadas populares para que seus filhos sejam incluídos na escola. Sem o suporte necessário do Estado, essas famílias permanecem sem apoio, informações e condições concretas para a educação de seus filhos. As escolas, por sua vez, ainda não tiveram seus espaços, o projeto pedagógico, a formação dos professores e os materiais adaptados para a efetiva inclusão das crianças com deficiência e o acolhimento de suas famílias.

PALAVRAS-CHAVES: relação família-escola; inclusão; aluno com deficiência; camadas populares.

ABSTRACT

Since the Federal Constitution of 1988, rights have been guaranteed to people with disabilities in Brazil, including equality in access to school. Although there are laws and guidelines that demarcate the right of a person with disabilities in the school environment, and the discussion about school inclusion in the last decades in the Brazilian educational scenario has expanded. When we talk about the relationship family-school in cases of students with disabilities we find that there are few studies on the subject in the field of sociology of education, and that inclusion has not been carried out yet. Thus, in order to contribute to this debate, this dissertation aimed to investigate how the relationship family - school is constituted in cases of inclusion of students from popular classes in public schools in Mariana - MG. The research followed the qualitative approach and started from a documentary and bibliographical analysis, carried out through the survey of articles, theses and dissertations of the CAPES Portal, from the Anped site, the electronic library and other publications on the subject. In a second moment, a qualitative study was carried out through reflective interviews with the families of the students who has disabilities and their teachers. In all, six interviews were carried out, two with the mothers of students with disabilities, two with the teachers of these students and two with the students themselves. The choice of a interview as the main instrument of data construction was due to the interest in wanting to understand the experiences of the families and the school in the process of inclusion. The speeches of the mothers, teachers and students showed the difficulties faced by the families of the popular classes for their children to be included in school. Without the necessary support from the state, these families remain without concrete support, information and conditions for the education of their children. Schools, for their part, haven't had their spaces, pedagogical project, training of teachers and the materials adapted yet for the effective inclusion of children with disabilities and the reception of their families.

KEYWORDS: Family-School Relationship; Inclusion; Students with disabilities; Popular layers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AACD: Associação de Assistncia  Criança Deficiente

AMAC: Associação Marianense de Acessibilidade

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID: Classificao Internacional de Doenas

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	21
1.1 Configurações familiares na sociedade contemporânea.....	21
1.2 A relação da escola com as famílias de camadas populares.....	25
2 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA	31
2.1 A invisibilidade e a exclusão da pessoa com deficiência: um pouco da história	31
2.2 O tratamento da pessoa com deficiência nos dias de hoje.....	39
2.3 A inclusão do/a aluno/a com deficiência na escola brasileira	44
2.4 Progressos e limites das políticas educacionais para alunos com deficiências	49
2.5 A família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola	51
3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	58
4.1 Uma “ viagem” em busca das famílias das crianças e adolescentes com deficiência	61
4 A ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTADAS	65
4.1 Um olhar geral sobre os/as participantes da pesquisa	65
4.2 A família dos alunos com deficiência.....	77
4.3 Organização da escola para receber e trabalhar com alunos com deficiência.....	81
4.4 Relação família-escola.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	104

INTRODUÇÃO

Antes de principiar a discussão sobre a relação entre a família da pessoa com deficiência e a escola, inicio esta dissertação apresentando um pouco da minha história e de onde falo.

Aos 7 anos comecei a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por contingência; minha mãe, professora, me levava para o trabalho por não ter com quem me deixar. Por conta disso, boa parte da minha infância e começo da adolescência eu vivi dentro desta instituição, onde se encontram pessoas ainda taxadas como “diferentes”. Durante as aulas de pintura, educação física e costura, eu nunca conseguia desenvolver as atividades. Por quê? Por não ter uma boa coordenação motora, ser impaciente, ser muito curiosa e querer saber de tudo um pouco, eu acabava não progredindo em nenhuma das tarefas. Mesmo não sabendo executar as ações, e muitas vezes me considerando incapaz, sentia-me bem fazendo parte da turma. Ao completar 12 anos, foi comunicado à minha mãe que eu estava atrapalhando a sala de aula e era melhor me afastar, evidenciando o caráter segregador daquela instituição. Para a sociedade, a pessoa que se encontra dentro do padrão da “normalidade” não poderia mais frequentar a instituição destinada àqueles que estavam fora desse padrão. Em relação à minha trajetória na educação básica, quando paro e recordo, as lembranças não são muito boas, foi um período conturbado da minha vida e isso acabou influenciando meus estudos. Comecei me sentir mais confortável com a escola durante o ensino médio. O gosto pela leitura sempre esteve comigo, mesmo passando por essas conturbações, mas o desejo de continuar estudando se deu a partir do ensino médio.

O tempo passou e ao ingressar no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto vieram outras inquietações, principalmente quando me deparei com discursos dentro da universidade sobre a deficiência ser vista como “anormalidade”. Quando o professor da disciplina de “Política Social Setorial IV: Idosos e Deficientes” me perguntou o que seria normal para mim, logo em seguida perguntei para ele que normalidade seria essa. Existe esse padrão dentro de uma coletividade que possui diversas limitações? A deficiência seria a anormalidade? Neste momento, vi o quanto a deficiência ainda é vista como “anormal” em uma sociedade que tanto avançou em relação aos direitos humanos.

Lembrando de todas essas experiências pessoais, questionei-me sobre quem teria, de fato, alguma limitação nesse cenário vivido por mim. Será que era eu? Eram eles? Será que fui criada para não ter ou não enxergar a diferença? Afinal de contas, durante as atividades

ministradas na APAE, quem não conseguia executar as atividades era eu, classificada pela sociedade como “normal”.

Meus questionamentos me levaram a lembrar das famílias dos estudantes da APAE, meus colegas ou não. Lembro-me daquelas mães (porque se tratava sempre de um grupo grande de mulheres) que ficavam horas esperando seus/suas filhos/as nos corredores, muitas vezes angustiadas por não entenderem o que estava se passando com eles/as. Ou até mesmo ansiosas por estarem tentando alguma cirurgia para o tratamento dos filhos. Além disso, quantas dessas mães saíam de madrugada para levar seus/suas filho/as para a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), sem ao menos entender que tratamento seria feito. Mesmo assim, elas sempre confiavam que haveria melhora do quadro. Com essas lembranças, muitos questionamentos surgiram. Que trabalhos são realizados pelos órgãos públicos, ONGs e demais instituições com essas mães e demais familiares? E com os/as professores/as? Como os familiares e os/as professores/as lidam com a deficiência? Presenciei o choro das professoras. Será porque elas não sabiam lidar com a deficiência?

Após essas inquietações, fui em busca de projetos e professores/as que possuíam o mesmo interesse que eu em discutir a inclusão. O primeiro contato com um grupo de estudos sobre o tema em uma instituição foi em 2014, ao longo da minha graduação em Serviço Social, quando comecei a participar de um projeto de extensão¹, cujo objetivo era dar suporte às ações da Associação Marianense de Acessibilidade (AMAC). Por meio desse projeto, comecei a ter contato com atos de violações de direitos das pessoas com deficiências e a auxiliar as vítimas nas áreas de saúde, educação, cultura e urbanismo. Em 2015, dei início a outro projeto², sendo este uma iniciação científica na área da Educação. Nele, tive acesso a uma pesquisa realizada através da coleta de dados quantitativos sobre os/as professores/as da Região dos Inconfidentes (compreendida pelos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana, Ouro Preto e Itabirito). No decorrer desta pesquisa, pude perceber uma inquietação dos/as professores/as em relação à inclusão do/a aluno/a com deficiência, à falta

¹ O suporte à AMAC (Associação Marianense de Acessibilidade) foi um projeto de extensão realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no ano de 2014. O objetivo do projeto era auxiliar a realização das assembleias itinerantes mensais em diferentes espaços públicos no centro e nos distritos de Mariana. Tais assembleias visavam levantar as demandas da população local, promover a conscientização e a participação da comunidade na luta pelo acesso a direitos sociais.

² O “Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes” foi um projeto de pesquisa também realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no ano de 2014, cujo objetivo era promover o desenvolvimento de pesquisas em três eixos: 1) Políticas educacionais, Formação; 2) Condição e Profissionalização de Professores/as; 3) História da Educação Regional.

de formação na área, à insegurança em lidar com esses alunos/as e a dificuldades na relação entre a família do/a aluno/a com deficiência e a escola. Em 2016 me aproximei ainda mais do campo da Educação, desta vez como estagiária no curso de Serviço Social. Realizei visitas institucionais para acompanhar servidores que se encontravam em restrição funcional. Neste momento comecei a ter contato tanto com os/as professores/as quanto com as famílias dos/as alunos/as com deficiência. Por meio dessa experiência, tive a oportunidade de vivenciar as duas realidades ao mesmo tempo e perceber o quanto é fraca a relação entre família e escola no que tange à inclusão. Ao acompanhar a família de alunos com deficiência e as professoras no município de Ouro Preto, pude observar que ainda não são realizados trabalhos com esses grupos. Além disso, quando fui pesquisar sobre tal relação, deparei-me com a falta de pesquisas sobre essa temática também no campo da educação.

Durante as visitas institucionais e diálogos com professores/as fora das escolas, o assunto sobre a pouca atuação das famílias na vida educacional de seus filhos/as era recorrente. Pude perceber durante os diálogos uma tensão na relação entre família e escola. De um lado, os depoimentos dos/as professores/as sobre a falta de interesse das famílias no processo de escolarização de seus/as filhos/as. Do outro lado, as críticas das famílias à postura da escola em relação a seus/suas filhos/as com deficiência.

Assim, a partir das experiências institucionais e pessoais, surgiu a indagação sobre como eu, assistente social, poderia executar um trabalho que abrangesse os/as professores/as, as famílias dos/as alunos/as com deficiência e o principal sujeito desta pesquisa, o/a aluno/a com deficiência. Aqui estou eu, trazendo uma investigação sobre a relação entre a família da pessoa com deficiência e a escola, buscando contribuir para o processo de inclusão desses sujeitos.

A partir da minha experiência de vida, dediquei-me à literatura sobre o tema e percebi que ainda há muito para ser estudado. A boa relação entre família e escola, no caso de alunos/as com deficiência, vem sendo discutida pela literatura, nas áreas da educação especial e da psicologia, como um dos principais fatores que influenciam positivamente no processo de inclusão escolar. Muitos autores, como Paniagua (2004), Portela e Almeida (2009), Maturana e Cia (2015) e Sobrinho e Alves (2013), apontam a importância da família na formação do aluno com deficiência no ambiente escolar. No entanto, pesquisas que revelam como é construída tal relação, bem como as práticas educativas desenvolvidas pelas famílias, ainda são muito escassas no campo da educação e, principalmente, da sociologia da educação.

Bitelo (2012), Maturana e Cia (2015), Rahme e Mendes-Silva (2016) afirmam que ainda existe uma carência de pesquisas e publicações sobre a discussão da relação entre a família do aluno com deficiência e a escola. Bitelo (2012), inclusive, fez um levantamento das produções acadêmicas realizadas sobre o tema relação entre a escola e a família como ponto de apoio ao processo de inclusão. Nesse levantamento, publicado no Portal da Capes e no site da Anped, foram identificados 18 documentos: cinco artigos, seis teses de doutorado e sete dissertações de mestrado. Nesta análise foram apontadas poucas pesquisas e publicações sobre o tema. Foi identificado também que os campos temáticos mais discutidos pelos pesquisadores se referem às expectativas, dilemas, perspectivas, enfrentamentos da família em relação ao processo de inclusão escolar, as representações de professores/as sobre a atuação delas na escola e os programas e ações voltadas para a relação entre escola e família.

No período de 2001 a 2011, as autoras Maturana e Cia (2015) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era identificar e analisar a produção científica de teses e dissertações sobre a relação família e escola de crianças, público alvo da educação especial. O levantamento foi feito no banco de teses da Capes, onde foram encontradas 20 produções sobre o tema. Algo interessante apresentado pelas autoras diz respeito ao fato de que grande parte dos trabalhos localizados foram produzidos em programas de pós-graduação da região Sudeste do país, além do fato de que o tema principal dessas pesquisas compreende a "atitude/percepção" de familiares e membros da escola sobre o processo de inclusão.

Bitelo (2012) e Maturana e Cia (2015) observaram, no entanto, além da carência de estudos na área, que a relação entre escola e família ainda causa estranhamento e resistência. Nesse sentido, Santos (2010) aponta que, por mais que a construção de uma relação seja reconhecida como fundamental, nem sempre essas aproximações geram expectativas positivas, e muitas vezes terminam em conflitos, queixas e críticas.

Dito isso, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a discussão sobre o tema na área da educação e, principalmente, no campo da sociologia da educação.

Hoje, quase 25 anos após a Declaração de Salamanca³, ainda estão sendo debatidas quais políticas e práticas podem ser desenvolvidas para que o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola seja bem-sucedido. Para que esse processo se concretize, segundo um consenso já existente, é fundamental a participação de alunos/as, professores, gestores

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

escolares, família, entre outros, ou seja, daqueles que fazem parte de maneira direta ou indireta da escolarização dos alunos com deficiência. Por ter uma atuação tão relevante no processo de inclusão, é muito importante que a família seja foco da atenção de gestores públicos e escolares, e de professores/as. Desse modo, as pesquisas sobre inclusão escolar também devem dar atenção aos familiares dos/as alunos/as com deficiência.

Defende-se que seja incentivada, e facilitada, a presença dos familiares de alunos com deficiência “nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para as necessidades educacionais especiais” (SALAMANCA, 1994, p. 2). Ainda de acordo com a Declaração, a educação de crianças público Alvo da Educação Especial (PAEE) é considerada tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Reconhece-se os pais como “parceiros privilegiados” e deseja-se ampliar essa parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais. Além disso, o documento coloca que os pais (parceiros ativos) devem ser estimulados quanto à “atuação de atividades educacionais na escola e em casa” (SALAMANCA, 1994, p. 16-17).

A constituição da relação família-escola em caso de alunos/as com deficiência é considerada fundamental, pois a família tende a se dedicar à criança mais do que os professores ou outros profissionais da escola. Ela faz parte diretamente da primeira formação estimuladora da criança e pode ser, portanto, a melhor fonte de apoio para o desenvolvimento de seu membro com deficiência (SOUZA, 2015).

Segundo Diniz (2012), para que aconteça o processo de inclusão, é necessário que ocorra uma reestruturação das escolas, de modo que todos/as os/as alunos/as possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais. É importante também que haja uma sólida relação entre a família do/da aluno/a com deficiência e a escola. Contudo, grande parte das famílias possui poucos conhecimentos sobre a deficiência de seus/as filhos/as. Devido à baixa escolaridade e à pouca informação, têm mais dificuldades do que outras em atuar ativamente na escolarização. Quando se fala das relações entre as famílias populares e a escola, percebe-se nos ambientes educacionais um forte discurso a respeito do déficit da ação dos pais (THIN, 2006 e LAHIRE, 2004). Mas precisamos desconsiderar que a relação entre família e escola não é fácil, principalmente quando se trata de famílias de camadas populares, e pode tornar-se ainda mais complexa quando se fala em casos de inclusão. Analisar essa relação, portanto, requer abandonar a visão dominante no senso comum, que classifica essas famílias como incoerentes e negligentes, e considerar as práticas e o modo de educar dos pais ponderando

que suas ações, mesmo contrariando as lógicas socializadoras escolares, não são incoerentes e possuem sua própria lógica (THIN, 2006).

Assim, para entender as relações entre as famílias de camadas populares e a escola, é necessário levar em consideração o fato de que essas relações colocam em jogo formas de estar com as crianças, maneiras de avaliar as aprendizagens, modo de comunicar, ou, ainda, formas de regular os comportamentos infantis e juvenis.

Diante da urgência na discussão sobre o tema nas pesquisas em educação, a presente pesquisa partiu da seguinte indagação: como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão de alunos de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana? Para nos ajudar a responder tal indagação, definimos o seguinte objetivo geral: *Investigar como se constitui a relação família- escola nos casos de inclusão de alunos de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana*. Os objetivos específicos foram: *Investigar como a escola se organiza para receber e trabalhar com os alunos com deficiência; fazer um levantamento de quais são as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais da escola com a família dos alunos com deficiência; e analisar como são construídas as práticas educativas familiares dos alunos com deficiência selecionados para a pesquisa*.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em duas escolas públicas de Mariana. A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas semidirigidas com duas famílias. A primeira delas composta pela mãe do aluno com deficiência visual, a segunda, pela avó do aluno com baixa visão. Os dois alunos também foram entrevistados, bem como suas professoras – duas, no total.

Para a pesquisa de campo, foram escolhidos 2 estudantes com deficiência diferentes, de duas escolas municipais de Mariana: um com deficiência visual, com 10 anos de idade, da Escola Vermelha, e um com deficiência visual e intelectual, sem laudo, com 14 anos, da Escola Verde⁴. Todos esses estudantes são de camadas populares.

Com o intuito de facilitar a compreensão das reflexões sobre o tema, o texto desta dissertação foi organizado em quatro capítulos. No capítulo 2, intitulado “As famílias de camadas populares e sua relação com a escola”, discutiu-se acerca das diferentes configurações de família e a relação entre família e escola, com ênfase nas famílias de camadas populares.

⁴ Com o objetivo de manter o anonimato dos depoentes, foram escolhidas cores para referenciar as duas escolas e nomes fictícios para as mães, professoras e crianças que colaboraram com a pesquisa.

No capítulo 3, “A inclusão do aluno com deficiência na escola e a relação com a família”, foram trazidos alguns elementos sobre a invisibilidade e a exclusão da pessoa com deficiência, um pouco da história dessas pessoas, além dos progressos e limites das políticas educacionais para alunos com deficiências e o tratamento da pessoa com deficiência nos dias de hoje. Neste mesmo capítulo abordou-se sobre a família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola.

No capítulo seguinte, delineou-se a metodologia utilizada neste estudo, bem como a fundamentação teórica para a escolha dos instrumentos de seleção, coleta e análise dos dados.

No capítulo 4, encontram-se os perfis socioeconômicos de cada família selecionada e os resultados obtidos, contrapondo os dados da pesquisa empírica com a literatura da área e as descobertas de estudos recentes sobre o tema em questão.

Finalizando a dissertação, apresenta-se a conclusão, com uma síntese dos principais achados e as avaliações decorrentes da pesquisa.

1 AS FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Ao longo da história, a organização familiar tem sofrido transformações. Novos arranjos familiares foram sendo reconhecidos e estão chegando à escola, fato que se reflete na relação entre essas duas instituições. Tal relação, por sua vez, é permeada por tensões e conflitos porque diferentes práticas socializadoras familiares das camadas populares nem sempre são reconhecidas pela escola, gerando, dessa forma, situações de fracasso e exclusão. Nesse sentido, este capítulo aborda aspectos relacionados ao conceito de família e sua influência no desempenho escolar da criança. Foram trazidos para a discussão autores como Carvalho (2003), Szymanski (2003), Vilhena (2004) e Biroli (2014), os quais discutem as mudanças sofridas na concepção de família. Já o estudo sobre a relação família-escola, principalmente no que concerne às camadas populares, foi baseado nas ideias de Pierre Bourdieu (1998), Lahire (2004) e Thin (2006).

1.1 Configurações familiares na sociedade contemporânea

Definir a configuração familiar não é algo simples, pois a mesma pode ser analisada sob diversas perspectivas. Para compreender melhor tais mudanças, bem como o conceito de família, foram trazidos para a discussão sobre o tema autores como Brushini (1986), Gomes (1998), Vilhena (2004), Carvalho (2003), Szymanski (2003), Biroli (2014) e Singly (2007).

Para Gomes (1998), a configuração familiar constituída por laços afetivos, independente dos arranjos, é conhecida como família vivida, e pode ser caracterizada como um grupo de indivíduos que convive sob um sistema hierarquizado, com uma ligação afetiva duradoura baseada no cuidado.

Por outro lado, Carvalho (2003) afirma que a família nuclear, composta por pai, mãe e filhos/as residindo em uma casa, ainda é vista pela sociedade como um padrão. Nas palavras da autora, “as expectativas em relação à família estão no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos” (CARVALHO, 2003, p. 15)⁵.

⁵ Segundo Szymanski (2003), aqueles grupos familiares que não se encaixam nesses moldes em muitos casos são vistos como “desestruturados” ou “incompletos”, ou seja, o foco está na estrutura da família e não na qualidade das relações.

No mesmo sentido que Carvalho (2003), Singly (2007) afirma que a família contemporânea ocidental passou por diversas transformações a partir dos anos de 1960. Podemos dizer que o modelo de família nuclear, legalmente constituído por filhos/as, tendo o pai como provedor e a mãe como dona de casa e responsável pela educação de seus/as filhos/as, perde a força a partir do momento em que as mulheres se inserem no mercado de trabalho⁶, havendo de conciliar a profissão com a responsabilidade familiar. Ressalto que, após a ocorrência dos movimentos sociais na década de 1970, as mulheres começaram a ocupar cargos no mercado de trabalho e aumentar o nível de escolaridade. É importante ter claro que a família nuclear sempre conviveu com um universo distinto de formas e estruturas de família. Com muita frequência, encontramos famílias monoparentais (quando apenas um dos familiares de uma criança assume a responsabilidade de criar o/a filho/a) ou unipessoais (constituída por apenas um indivíduo) (MELLO et al., 2012).

Existem também outros fatores que levaram às transformações no interior da família ocorridas nos anos de 1970. O controle da fecundidade, por exemplo, por meio da contracepção e do aumento do número de divórcios (a lei do divórcio no Brasil é de 1977), além das uniões livres e das recomposições familiares, as quais também contribuíram para essas modificações. Tais mudanças na organização social e a maior independência financeira das mulheres permitiram que os casamentos passassem a ocorrer mais tarde e, conseqüentemente, os nascimentos também (SINGLY, 2007). Com base nas Estatísticas de Registro Civil coletada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período dos anos de 1970 a 2014, a idade média para o casamento das mulheres passou de 23 para 30 anos (IBGE, 2015).

Segundo Dias (2000), na atualidade, a constituição familiar está basicamente ligada às seguintes circunstâncias: variabilidade da família, ciclo de vida, herança, escolha do cônjuge, idade do matrimônio, papel desenvolvido pelos membros familiares, tempo e grau de dependência dos cônjuges. Esses elementos se modificam de sociedade para sociedade, de acordo com os costumes, o desenvolvimento e a influência social, os quais podem ser mais fortes em alguns contextos que noutros. Então, são muitos e diferentes os tipos de família

⁶ Ressalto que as mulheres sempre estiveram inseridas no mercado de trabalho de maneira informal ou até formalmente. Porém, não se pode negar que a presença da mulher no mercado de trabalho brasileiro aumentou significativamente a partir da década de 1970, sendo superior a muitos outros países de igual ou maior desenvolvimento (BAYLÃO; SCHETTINO, 2014). No entanto, tal aumento, ao longo dos anos, vem acompanhado de significativa discriminação, não só em relação à qualidade de ocupações instituídas tanto no âmbito formal como no informal, mas no que diz respeito à desigualdade de remuneração entre homens e mulheres (MAIA; LIRA, 2004).

encontrados nas sociedades ocidentais contemporâneas. Por isso, alguns modelos de família passaram a ser insuficientes para retratar a realidade. Nos dias de hoje, já não é somente a partir do matrimônio que a mulher, o marido e os filhos ou outros parentes, se encontram ligados entre si por vínculos legais, econômicos, parentais, religiosos etc. A realidade aponta que é possível viver junto sem ser em família e viver separado em família, como é o caso de pessoas que vivem sozinhas (famílias unipessoais), mas fazem refeições na casa de outros familiares, recebem ajuda na vida cotidiana, como é o caso de avós que cuidam diariamente dos netos sem residirem com eles.

De acordo com Biroli (2014), quando comparamos o Brasil de hoje ao de meados do século XX, percebe-se que o lugar das mulheres e dos homens não é mais o mesmo, ocorreram mudanças tanto nas relações sociais quanto na esfera doméstica. Por muito tempo o lugar das mulheres era em casa, cumprindo as tarefas domésticas, e nos arredores rurais, onde a economia era gerada, mas, com o aumento da industrialização, o espaço do trabalho se torna um lugar diferente. No mundo pré-industrial e, mesmo durante o processo de industrialização, a casa e a oficina se encontravam no mesmo espaço como setor de produção, os lugares da família e do trabalho estavam fundidos e o patriarca tinha controle sobre o emprego. Com a mudança nessas relações, as atividades remuneradas saem da casa e as mulheres começam a ter acesso a uma rotina de trabalho. Quando a manufatura se desloca da casa e vai para a fábrica, o status social das mulheres passa a ser coligado à reprodução, contraposta à produção. “Toma forma um ideal da feminilidade como domesticidade: é como esposa e como mãe que a mulher adentra o universo simbólico da modernidade” (BIROLI, 2014, p. 10). O fato de ter filhos pequenos já não é mais um empecilho para que as mulheres exerçam uma atividade profissional. Até os anos de 1970, ainda era muito comum ouvir que a mulher deveria escolher entre trabalhar ou cuidar dos filhos, pois vários grupos sociais supervalorizavam a maternidade e o papel da mulher enquanto cuidadora. Consequentemente, havia a culpabilização das mães que trabalhavam fora. Já nos anos 1990, tal associação foi diminuindo, embora ainda seja forte o discurso que defende a função exclusiva de mãe para a mulher (SEGALEN, 1999)

Ao longo da história, os papéis das mulheres e dos homens foram mudando, tanto nas relações sociais quanto na esfera doméstica. Mais mulheres se tornaram chefes de família, ou seja, as principais provedoras da casa, que arcam com todas as responsabilidades e que, em muitos casos, criam seus/as filhos/as sem a presença do marido ou companheiro. Algumas o fazem por opção, mas a maioria é pressionada pelas condições familiares de abandono e

omissão dos homens na educação do/da filho/a. Prova disso é que no Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, em 40,5% dos domicílios as mulheres eram a pessoa de referência de seus lares (IBGE, 2015).

Nos casos de divórcios, essa realidade não é muito diferente. Mesmo com todas as mudanças, a guarda dos filhos menores de 18 anos permanece com as mulheres na maioria das vezes, ou seja, a responsabilidade da criação dos/as filhos/as continua a encargo das mães. Outro dado importante a se ressaltar, fornecido pelas estatísticas do Registro Civil e publicada pelo IBGE, foi sobre o aumento progressivo de separações. O Brasil registrou 341,1 mil divórcios em 2014, ante 130,5 mil registros em 2004. É um salto de 161,4% em dez anos (IBGE, 2015).

A diminuição do número de filhos/as, e também a opção por não tê-los/as, é comprovada estatisticamente. Hoje existem menos famílias formadas por casais com filhos/as do que no início dos anos 1990. De acordo com um levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, tendo como base as edições de 2003 a 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo IBGE, em dez anos a queda do número de filhos/as por família chegou a 10,7% no Brasil. A diminuição foi ainda maior entre a população mais pobre: 15,7%. O levantamento aponta ainda que a média de filhos/as por família era de 1,78, em 2003, e de 1,59 filho por família, em 2013 (IBGE, 2016). Segundo o Ministério, essa queda da natalidade está ligada ao elevado custo de vida nas cidades, cada vez maiores. Assim, os pais acabam optando por não terem filhos/as ou diminuir o tamanho da prole, por se preocuparem com a educação fornecida a eles (GLOBO, 2015).

No contexto atual, renda e escolaridade andam juntas e as mulheres com maior escolaridade são, também, aquelas que têm menos filhos. Também aqui, a diferença entre o número de filhos das mais escolarizadas e daquelas que tiveram menor acesso ao ensino formal vem diminuindo. Pode-se afirmar que a classe social incide nesses padrões, mas a redução no número de filhos é uma realidade que atravessa as diferentes classes e pode, futuramente, deixar de ser um traço característico entre elas (BIROLI, 2014).

Ao mesmo tempo em que diminui o número de nascimentos, percebe-se um aumento nas famílias unipessoais, ou seja, constituídas por uma só pessoa. Houve uma ampliação, também, no número de casamentos e arranjos familiares que se afastam do modelo heterossexual, isto é, ampliam-se as famílias formados por sujeitos do mesmo sexo (BIROLI, 2014).

Em consonância com os autores já citados, e com base em Vilhena (2004), afirmar-se que a família pode ser pensada de diversas maneiras: como unidade doméstica, de sobrevivência; como instituição; como referência e local de segurança; como um conjunto de laços de parentesco; como um grupo de afinidade, com variados graus de convivência e proximidade; e de tantas outras maneiras. Existe uma pluralidade de formas e sentidos para a palavra família. O termo pode ser pensado sob os mais variados aspectos e com a contribuição das várias ciências sociais.

Essa diversidade de configuração das famílias também está presente no meio escolar. Contudo, para além de tal diversidade, existe também a grande desigualdade cultural, social e econômica entre elas, o que acaba refletindo de maneira direta e indireta no processo de escolarização dos/as alunos/as e na forma da escola se relacionar com essas famílias.

1.2 A relação da escola com as famílias de camadas populares

Para entender como se configura o processo de escolarização das crianças, tendo elas deficiência ou não, é importante considerar também outros aspectos da vida destes alunos, as suas trajetórias sociais. A família está profundamente envolvida com as relações que se constituem nas dinâmicas das escolas, por meio de práticas culturais estabelecidas que podem se confrontar, convergir, divergir, tensionar, entre si.

Segundo Thin (2006), no caso das camadas populares, essas duas instituições atuam a partir de lógicas socializadoras diferentes, que remetem às práticas, às representações, às formas de organização, às regras e aos modos de socialização inscritos no mundo. De um lado, os professores cujas lógicas educativas fazem parte do modo escolar de socialização; do outro, as famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao método escolar de socialização. Para Thin (2006), não é somente o capital cultural ou o escolar que importam, e sim o conjunto das práticas socializadoras das famílias que se refletem nas relações entre os pais e os professores.

As observações de Thin (2006) são embasadas na obra de Pierre Bourdieu (1998), segundo o qual a diferença entre o capital cultural familiar e dos conhecimentos transmitidos

na escola causam uma situação de desigualdade no processo de aprendizagem.⁷

Assim, segundo Bourdieu (1998), os resultados escolares dos estudantes estão condicionados à proximidade entre a cultura familiar e a cultura escolar. O autor observa que a natureza e a intensidade dos esforços em prol da escolarização dos/as filhos/as em termos de dedicação, tempo e recursos financeiros, são equivalentes às chances objetivas de sucesso. Dessa forma, as famílias com maior capital cultural, econômico e social possuem mais condições de proporcionar aos seus filhos chances concretas de sucesso escolar, uma vez que transmitem para a criança saberes, valores, práticas, expectativas em relação ao futuro profissional valorizadas pela escola.

Segundo o autor, a formação cognitiva e comportamental das crianças se constitui com base nas relações de interdependência assumidas com as pessoas que as cercam com mais frequência, ou seja, os familiares. Importante ressaltar que não se trata de a criança reproduzir o modo de agir de sua família, trazer comportamentos e ações familiares sem deixar de constituir sua própria individualidade, baseando-se nas relações de interdependência familiar. Sobre o comportamento da criança, Lahire vai dizer: “suas ações são reações que ‘se apoiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (LAHIRE, 2004, p. 17).

Contudo, é fundamental ressaltar que o capital cultural familiar só tem sentido se houver transmissão. As famílias possuem disposições culturais que são transmitidas para a criança em seu processo de socialização, porém, nem sempre elas possuem conhecimentos e disposições capazes de tornar os conhecimentos escolares familiares a seus/suas filhos/as. Como revela Lahire (2004):

É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto (LAHIRE, 2004, p. 338).

⁷ Para Bourdieu (1998), o conhecimento socialmente herdado, advindo do meio familiar e social, é constituído por três estados do capital, ou seja, pelos capitais econômico, social e cultural. O capital econômico é formado pelos bens acumulados pela família e pelos serviços a que tais bens dão acesso. O capital social é composto por uma rede de relacionamentos, de indivíduos e grupos, que exercem influência na comunidade ou em esferas mais amplas da sociedade, podendo proporcionar benefícios materiais ou simbólicos. O capital cultural, por sua vez, refere-se aos códigos de linguagem, valores, costumes, saberes e gostos próprios de uma cultura letrada e erudita. Assim, os alunos vindos de famílias com baixo capital cultural, ao contrário dos indivíduos naturais de meios culturalmente privilegiados, tendem a desenvolver uma relação tensa, esforçada, laboriosa com a escola. Sucede que, “ao avaliar o desempenho do aluno, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente –, esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber” (BOURDIEU, 1998, p. 9).

Assim, é possível observar a partir das ideias do autor que as famílias com baixo capital cultural podem apresentar diferentes formas de envolvimento com a escolarização da criança e também desenvolver práticas socializadoras distintas. Por isso, podemos dizer que a herança cultural nem sempre se depara com circunstâncias favoráveis para que o herdeiro receba a herança. Ou seja, nem sempre o saber acumulado por uma pessoa é repassado para outra, e isso ocorre por diversos fatores. Desse modo, não basta a criança estar inserida em um ambiente rodeado de objetos culturais, e pessoas com disposições culturais, se não houver uma transmissão.

Entre as famílias de camadas populares há diferenças na relação com o processo de escolarização dos/as filhos/as. Em muitos casos, os pais compram livros, dicionários, enciclopédias para seus filhos, mas nem sempre vivenciam o processo de descoberta desses objetos culturais junto a eles/elas, por falta de disposição ou oportunidades. Os pais podem gostar de ler e mesmo assim não conseguem transmitir o que foi adquirido por meio da leitura, seja por ausência de tempo para ler para com o/a filho/a ou para dialogar com o mesmo sobre o que lê.

Com isso, o papel de intermediários de capital cultural, que deveria ser realizado com os/as filhos/as, não é concretizado. Os livros comprados se encontram fora do alcance das crianças, não são lidos: “trata-se, portanto, de um patrimônio cultural morto, não apropriado” (LAHIRE, 2004, p. 343). Por outro lado, diferentemente das famílias que pouco transmitem a seus/suas filhos/as valores e gostos ligados à cultura prezada pela escola, existem aquelas também de camadas populares que desempenham o papel de intermediários entre a cultura escrita. E, em alguns casos, o contato ocorre por intermédio dos/as filhos/as.

Portanto, o familiar que escuta a criança, questiona sobre suas atividades na escola, demonstra, mesmo que de maneira não intencional, a importância que dedica à vida escolar da criança. Assim, um membro da família (pais, avós, tios etc.), com pouca escolaridade, que pede ajuda à criança para lidar com assuntos práticos, como a leitura de um documento ou escrever bilhetes, por exemplo, indiretamente, estaria valorizando o conhecimento escolar.

Segundo Lahire (2004), é importante ressaltar que os adultos não transmitem às crianças somente informações objetivas sobre conteúdos referentes ao aprendizado escolar, mas também sua própria experiência como alunos/as. Conforme mencionado anteriormente, as experiências de sofrimento, fracasso, ou, ao contrário, de sucesso e realização pessoal vividas na escola, tendem a ser transferidas às crianças, mesmo que de maneira inconsciente, através de práticas e comentários cotidianos. Segundo Patto (1992), para esses pais, a escola

nem sempre é um espaço familiar. Muitos pais saíram cedo da escola, tiveram que trabalhar, parar de estudar e são frutos de um sistema escolar seletivo. No entanto, não desejam o mesmo para seus/as filhos/as e valorizam a escolarização deles.

Assim, o discurso de que as famílias são omissas no processo de escolarização dos/as filhos/as tem sido muito comum, entretanto, essa omissão é um mito (LAHIRE, 2004). Este mito costuma ser gerado pelo senso comum e alimentado pelos professores, que, muitas vezes, ignoram as dificuldades enfrentadas pelas famílias de camadas populares para acompanhar os estudos dos/as filhos/as da forma como a escola espera, ou seja, deduzem que, com base nos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos, os pais não estejam dando a atenção necessária para seus filhos/as⁸.

Desse modo, é possível observar a partir das colocações do autor que essa afirmação sobre a omissão ou negligência dos pais acaba reproduzindo uma injustiça interpretativa. Durante a investigação realizada por Lahire (2004), percebe-se que, independentemente da situação escolar do/a aluno/a, os pais manifestam interesse pela vida escolar de seus/as filhos/as e ainda esperam que eles tenham sucesso na sua vida profissional. É fundamental ressaltar, portanto, que os pais de camadas populares⁹, ao exporem seus anseios quanto ao futuro de seus/as filhos/as, almejam, ao contrário do que tiveram, um trabalho menos cansativo, indigno e mal remunerado para seus descendentes.

Dessa forma, não podemos deixar de ressaltar que as condições concretas de vida familiar e econômica das famílias de camadas populares trazem muitas dificuldades para o envolvimento na vida escolar dos/as filhos/as. Com pouca escolaridade e com uma rotina árdua de trabalho, muitos pais de camadas populares têm dificuldade para acompanhar os trabalhos escolares e comparecer à escola. Assim, a qualidade e o tempo dedicados à vida escolar dos filhos/as são limitados e isso influencia, diretamente, no sucesso escolar das crianças.

O dever de casa, por exemplo, é um recurso utilizado pela escola como uma forma de envolver esses familiares na vida escolar de seus/as filhos/as, porém, é uma atividade que causa conflito entre a família e escola (CAILLET; SEMBEL, 2009; SYMEOU, 2009; RESENDE, 2013). Segundo Resende (2013), a relação entre família e escola envolve uma

⁸ Não se pode negar que a omissão de algumas famílias realmente existe, contudo, tal comportamento não pode ser generalizado.

⁹ Ressalto que, embora reconheçamos que existem inúmeras organizações familiares diferentes do modelo nuclear e que outros membros da família podem fazer o papel dos genitores, usaremos o termo pais e filhos nesta dissertação.

série de interações nas quais inúmeros métodos e dispositivos podem ser acionados, tais como reuniões de pais, cadernos de bilhetes, agenda escolar, dentre outros. Nesse conjunto, o dever de casa ocupa um lugar de destaque. Na visão de grande parte dos/as professores/as, o dever de casa, além de aumentar o tempo de trabalho do/a aluno/a com os assuntos escolares, estabelece também um meio de comunicação com as famílias, uma estratégia para tentar envolvê-las mais diretamente na vida escolar dos/as filhos/as. A partir daí torna-se também um condutor de avaliação das famílias, com base em um modelo ideal de acompanhamento à escolaridade. Dessa forma, o fato de os pais serem analisados pelos/as professores/as por meio dos deveres escolares realizados pelos/as filhos/as é um dos motivos das tensões domésticas geradas pelas lições de casa (GLASMAN, 2009).

Nesse contexto, para Resende (2013), a relação família-escola acaba sendo defendida como um dos elementos de sucesso escolar. Difunde-se um discurso de parceria entre as duas instituições, as quais, por força também das mudanças vivenciadas nas últimas décadas, vêm, de modo geral, ajustando seus laços, ou seja, tentando constituir uma parceria.

Segundo Lahire (2004), a invisibilidade desses pais, a ausência deles no ambiente escolar, leva professores e demais profissionais da escola a justificar as dificuldades das crianças em sala de aula nessas ausências. Alguns professores tendem a pensar que a ausência de contato das crianças de camadas populares com suas famílias explica o fracasso escolar das mesmas. Sendo assim, é colocado pelos professores a importância de se ter os pais presentes nas escolas participando das diversas reuniões, festas escolares etc.

Contudo, sabemos que as relações entre a família e a escola refletem as grandes desigualdades sociais, isto é, os pais de camadas médias e altas são os que mais frequentam a escola dos/as filhos/as, mas essas relações dizem respeito menos a um acompanhamento escolar do que a uma sociabilidade baseada em posições e disposições sociais comuns ou próximas.

Se esse for o caso, podemos perceber, atrás da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos de meios populares (LAHIRE, 2004, p. 336).

Desse modo, percebe-se que boa parte das ações e reflexões sobre as relações família-escola realizadas em nome da luta contra o “fracasso escolar” possuem, sem dúvida, frágeis relações com esse “objeto”. Por isso, de acordo com Lahire (2004), não podemos obrigar os

familiares dos alunos a serem presentes nas instituições a todo custo, não podemos tomar como verdade que o “sucesso” dos alunos somente ocorrerá com aqueles que possuem seus familiares participantes em todas as atividades do âmbito escolar. A esses casos contrapõem-se aqueles que só conhecem a escola por meio de boletins e, quando têm tempo, de reuniões de início de ano.

Entretanto, mesmo que a presença dos pais no ambiente escolar seja almejada por boa parte dos professores, tal participação é desejada até certo ponto, não estando livre de ambiguidades essa presença familiar. Ao mesmo tempo que é apontada a falta de ação dos pais no ambiente educacional, o comparecimento desses pais pode ser considerado como uma forma de intromissão no trabalho pedagógico desses professores, e até mesmo despertar reações de defesa.

Para Thin (2006), há uma confrontação desigual, as práticas e as lógicas escolares costumam se impostas às famílias de camadas populares. Os pais, com pouco conhecimento das regras e das formas de aprendizagem escolar, acabam sendo obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, pois reconhecem a grande importância da escola para o futuro de seus/as filhos/as. O confronto também se torna desigual porque os/as professores/as, como agentes da instituição escolar, usam de seu poder para impor às famílias as exigências da escola: “É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias das camadas populares” (THIN, 2006, p. 215).

Lahire (2004) nos apresenta o quanto o respeito de alguns pais de meios populares em relação aos professores é confortante e atribui aos educadores autoridade e poder pedagógico. Desse modo, percebe-se que o direito educativo de intromissão acaba sendo desigual, ou seja, os pais costumam ser aconselhados sobre a forma de agir perante seus filhos. Por outro lado, os/as professores/as não querem que haja interferência no trabalho com os/as alunos/as. Tais limites são tênues e revelam a tensão existente entre os pais e a escola em diversos momentos.

Nesse sentido, a partir das questões refletidas até o momento, podemos concluir que a relação entre a escola e as famílias é permeada por contradições que exigem uma análise esmiuçada da realidade com vistas a não perder as determinações que se colocam para compreender a organização da escola e as particularidades das famílias. Retomando o tema proposto na presente dissertação, questiona-se quais as implicações dessa relação – entre famílias de camadas populares e escola – quando estamos tratando de alunos/as com deficiência. Tal relação necessita, defende-se aqui, de uma compreensão ainda mais

aprofundada, uma vez que exige dessas famílias não apenas o conhecimento escolar, mas também o conhecimento a respeito da deficiência. Assim, haja vista toda particularidade que envolve a questão da deficiência e seu acompanhamento no âmbito escolar, a relação entre a família de camadas populares com crianças com deficiência e a escola traz novos elementos que podem gerar tensão e conflito, como veremos a seguir.

2 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Neste capítulo discutiremos o lugar da pessoa com deficiência na escola brasileira, trazendo elementos para as reflexões sobre a família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola.

Ressalto que os termos usados para a referência ao sujeito da pesquisa serão: pessoa com deficiência. A expressão é a mais apropriada nos dias de hoje para se referir ao grupo, pois, antes de qualquer expressão adjetiva, existe uma pessoa que precisa ser reconhecida como qualquer outra. Conforme nos explica Cerignoni e Rodrigues (2005), a expressão pessoa deve ser ligada aos tipos de deficiência:

- a) Pessoa com deficiência visual ou cega;
- b) Pessoa com deficiência auditiva ou surda;
- c) Pessoa com deficiência intelectual;
- d) Pessoa com deficiência física.

No caso de duas ou mais deficiências, é importante ressaltar que o termo correto a ser usado é pessoa com deficiência múltipla.

2.1 A invisibilidade e a exclusão da pessoa com deficiência: um pouco da história

Na história da humanidade sempre existiram seres humanos com deficiência. Esses sujeitos eram tidos como “limitados” e foram marginalizados pela sociedade por muito

tempo¹⁰. De acordo com Carvalho-Freitas (2011), nas sociedades primitivas, os primeiros grupos humanos necessitavam de grandes esforços físicos para sobreviver. Apesar das atividades, como a coleta e a caça, serem realizadas em conjunto, era importante que cada sujeito tivesse condições físicas e mentais de conseguir seu próprio sustento e de se defender. Caso contrário era abandonado pelo grupo por uma questão de sobrevivência coletiva.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, o ser humano iniciou uma nova fase, deixou o nomadismo e começou a domesticar animais, plantar e confeccionar suas próprias ferramentas de trabalho. O desenvolvimento humano nos mostra modificações no modo de atender suas necessidades de sobrevivência.

Na Grécia antiga, o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência ficava sobre responsabilidade dos escravos, os homens livres se dedicavam à política, à filosofia e à guerra (CARVALHO-FREITAS, 2011). Segundo Jannuzzi (2004), durante esse período, aqueles que não possuíam atributos físicos e estéticos, apresentando alguma “deformidade”, eram eliminados. Quem nascia com alguma deficiência costumava ser atirado em precipícios, pois a visão que se tinha sobre as pessoas com deficiência era de fragilidade.

Em sua pesquisa sobre a história das pessoas com deficiência, Pereira (2008) considera fundamental sublinhar que nasceu na Grécia antiga o termo “estigma”:

Os gregos possuíam um vasto conhecimento sobre recursos visuais, o que levou aquele povo a criar o termo “estigma” para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava (PEREIRA, 2008, p. 19).

Segundo o autor, era costumeiro fazer sinais nos corpos das pessoas, por meio de instrumentos de corte ou aquecidos no fogo, com o objetivo de alertar a sociedade que o sujeito marcado era escravo, criminoso ou traidor. Por isso, deveria ser ignorado por ser “marcado”, “ritualmente poluído”.

De acordo com as convicções dos gregos, a “marca” tinha como propósito indicar que o contato com tais indivíduos deveria ser evitado, poderia ser perigoso para os cidadãos. Entre os gregos, a perfeição do corpo era muito valorizada, costumavam dar grande importância à

¹⁰ Reconhecemos que, ao falar da “história da pessoa com deficiência”, fizemos um recorte e privilegiamos algumas sociedades e períodos históricos, ou seja, excluímos do debate as diferentes culturas que habitaram e habitam o nosso planeta. Neste capítulo não nos detivemos na discussão da deficiência nas diferentes culturas indígenas, asiáticas, africanas, entre outras. A opção por uma abordagem eurocêntrica se deu, principalmente, por dois motivos: pela disponibilidade de literatura sobre essas sociedades e pela impossibilidade de aprofundamento do tema, uma vez que a discussão central desta dissertação não é essa.

estética, o que colocava a deficiência como condicionante de inferioridade, algo indesejável, sendo imprescindível a eliminação dessas pessoas.

Quando a sociedade estigmatiza os indivíduos e os classifica como imperfeitos, se estão fora deste ou daquele padrão, cria-se um pensamento dicotomizado. Conseqüentemente, as pessoas tendem a ter medo do diferente e acabam se distanciando do sujeito, colocando diversas barreiras e estigmas que impedem uma aproximação, pois já estão contaminadas com um olhar que categoriza, separa e exclui.

Goffman (1982) ressalta que o estranho a nossa frente apresenta evidências que o tornam diferente e características que o separam dos outros indivíduos. Caracterizando-o como inferior, desqualificado socialmente e considerando-o uma pessoa fraca e perigosa, essa pessoa deixa de ser considerada como as outras e é julgada como estragada e diminuída.

O estigma atribuído à pessoa com deficiência acaba causando um descrédito sobre ela, fazendo com que a deficiência seja vista como um defeito. Esse cenário constitui, assim, uma divergência entre a identidade social virtual e a identidade social real, ou seja, acaba ocorrendo uma classificação desses indivíduos baseada em um padrão estabelecido de identidade virtual, não real, já que não enxerga o sujeito como um todo, mas a partir de seu estigma (defeito). Existem ainda outras divergências entre a identidade social e a virtual, como a que nos leva a reclassificar um indivíduo, antes estabelecido numa categoria socialmente prevista, colocando-o em uma categoria diferente.

De acordo com Goffman (1982), nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que não se encaixam no estereótipo que designamos para um determinado tipo de indivíduo. O termo estigma, portanto, é utilizado para referenciar uma característica depreciativa, mas o que precisamos acentuar é uma linguagem de relações e não de atributos. Uma definição que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outra pessoa, portanto, ele não é, em si mesmo, nem horroroso, nem desonroso.

As atitudes que as pessoas sem deficiência têm com uma pessoa com estigma, e as posturas que assumimos diante delas, são bem conhecidas na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Acredita-se que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, realizamos diversos tipos de discriminação, em alguns casos sem pensar. Constrói-se uma percepção do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e o perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma antipatia baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. São

utilizados termos específicos de estigma, como aleijado, bastardo, retardado, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1982).

Enquanto na Grécia antiga as pessoas com deficiência deveriam ser expulsas da sociedade, no Egito elas chegaram a ser divinizadas. Na Palestina a visão de deficiência era próxima a dos gregos, sendo influenciada por aspectos místicos e religiosos:

A presença de uma deficiência no corpo ganhou, na Palestina, uma conotação semelhante ao “estigma” na Grécia, por ser considerada uma “marca” imposta no corpo por alguma divindade, como punição por algum pecado (PEREIRA, 2008, p. 20).

Não muito diferente da cultura grega, na cultura romana as leis garantiam o direito de viver somente para as crianças que não mostrassem nenhum sinal de malformação congênita ou doenças graves, pois, para a sociedade, tais crianças eram inúteis. Mesmo com a admissão da lei, o infanticídio legal não foi praticado com regularidade, pois cabia ao pai matar a criança e alguns pais não tinham coragem. Diante de tal dilema, eles preferiam abandoná-las em cestos nas margens do rio Tigre.

De acordo com Carvalho-Freitas (2011), com o início da Idade Média uma nova forma de produção – o feudalismo – trouxe novas características para as relações de trabalho. Essas relações passaram a ocorrer dentro de grandes propriedades de terra, os feudos, sendo forte a presença da Igreja Católica na vida das pessoas e na política.

Com efeito, os princípios religiosos pautados na caridade e no amor acabaram possibilitando que algumas práticas costumeiras fossem mudadas. A Igreja Católica teve influência sobre a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas e as mortes desses sujeitos começaram a ser vistas de maneira negativa.

Com a ética cristã reprimindo o assassinato da pessoa com deficiência, surge a necessidade de mantê-la sob condições de cuidado. Em nome da caridade, a rejeição muda para o confinamento, pois o asilo garantiria teto, alimento, e também isolava o inútil.

Segundo Pereira (2008), no começo da Era Cristã, embora ainda prevalecesse a relação entre pecado e deficiência, atitudes de acolhimento começaram a ocupar o lugar de comportamentos como a eliminação sumária de pessoas com deficiência.

Vários mosteiros e hospitais cristãos primitivos manifestaram certa preocupação com os cegos. Provavelmente o primeiro abrigo para cegos foi criado por São Basílio de Cesaréia, iniciativa que remonta ao século IV. Instalações semelhantes foram criadas no século V em diferentes locais como Síria, Jerusalém, França, Itália e Alemanha (PEREIRA, 2008, p. 20).

Sendo assim, as pessoas com deficiência, mesmo sendo marginalizadas, obtiveram um tratamento diferenciado se comparado aos períodos históricos precedentes. Esses sujeitos também começaram a adentrar no mundo produtivo e, por isso, passaram a ser mais aceitos socialmente. Os cegos, por exemplo, assumiram funções relevantes como guias em deslocamentos na escuridão, contribuindo para o processo produtivo.

Na passagem do período feudal para o capitalismo, a Igreja Católica perde poder. A sociedade passa a não ser influenciada apenas pelos dogmas religiosos e outras perspectivas são colocadas pela teoria econômica, filosófica e científica. O domínio da ciência tornou-se fundamental para o modelo econômico, permitindo o incremento de novas técnicas para o meio produtivo. A Igreja já não conseguia mais explicar os problemas por meio das manifestações divinas, sendo vários fatos esclarecidos pelo pensamento racional, comprovados sobretudo pela ciência (CARVALHO-FREITAS, 2011).

De acordo com Pereira (2008), a entrada no século XVI possibilitou que a deficiência começasse a deixar de ser vista como um pecado pela Igreja e se tornasse objeto da medicina. Com o desenvolvimento da medicina e as teorias de Isaac Newton (1643-1727), o entendimento sobre deficiência passou a ter contornos diferenciados.

A visão mecanicista do universo fez emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: o corpo também passou a ser visto e tratado como uma máquina, e a doença, a deficiência, assim como qualquer excepcionalidade ou diferença, passaram a ser tratadas como uma disfunção em algum componente dessa máquina chamada corpo (PEREIRA, 2008, p. 24).

Sendo assim, a modernidade deixa em segundo plano as questões espirituais e místicas, dando lugar a fatos mais concretos. Segundo Mazzota (2005), na medida em que a economia foi se desenvolvendo e os processos produtivos se sofisticando, fez-se necessário buscar entendimentos para as “anomalias” que atingiam as pessoas, para que elas pudessem ser melhor aproveitadas nas esteiras de produção. Tal fato possibilitou o surgimento do atendimento educacional para os ditos “anormais”.

As primeiras formas educativas para pessoas com deficiência foram testadas em sujeitos que tinham condições físicas de prestarem algum tipo de trabalho, buscando deles a “normalidade” que as pessoas sem deficiência apresentavam. Conforme revela Mazzotta (2005), em 1620 foi escrita a primeira literatura destinada aos especialistas:

No presente estudo, as análises criteriosas das informações possibilitaram constatar que a primeira obra impressa sobre a educação de deficiente teve autoria de Jean-

Segundo Pereira (2008), a medicina influenciou diversos campos de conhecimento entre os séculos XVII e XVIII, de modo que a saúde e a doença pleiteavam o homem do mesmo modo que o bem e o mal pleiteavam o mundo.

Com o início da narrativa biomédica sobre o corpo, na modernidade, o discurso religioso sobre o excêntrico foi perdendo a força, e o corpo estranho passou a ser identificado como patológico ou deficiente. Discursos de caráter científico definem os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os classificam como anormais, ou seja, são corpos diferentes e que devem ser “corrigidos”.

O entendimento sobre a deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ficou denominado como o Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal. Segundo essa concepção, a desvantagem vivida pela pessoa com deficiência é consequência de desvantagens naturais ligadas aos contornos do corpo e, desse modo, seus impedimentos são reconhecidos como infortúnios privados, uma tragédia pessoal.

Com efeito, no início do século XVIII, a expressão “pobre” costumava ser utilizada para mencionar uma variedade de condições sociais. Além das pessoas sem bens materiais, o termo também se aplicava a outras categorias, como órfãos, idosos, doentes e as pessoas com deficiência.

Ainda conforme Pereira (2008), durante o século XVIII, ocorreram algumas mudanças que acabaram influenciando a compreensão da deficiência. Nesse sentido, é fundamental ressaltar a Revolução Industrial e todos os desdobramentos que dela procederam. Na época, “a invalidez e a incapacidade eram associadas à pessoa com deficiência” (PEREIRA, 2008, p. 26). Com a Revolução Industrial, ocorrida na Europa no século XVIII, a produtividade acabou se tornando um elemento de suma importância para a ampliação das indústrias e do capital. Desse modo, com o aumento da produtividade, os trabalhadores tiveram que se adaptar a esse novo processo.

O novo modelo de produção trouxe oportunidades para inserir as pessoas com deficiência no processo produtivo, mas acabou por excluir parcelas desses sujeitos e também “produziu” pessoas com deficiência. As condições de trabalho oferecidas durante esse período eram totalmente precárias, sem qualquer estrutura de segurança, de forma que os trabalhadores cumpriam longas, difíceis, jornadas e os acidentes de trabalho eram comuns.

Também foi nessa época que surgiram os sistemas de reabilitação. Esses sistemas tinham como objetivo inicial fornecer uma transformação nas instituições de caridade. Foi neste momento que ocorreram os primeiros pronunciamentos dos profissionais da saúde sobre a classificação das doenças. A deficiência começou então a ser “estudada” pela medicina:

Duas questões de suma importância podem ser levantadas aqui: a primeira, é que esse “estudo” tinha como ponto de partida as pessoas sem deficiência e a meta era, senão curar a deficiência, pelo menos fazer a pessoa com deficiência funcionar como uma pessoa sem deficiência; a segunda questão é que esse “cuidado médico” muitas vezes tinha como objetivo proteger os de fora, aqueles “não acometidos” por problemas físicos, muito mais do que tratar os de dentro, ou aqueles que precisavam de algum atendimento médico (PEREIRA, 2008, p. 28).

Durante a Revolução Industrial, a medicina já possuía um entendimento formado sobre deficiência e essa concepção foi firmada no período pós-Revolução Industrial. A visão que a medicina tinha sobre a deficiência era de sofrimento físico, e, com isso, as concepções criadas pelo saber médico influenciaram no processo de ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho.

No entanto, as pessoas com deficiência não foram inseridas no mercado de trabalho sem a influência da concepção médica da época - de invalidez e incapacidade para o trabalho -, a qual acabou contribuindo para uma segregação, por meio de uma imagem social negativa da pessoa com deficiência (PEREIRA, 2008). Não podemos descartar que nos dias atuais ainda é recorrente presenciarmos situações de segregação, descaso e desigualdade em relação à pessoa com deficiência. Embora o Brasil seja um país que possui uma das legislações mais desenvolvidas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a concretização desses direitos nos termos da legislação está muito aquém do que se deseja. A falta de fiscalização e punições acaba gerando a ineficiência das leis e a impunidade, reflexos da falta de vontade do poder público e das empresas privadas em cumprir a lei.

Em 1960 ocorreu o Movimento do Direito dos Deficientes, que iniciou a reivindicação da participação de pessoas com deficiência na pesquisa e nas decisões políticas relacionadas ao grupo. O Movimento defendia a criação de um novo campo acadêmico, denominado no mundo anglo-saxão de Disability Studies¹¹.

Para Gareth Williams (2001), os Disability Studies são apontados pelas correntes teóricas marxista e feminista pós-estruturalista com base em duas questões: a opressão social da pessoa com deficiência e a construção cultural e ideológica dos corpos tidos como

¹¹ Disability Studies diz respeito aos estudos sobre deficiência que analisam o significado, a natureza e as consequências da deficiência (WILLIAMS, 2001).

anormais. Pode-se dizer que a opressão sobre a pessoa com deficiência foi estudada pelos teóricos da primeira geração do modelo social, os quais tinham forte domínio sobre o materialismo histórico e discutiam a opressão por meio de valores centrais do capitalismo relacionados aos corpos produtivos e funcionais. No entanto, a construção cultural e ideológica dos corpos anormais foi trabalhada especialmente pela segunda geração do modelo social da deficiência.

A partir dos anos 80, houve rejeição ao modelo médico e a concepção de que a deficiência deveria ser “corrigida” ganha força, assim como a proteção de que os “ajustamentos” não deveriam ser dos sujeitos com deficiência, mas da sociedade, pois era ela a desajustada em relação a esses sujeitos. Compreendia-se que a opressão social e a exclusão das pessoas com deficiência não procediam de suas limitações físico-mentais. A experiência da desigualdade ocorria por se tratar de uma sociedade pouco visível à diversidade de estilos de vida, não muito diferente do que ocorre em nossa sociedade atual. Os primeiros acadêmicos e ativistas da deficiência nos apresentam a complexidade do conceito de deficiência, o qual, longe de ser sinônimo de um corpo com lesão, também denuncia a estrutura social que oprime os que possuem um corpo “anormal”. Em contradição ao modelo médico da deficiência, surge o modelo social da deficiência.

O Modelo Social nos mostra que o corpo “anormal” não é um destino de exclusão. Habitar um corpo anômalo é uma experiência singular que pode ser caracterizada de diferentes modos, dependendo da experiência subjetiva. Se o prejuízo sofrido pelas pessoas com deficiência for considerado como resultado da sociedade, as pessoas com deficiência serão vistas como membros de uma minoria, os quais tiveram os direitos violados por uma maioria injusta. Desse modo, o foco da atenção às pessoas com deficiência estaria na liberdade para que pudessem participar da vida social e usufruir as oportunidades. A deficiência seria considerada como diversidade corporal, funcional e como diferença subjetiva (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Nesse contexto, a discussão sobre deficiência ganha destaque, surgindo diversas formas de intervir sobre ela tanto no que diz respeito à sua institucionalização como no ensino da pessoa com deficiência.

A despeito do avanço do conhecimento observado naquele período, vários autores afirmam que, ao lado do suposto acolhimento, persistia a ambivalência caridade-castigo no processo de institucionalização (PEREIRA, 2008, p. 25).

Deve-se destacar que naquele período histórico foi implementada a chamada “Lei dos Pobres”, na Inglaterra: “essa lei representa o mais antigo e mais claro exemplo de coerção compassiva, ou ambivalência caridade-castigo, que se tem notícia” (PEREIRA, 2008, p. 25).

2.2 O tratamento da pessoa com deficiência nos dias de hoje

De acordo com Cerignoni e Rodrigues (2005), ainda é corrente vermos pessoas confundindo deficiência com doença. Algumas doenças, mesmo depois de tratadas, podem ocasionar uma deficiência. Esta, porém, será a consequência da doença, e não a doença em si. “Uma pessoa com deficiência pode ser perfeitamente saudável, assim como uma pessoa sem deficiência pode adoecer. Deficiência não é doença” (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 13).

Segundo dados do censo demográfico de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência. O número equivale a 23,9% da população do país. A deficiência visual é a que possui o índice mais elevado. Segundo os dados, equivale a 35,7 milhões de pessoas. Pelo estudo, 18,8% dos entrevistados declaram ter dificuldade para enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato (IBGE, 2010).¹²

¹² Ressalto que existem estudos como de Melletti (2014) que trazem uma análise crítica dos dados coletados em larga escala. Segundo a autora existem casos em que os dados estatísticos não demonstram as diferenças internas nos grupos.

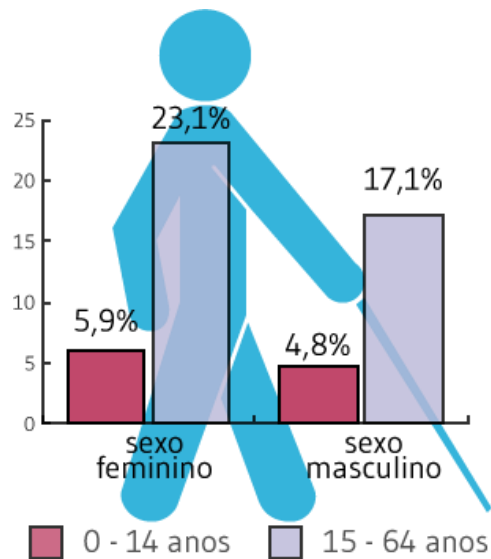
Gráfico 1 – População com deficiência no país



Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2010).

Outro dado importante é que a população feminina superou a masculina em relação à deficiência visual.

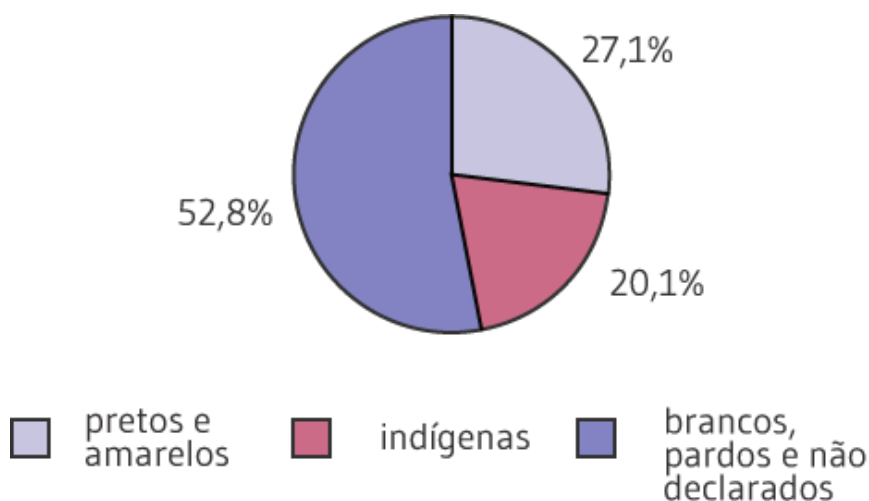
Gráfico 2 – Percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência segundo faixa etária



Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2010).

Em relação à cor ou raça, o maior percentual de pessoas com deficiência visual, auditiva e motora se encontrava na população que se declarou preta ou amarela, enquanto que o menor percentual foi da população indígena.

Gráfico 3 – População com deficiência em relação à cor ou raça



Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2010).

Nesse sentido, falar de deficiência em uma sociedade marcada por padrões sociais e culturais, a qual atribui normalidade a uma sequência de características humanas, e a outras, não, dificulta a visualização da deficiência como forma de promover a humanização:

Ser ‘humano’ em nosso contexto cultural implica para o indivíduo reunir aquelas características eleitas como normais, ou seja, partilhadas por uma (suposta) maioria populacional, enquanto que aqueles indivíduos marcados por características anormais seriam seres humanos de segunda categoria (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 5).

Chega a causar estranhamento que a forma negativa como a deficiência é vista ainda esteja presente em um mundo que tanto avançou no que diz respeito aos direitos humanos, dentre eles, o direito à diferença. Porém, é verídico que esta desumanização em torno das pessoas com deficiência ainda ocorra.

Segundo Cerignoni e Rodrigues (2005), nossa sociedade passou por diversos avanços, entretanto, estes não foram suficientes para que ela se tornasse inclusiva. A discriminação pode ser notada nas denominações pejorativas ainda existentes sobre as pessoas com deficiência. Sendo assim, não se pode deixar de ressaltar que vivemos em uma sociedade

onde as pessoas são avaliadas por meio de um padrão de beleza e comportamento impostos, não pelo que de fato elas são.

Além do preconceito estrutural, as pessoas com deficiência enfrentam diversas barreiras em seu dia a dia, por exemplo, a falta de acessibilidade em diversos espaços, desde arquitetônicos até nos meios de comunicação. Nesse sentido é importante ressaltar que certas atitudes perante as pessoas com deficiência podem influenciar o seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais afastadas do convívio social, maiores serão os sentimentos de medo, insegurança e dependência. Isso acaba por limitar a sua autonomia e a execução de atividades cotidianas, mesmo que em atividades adequadas à sua faixa etária e levando em conta os tipos de impedimentos com as quais convive.

A única maneira de superar estes preconceitos e suas desumanas consequências é a percepção de que o problema não está na deficiência em si, ou na pessoa que a tem. O problema está nesta sociedade que ainda recusa a aceitar a pessoa com deficiência tal como ela é, e trata a deficiência como sofrimento, maldição, castigo. O problema não é a deficiência, e sim a marginalização/exclusão imposta à pessoa (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 7).

Segundo os autores, ainda prevalece em nossa sociedade a mentalidade marginalizante. Para que a nossa sociedade seja verdadeiramente inclusiva, é essencial que exista um esforço coletivo para a criação de um diálogo que almeje o respeito, a liberdade e a igualdade entre todos. Com efeito, é imprescindível que o Estado utilize seu poder para planejar, formular e executar políticas públicas de acessibilidade para as pessoas com deficiência. É importante também ressaltar que a participação plena destes grupos em movimentos sociais, associações, aliados com outros setores públicos, é essencial para o avanço das políticas necessárias:

Como todo e qualquer cidadão, a pessoa com deficiência tem direito:

- a desfrutar uma vida decente, com a sua dignidade respeitada;
- ao tratamento médico, psicológico e funcional;
- à reabilitação física e social, educação, treinamento e reabilitação profissionais, aparelhos, aconselhamento, serviço de colocação e outros serviços que possibilitem desenvolver ao máximo suas capacidades e habilidades e acelerem o processo de inserção ou reinserção social;
- à segurança econômica e social e a um nível de vida decente;
- ao emprego ou ocupação produtiva e filiação a sindicatos de trabalhadores;
- à proteção contra toda exploração e todo treinamento discriminatório, abusivo ou degradante (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 9).

Assim, para vivenciar um processo de inclusão pleno na sociedade, é necessário que as pessoas aprendam, desde a mais tenra idade, a conviver com as diferenças, a cumprir seus

deveres e a reivindicar os direitos. Isso se aprende no processo socializador mais amplo, no qual a escola tem um importante papel. Portanto, para além da discussão sobre a diferença, temos que considerar a experiência da inclusão escolar, ainda muito recente nas escolas e demais instituições no mundo.

A inclusão remete à consideração da diferença como um valor universal, que é direito de todos. No entanto, segundo Mantoan (2006), é importante ressaltar que vários fatores influem na concretização da educação inclusiva no ensino regular. Para a autora, em alguns casos as instituições especializadas são contra as mudanças geradas pela inclusão por diversos motivos:

Desconhecimento, interesses corporativistas envolvendo pais, professores, especialistas insistem em defender a educação de alunos com deficiência em ambientes segregados, desconsiderando as novas possibilidades de se atender às necessidades desses educandos a partir de alternativas educacionais incluídas (MANTOAN, 2006, p. 1).

A autora ressalta ainda que, além desses entraves, existem muitas outras barreiras que desrespeitam o direito de ser diferente nas escolas. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que para muitos alunos/as a escola é o único ambiente de acesso aos conhecimentos acadêmicos, à construção de cidadania, os quais podem oportunizar um diploma e a inserção no mercado de trabalho. “Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2006, p. 9).

Entretanto, segundo Martins (2012), nos tempos atuais, estabelecer uma escola numa vertente inclusiva, que atenda alunos com deficiência, inclui um processo com diversas variáveis. Não basta ofertar aos alunos/as entrada à escola, disponibilizar as vagas, é necessário que o ensino seja de qualidade para todos e atenda os estudantes em suas realidades e dificuldades.

Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir dentre outros fatores na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (MARTINS, 2012, p. 35-36).

A autora ressalta que não podemos negar alguns avanços no Brasil. Diversas iniciativas foram implantadas por meio de movimentos sociais, que reivindicaram políticas de

inclusão, e por diferentes órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de docentes para ampliar a inclusão de alunos/as com deficiência na escola regular. Por mais que o número de cursos de licenciatura tenha crescido e buscado oferecer algumas disciplinas voltadas para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, diversos estudos como o livro “O Professor e a educação inclusiva” de Miranda e Galvão Filho (2012), e artigos como a “Inclusão Social: Professores Preparados ou Não?” de Oliveira, Silva, Padilha e Bomfim (2012) e “Reflexões sobre a inclusão, diversidade, currículo e a formação de professores”, de Borges (2013), mostram que, infelizmente, ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de uma capacitação maior, pois em muitos casos os/as professores/as não se sentem preparados para lidar com a educação inclusiva.

Nesse sentido, Martins (2012) aponta ser fundamental considerar o âmbito escolar como um lugar excepcional de formação, ou seja, um espaço para discussão de questões que têm grande correlação com a prática vivenciada. A inclusão deve ser reestruturada de modo que ultrapasse a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar.

Assim, a educação inclusiva é um novo modo de se ver e fazer uma escola diferente, na qual todos os envolvidos (com ou sem deficiência) se beneficiam com as mudanças estruturais e pedagógicas. Uma aula com diversos recursos visuais, auditivos e experiências práticas consegue a atenção de mais estudantes, melhorando qualitativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Uma escola onde se exerce o respeito a todos, que trabalha a partir de uma ótica multicultural, que vê riqueza nas diferenças, torna-se um ambiente que possibilita aprendizagens e um desenvolvimento humano valioso (LOPES, 2009).

2.3 A inclusão do/a aluno/a com deficiência na escola brasileira

Segundo Mantoan (2003) e Mazzotta (2005), a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes momentos: de 1854 a 1956, período marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até os dias atuais, momento caracterizado por movimentos a favor da inclusão escolar.

No primeiro período (1854 a 1956), as primeiras ações de educação de pessoas com deficiência ocorreram com a criação de dois importantes institutos, ambos no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). No ano de 1932, a educadora Helena Antipoff constituiu a Sociedade Pestalozzi de

Belo Horizonte, cujo objetivo era cuidar das crianças e adolescentes com deficiência, principalmente dos que possuíam problemas de saúde mental. Ainda nos anos de 1950, diversas famílias com filhos/as com deficiência e profissionais da saúde, que acreditavam na luta dessas famílias, investiram em estudos e pesquisas com o intuito de buscar informações em institutos nacionais e no exterior com as mesmas características das associações de pais e amigos dos excepcionais (APAE¹³). A partir dessa mobilização social, é criado em 1954 o movimento das associações de pais e amigos dos excepcionais, o qual começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem (MAZZOTA, 2005).

No segundo período (de 1957 a 1993), a educação das pessoas com deficiência foi assumida pelo poder público, com a criação de "Campanhas" destinadas exclusivamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse período foi criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Distintas Campanhas semelhantes foram elaboradas em seguida para atender outras deficiências (MAZZOTTA, 2005).

Ainda segundo Mazzotta (2005), em 1973, foi constituído pelo Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Sob a égide integracionista, o Centro incentivou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda caracterizadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (MEC/SEESP, 2007). Nesse período as pessoas com deficiência ganharam atendimento oficializado a nível nacional.

Em 1990, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, responsabilizar-se por assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, com objetivo de assegurar a todos os brasileiros, até o final de sua vigência, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

Segundo Aranha (2004), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, educadores de todos os países aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos,

¹³ A criação da APAE teve influência de uma experiência americana que previa a construção de um movimento nacional em defesa das crianças com deficiência.

seguida de um plano de ação, tendo em vista a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com o compromisso de universalizar o acesso à educação e a promoção da equidade.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, artigo 3º, inciso V).

Em junho de 1994 foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, cujo efeito foi a deflagração da Declaração de Salamanca, que instituiu os princípios apontados a seguir:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas 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 (BRASIL, 1997, art. 2).

De acordo com Mendes (2006), a Declaração de Salamanca é considerada “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (MENDES, 2006, p. 395).

A Convenção da Guatemala (1999), materializada, no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956/2001, confirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das demais pessoas. Qualquer atitude que limite, impossibilite ou incapacite tais pessoas do exercício desse direito indisponível, tendo como motivo a própria deficiência, consiste em crime. Discriminação é determinada, por essa Convenção, como:

... toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência

de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Convenção da Guatemala, Art. I, n.º. 2, 'a).

Deste modo, o decreto acima reflete na educação, pois não se pode impedir ou anular o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino comum/regular, assim estaria confirmada a discriminação justificada na deficiência. O fato de pensar que um estudante com deficiência não possa estar no ensino regular ou qualquer atitude que o leve a não estar com igualdade de condições com os demais estudantes implica em discriminação e constitui crime em discriminação. Portanto, toda iniciativa de respeitar e defender os direitos das pessoas com deficiência deve ser valorizada, pois condiz aos anseios de uma sociedade para todos. Importante apontar que tais direitos fazem parte da Constituição Brasileira como cláusula pétreia (Art. 60, § 4º, IV, da CF/88), com aplicação imediata por se tratar de matéria de direitos humanos.

Segundo Garcia e Michels (2011, p. 109), a Convenção de Guatemala e a Convenção de New York (2006) , “intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação [...] e foram decisivos para uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor do Brasil.” Neste mesmo aspecto, Rahme (2013, p. 97) declara que tais convenções, assim como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), “são marcos importantes desse percurso, orientando os Estados signatários a adotarem uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários”.

Em 2008, o Ministério da Educação constituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O documento menciona com mais detalhes a população da educação especial, limitando-a a estudantes com deficiência (de natureza física, sensorial ou intelectual), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para Bueno (2013), essa política pode, ou não, ser adotada, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Ela não necessita de aceitação do Poder Legislativo ou do Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, sem caráter fático. No ponto de vista dessa política, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola comum, oferecendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial exerce de modo articulado com o ensino comum, orientando para o atendimento às

necessidades educacionais especiais dos alunos. Contudo existem desafios em modificar o discurso da integração em política permanente e inclusiva.

Em 2008 também começaram a ser implementadas as salas de recursos multifuncionais, com equipamentos que aumentam a oferta do atendimento especializado. Dados do Censo Escolar de 2015 indicam um crescimento significativo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas apontam que, no ano de 2014, 698.768 estudantes com deficiência estavam matriculados em classes comuns (BRASIL, 2015).

Outro dado significativo fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) foi sobre o aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459 (BRASIL, 2015). O tema da inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência no sistema de ensino tem sido amplamente debatido nos dias atuais, assim como as diferentes formas de criar e implementar meios para que esse processo alcance sucesso.

Importante ressaltar que a educação especial no Brasil passou por diversos avanços significativos, porém, as mudanças ocorridas nas últimas duas décadas não foram apenas por decisão dos governos. A participação e a pressão popular foram decisivas, e ainda são, para que haja uma sociedade mais inclusiva. De acordo com Voivodic (2007), a inclusão, historicamente, está ligada a movimentos de pais de crianças com deficiência. Essas famílias colaboraram e ainda colaboram muito para as conquistas e direitos das pessoas com deficiência, mas não podemos deixar de ressaltar também a importância dos movimentos sociais organizados na luta pelo direito à educação e nas conquistas acerca da terminologia mais adequada sobre deficiência na era da inclusão.

Dessa forma, falar do processo de inclusão na escola sem considerar as famílias das crianças e jovens com deficiência é deixar de lado um agente fundamental de mudança. Elas enfrentam inúmeras barreiras e dificuldades para oferecer aos seus filhos uma educação de qualidade, porém, como trouxemos no capítulo 2, a grande maioria das famílias das camadas populares não possui capital cultural, social e econômico suficientes para reconhecer e exigir seus direitos. Por isso, muitas são consideradas omissas pela escola.

2.4 Progressos e limites das políticas educacionais para alunos com deficiências

Para falar de educação especial no Brasil, é necessário considerarmos dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O nosso país é formado a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual. O desenvolvimento econômico do Brasil e as características de sua organização social fizeram com que o país passasse a conviver com diversos problemas que impactaram de forma direta a vida de crianças e jovens brasileiros, muitos dos quais presentes até hoje, como o abandono, a falta de políticas de apoio às famílias em situação de miséria e às instituições voltadas à criança com deficiência.

Nossa história traz as marcas da exclusão. Com a conclusão do regime escravocrata, muitas famílias não foram inseridas diretamente ao setor produtivo, com isso, acabaram tendo que se deslocar para as grandes cidades, obtendo condições de vida minimamente satisfatórias. Como consequência dessas condições de vida, aumentou a marginalidade de adultos das camadas pobres e de seus filhos. Para se inserir na escola, a criança deveria estar enquadrada em requisitos de convivência social nem sempre acessíveis às famílias mais pobres e que envolviam aspectos como: vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência. Os que não se enquadravam, muitas vezes, eram focos de ações coercitivas e policiais (LODOÑO, 1991). Nesse grupo de crianças marginais encontravam-se também crianças com deficiências. Como parte da educação especializada, além de escolas específicas para crianças com deficiências, também estavam previstas escolas “de educação emendativa dos delinquentes” (KASSAR, 2012).

Para que a educação fosse eficiente, as crianças deveriam ser separadas a partir de suas características. Baseados na aplicação dos estudos de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), os serviços de higiene dos diferentes Estados brasileiros passaram a rotular os alunos entre normais e anormais, iniciando um processo de “patologização” escolar, ao adotar uma visão psicopedagógica no atendimento aos alunos com deficiências (Jannuzzi, 2004). O olhar para a diferença apresentava a separação, procedimento adotado em diferentes regiões do país.

Em relação à educação pública geral, Silva e Schelbauer (2007) nos mostram que tal período da história brasileira “marca a preocupação com a alfabetização da miscigenada população brasileira, a qual não bastava instruir, era necessário educar” (SILVA;

SCHELBAUER, 2007, p. 123), pois a educação era vista como antídoto à marginalidade e ao atraso do país.

Ao longo de todo o século XX, as estatísticas brasileiras foram apontando o aumento do atendimento educacional no país, tanto no que se refere ao número de alunos matriculados quanto ao tempo de escolarização (GOMES, 2001; LIMA, 2011). Foi na década de 1990 que o país obteve taxas de matrícula no ensino fundamental próximas à universalização. Entre as populações atendidas no processo de universalização da escolaridade obrigatória, encontram-se aquelas que eram excluídas, inclusive as que hoje são foco da educação especial, em salas de aulas de escolas públicas, em classes especiais, em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas (JESUS; VIEIRA, 2011). Sobre as características dessa população, o conceito de necessidades educacionais especiais, adotado no país até a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, ainda refletia um olhar pouco nítido sobre o aluno da educação especial. A utilização desse conceito, embora tivesse como intenção declarada ressaltar a necessidade de adaptação dos processos educativos a qualquer sujeito (que apresentasse dificuldades por tempo limitado ou não), muitas vezes colaborou para a continuidade da “patologização” de parcelas da população, especialmente das camadas mais pobres, como foi frequente na história da educação brasileira (COLLARES; MOYSES, 1994; GOMES, 2001).

Hoje, muitos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que significa uma mudança de perspectiva em relação a essa população, ou seja, da crença anterior de que o atendimento apropriado deveria ocorrer em locais específicos, separadamente da população em geral. Com isso, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno com deficiência do sistema educacional geral, sendo obrigatória a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais¹⁴ em todo o país, de modo que, entre 2005 e 2011, foram concedidas 37.801 em 5.019 municípios (REBELO, 2012).

¹⁴ O Decreto 7611/2011 preconiza que as Salas de Recursos Multifuncionais “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (art. 4, § 3º). Segundo o MEC, o objetivo das Salas de Recursos Multifuncionais é: apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. A sala de recursos multifuncionais (SRM) deve oferecer atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público alvo da educação especial matriculados nas escolas regulares.

Hoje o Brasil é um dos países que tem assumido o compromisso com a Educação para Todos desde 1990, quando ocorreu a Declaração de Jomtien, na Tailândia. Em seguida, em 1994, validou o compromisso com a Educação Inclusiva, quando foi um dos signatários da Declaração de Salamanca (KASSAR, 2012). A inclusão escolar começa a ser lançada como proposta real a partir de 1990 e, desde então, vem sendo debatida em vários e diferentes espaços. Entretanto, estudos nos mostram que o baixo desempenho acadêmico e a dificuldade de interação social apresentado pela pessoa com deficiência têm como causa a complexidade do processo inclusivo. Capellini (2001) corrobora a necessidade de uma maior especialidade dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência. Além disso, Paniagua (2004) frisa a importância da rede de apoio, a participação da família e a interlocução entre profissionais da Educação e da Saúde como fatores fundamentais para a construção da inclusão escolar.

2.5 A família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola

Conforme mencionado anteriormente, até o começo do século XX a deficiência era tratada como causa de vergonha e culpa para muitas famílias. Ter um/uma filho/a com deficiência era uma forma de castigo por algum pecado cometido. A família de uma criança ou de um adulto com deficiência era julgada pela sociedade como problemática e desajustada, e acreditava-se que as pessoas com deficiência poderiam afetar de modo negativo todos os membros familiares (PANIAGUA, 2004).

De acordo com os resultados da pesquisa de Nunes, Saia e Tavares (2015), ainda hoje a família sofre com o estereótipo de possuir um filho/a com deficiência. Habitamos um mundo com diversos tipos de preconceitos e diferentes grupos são estigmatizados, por consequência. A família não está isenta dos preconceitos, estigmas e estereótipos, principalmente no caso da deficiência. A forma com que a família lida com esses estigmas e preconceitos pode influenciar a vida de seus/suas filhos/as, com ou sem deficiência. Existem familiares que estimulam seu ente com alguma deficiência da mesma forma que o fazem com outros sem deficiência. Quando isso ocorre, há maior inserção social dos filhos do que nas famílias em que há insegurança ou superproteção. Quanto mais a criança é superprotegida, maiores são as chances dela desenvolver sentimentos como medo, insegurança, dependência, entre outros.

Não podemos desconsiderar que fazemos parte de uma sociedade excludente na qual a diferença é constantemente invisibilizada. Os diferentes ainda são considerados anormais ou como corpos invisíveis. É importante ressaltar também que as famílias são atingidas pelos eventos ocorridos nas sociedades contemporâneas, sendo estes de aspectos econômicos, políticos, sociais e demográficos. Assim, são diversas as variáveis que podem estar em contínua interação com a estrutura, a dinâmica e o funcionamento familiar e atingir o desenvolvimento da criança com e sem deficiência (DESSEN, 2010).

Assim como Nunes, Saia e Tavares (2015), Cerignoni e Rodrigues (2005) também defendem que a família pode influenciar tanto de forma positiva quanto negativa no processo de formação dessas pessoas. Em muitos casos, a família acaba se tornando também reprodutora das opressões e repressões sociais por sentir vergonha de ter um/uma filho/a com deficiência.

Ainda segundo Cerignoni e Rodrigues (2005), tanto a família quanto a sociedade precisam compreender que a pessoa com deficiência pode e deve participar da sociedade. É fundamental que a nossa sociedade seja verdadeiramente inclusiva e para que isso aconteça é essencial que haja um esforço coletivo para o estabelecimento e a manutenção de um diálogo que almeje o respeito, a liberdade e a igualdade entre todos.

Quando falamos sobre a necessidade de um esforço coletivo e a não limitação somente à deficiência, estamos falando sobre nos atentarmos para a importância de uma articulação entre a família da pessoa com deficiência e a escola. Essa ponte será benéfica para todos: alunos/as, pais e professores. Entretanto, não é só isso. Existem as políticas educacionais e as exigências legais que recaem sobre professores e demais profissionais da educação de forma pouco democrática. Além disso, falta acessibilidade arquitetônica, material adequado para alunos cegos, salas de apoio próprias e, ainda, o estigma da anormalidade que a sociedade atribui às pessoas com deficiência.

Paniagua (2004), assim como Portela e Almeida (2009), revela que o ambiente familiar é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança. Por muito tempo a educação das crianças com deficiência esteve sob a responsabilidade dos professores, enquanto isso a família era colocada de lado nessa função, que deve ser conjunta. Infelizmente, essa realidade ainda faz parte de nosso presente.

Até poucas décadas atrás, a intervenção educativa voltada para as pessoas com deficiência no Brasil era destinada somente para os problemas das crianças, não sendo levado em conta seu ambiente familiar. A atenção dada à família era apenas instrumental, ou seja,

buscando formas para que os pais pudessem colaborar nos projetos educacionais criados pelos professores. Com o passar dos anos, percebe-se que a maneira de a escola lidar com a família da criança com deficiência está se modificando. Desse modo, começou a ser empregada uma perspectiva mais global e interativa levando-se em conta tanto as necessidades da criança quanto de todos aqueles envolvidos com ela (PANIAGUA, 2004).

Diversos documentos mais recentes nos mostram a importância da participação familiar na escolarização dos filhos, tais como a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2006), a Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) e outros decretos: Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007); Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007); e, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

A conscientização sobre as condições das pessoas com deficiência (direitos e deveres), a orientação sobre os serviços de reabilitação e assistência necessária, as ações preventivas, a participação e promoção de familiares em conselhos escolares, bem como a atuação na colaboração com a escola foram os assuntos mencionados nas publicações anteriormente citadas (BORGES; GUALDA; CIA, 2016, p. 84).

Percebe-se pelos documentos que, ainda de modo insuficiente, as famílias estão presentes nos documentos oficiais norteadores da Educação Especial. Os princípios que as ligam ao Estado, à escola e aos professores são descritas de forma generalista, não orientando a atuação em conjunto com os outros profissionais no contexto escolar (BORGES; GUALDA; CIA, 2016).

Mesmo com essa iniciativa, as escolas permanecem alegando que as famílias continuam a transferir a educação de seus/as filhos/as com deficiência somente para o meio escolar, especialmente para os professores. Entretanto, nas palavras de Paniagua (2004) e de autores trazidos no segundo capítulo, como Lahire (2004), grande parte dos pais sentem que a escola é que determina o que eles devem fazer em relação aos filhos/as, sem ao menos ouvir sua opinião e entender suas dificuldades. Thin (2006) afirma que, embora algumas famílias não tenham condições de oferecer atividades extraescolares a seus filhos/as, como aula particular, programas culturais, literários etc., como ocorre nas camadas de alto capital econômico e cultural, existem comportamentos executados pelas famílias com baixo capital econômico e cultural que atuam positivamente na educação escolar de seus filhos, como a manutenção da ordem moral doméstica, a busca por boas escolas públicas, a ajuda no dever de casa, dentre outras.

A descoberta de um/uma filho/a com deficiência não é algo simples e em muitos casos gera certo impacto na vida da família. A preocupação com o presente e o futuro da criança aumenta e acompanha os pais por toda vida, com maior ou menor intensidade dependendo das condições de vida, dos recursos pessoais e das características dessa deficiência (PANIAGUA, 2004).

Outro aspecto relevante de se apontar é o aumento da dedicação aos filhos/as. Em muitos casos, as crianças com deficiência demandam muito mais cuidados físicos, idas constantes a serviços de reabilitação, revisões médicas, dentre outros. Muitas dessas famílias possuem sua agenda carregada de datas com diversos profissionais, o que, em alguns momentos, chega a causar uma sobrecarga e até mesmo fazer com que esses pais abdicuem de seus compromissos e planos pessoais. Não podemos deixar de ressaltar que, além dos cuidados que esses familiares dedicam aos seus/as filhos/as com deficiência, eles ainda possuem suas responsabilidades com os outros filhos/as, com a casa, com o trabalho e suas atividades pessoais.

Para Chacon (2011), mães e pais vivenciam as mesmas respostas afetivas. Ambos enfrentam dificuldades ao descobrir a deficiência dos/as filhos/as e expressam reações afetivas disfuncionais. Entretanto, existe uma diferença no comportamento entre mães e pais. Segundo Sá e Rabinovich (2006), de maneira geral, os pais tendem a sentir raiva, enquanto as mães sentem tristeza. Em muitos casos, os pais se afastam da educação dos filhos com deficiência por se sentirem “sobrecarregados” com as demandas extras. Por isso, um ponto importante de se levantar é que responsabilidade desses filhos/as ainda fica a encargo das mães. De acordo com Murata e Petean (2000), os cuidados com o/a filho/a com deficiência ficam sob a responsabilidade da mulher devido a uma expectativa cultural sobre gênero que ainda se encontra impregnada em nossa sociedade, a de que o cuidado dos/as filhos/as deve ficar ao encargo da mulher. Essa experiência acaba sendo estressante para essas mães, afetando quase todos os aspectos de suas relações e, em muitos casos, levando-as ao isolamento. Por isso e por outras sobrecargas impostas à mulher, Miller (1995) afirma que a deficiência causa na mãe um sentimento de desamparo. Confirmando tal perspectiva, o estudo de Medeiros e Salomão (2012) apresenta que algumas mães, após descobrirem a deficiência de seus/suas filhos/as, adoeceram, pois se sentiram culpadas por gerarem um "ser" imperfeito. Em muitos casos, essas mães não medem esforços a fim de trazer cuidados e melhor qualidade de vida para seus/suas filhos/as. No momento em que ocorre a idealização de um estereótipo de filho/a, os familiares planejam seus sonhos e desejos na criança. Quando ele/ela

nasce com deficiência, os familiares podem sentir certa estranheza, devido ao fato da diferença em relação ao estereótipo imaginado (GÓES, 2006).

De acordo com Freitas (2009), compreender os anseios, medos e expectativas dessas famílias é o ponto de partida para pensar a inclusão. Mas, para que isso aconteça, é importante que elas tenham voz no ambiente escolar, obtendo as respostas aos seus questionamentos. Mesmo que os pais admitam que existam algumas dificuldades para o acesso e a permanência de seus/as filhos/as nas escolas, eles acreditam e aprovam a inclusão escolar. Mesmo diante de todas essas limitações relacionadas com a deficiência, muitas famílias conseguem viver intensamente os pequenos avanços, sentir admiração e orgulho de ver o esforço de seu filho para aprender e superar suas dificuldades (PEREIRA, 2009).

Para Paniagua (2004), Portela e Almeida (2009), a família e a escola educam as crianças partilhando interesses em comum, ou seja, buscam ajudá-la em seu desenvolvimento ao máximo, mesmo que as perspectivas e expectativas não sejam iguais. Assim, os autores nos alertam para a importância da existência de uma articulação entre a família da pessoa com deficiência e a escola.

No entanto, tal relação ainda é um desafio. O trabalho realizado com as famílias de pessoas com deficiência necessita certo cuidado, pois tanto pode estabelecer uma fonte de apoio e compreensão quanto afastá-las da escola, especialmente quando o tratamento recebido não for o adequado. Nas palavras de Paniagua, “a falta de formação no trabalho com famílias leva não só a conflitos desproporcionais, a atitudes defensivas e mal-estar entre os profissionais, como também à insatisfação dos pais pela forma como são tratados” (PANIAGUA, 2004, p. 337). Diante disso, a autora levanta a necessidade de um avanço consciente na prática do profissional junto às famílias, de modo que essa prática seja eficaz e satisfatória para todos os envolvidos.

Conforme discutido no segundo capítulo, sabe-se que a desigualdade social se reflete na desigualdade escolar e a relação das famílias de camadas populares com professores, diretores e demais funcionários da escola não é a mesma estabelecida pelas famílias de camadas médias e altas. Assim, no caso das crianças com deficiência, a realidade não é diferente. Conforme colocado por Nunes, Saia e Tavares, em alguns momentos, pode-se perceber um fogo cruzado “sem vencedores” entre escola e família:

É importante assumirmos que, muitas vezes, profissionais da educação e família são representantes de classes sociais diferentes e suas falas e atitudes denunciam, ainda, um abismo de comunicação, em que cada parte espera que a outra faça aquilo que

não conseguiu realizar. No entanto, há possibilidades de pontes entre esses dois mundos: escola e família (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1115).

Portanto, mesmo que existam diferenças, como classes sociais opostas entre família e profissionais da educação, é possível o estabelecimento do diálogo entre esses dois mundos: escola e família. Sobrinho e Alves (2013) nos trazem o exemplo de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública para pessoas com deficiência em Vitória, no Espírito Santo, cujo objetivo era alcançar a parceria entre os educadores e as famílias. Buscando superar as lacunas de comunicação existentes entre os sujeitos, criou-se um grupo, formado por pais e professores/as de estudantes com deficiência, o qual se encontrava sistematicamente todo mês. A pesquisa mostra que os encontros impulsionaram a assimetria notada entre familiares e especialistas. Com o espaço de diálogo e formação, pais e professores puderam assumir a existência de conflitos, estabelecer novas possibilidades e, com isso, colocar em atividade a balança do poder da relação família e escola.

Embora possam ser encontradas algumas experiências significativas, não existem fórmulas prontas para promover a proximidade entre família e escola. Aliás, como apresentado no Capítulo 2, conforme Patto (1992), em muitos casos o ambiente escolar para esses pais nem sempre é um espaço familiar. Muitos saíram cedo da escola, tiveram que trabalhar, parar de estudar e são frutos de um sistema escolar seletivo. Além disso, têm uma rotina de trabalho árdua, o que acaba impossibilitando uma presença maior deles no âmbito escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas, esses pais valorizam a escolarização dos filhos.

Ainda em conformidade com Nunes, Saia e Tavares (2015), para obter consistentes resultados na educação das crianças com deficiência, é fundamental que seja constituída uma ponte entre famílias e escolas, sendo o diálogo um elemento fundamental. Com a existência de uma relação assentada na solidificação de um diálogo inicial, contínuo e sistemático, é possível colocar em destaque a deficiência e suas particularidades. Cabe destacar, no entanto, que o diálogo nem sempre significa falar a mesma língua e concordar sucessivamente com as premissas levantadas por cada sujeito, pelo contrário: “talvez tenhamos que descobrir na fala do outro o espelho do mal do nosso próprio preconceito” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1117). Não podemos deixar de ressaltar que, enquanto houver tamanha desigualdade cultural entre professores e pais, parece tarefa impossível efetivar essa relação.

Com efeito, a atual diversidade existente na educação inclusiva revela a árdua luta em favor da humanização e do respeito à diferença travada pelas pessoas com deficiência. Quando não é possível estimular a tolerância e a convivência com as diferenças, perdemos a

chance de caminhar rumo ao desenvolvimento humano, isto é, perdemos a capacidade do constante progresso em direção à humanização.

Quando os estudantes são privados de conviverem com outras pessoas com deficiência, ou mesmo com outras diferenças relacionadas à cor/raça, religião, gênero, entre outras, revela-se uma grande falha na sua formação, porque, quando adultos, talvez perpetuarão ações preconceituosas e punitivas contra o diferente. Nesse sentido, a escola e as famílias das pessoas com deficiência devem estar atentas a esses riscos, promovendo a participação dessas pessoas em diversos espaços com diferentes sujeitos (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Uma escola com arquitetura acessível, materiais adaptados e com uma mentalidade inclusiva é melhor para todos/as, não apenas para aqueles com deficiência. Por exemplo, uma rampa é a melhor forma de deslocamento tanto para pessoas com mobilidade reduzida quanto para quem tem uma mobilidade normal, a mesma lógica inclusiva pode ser aplicada em relação ao convívio com a diferença. A escola, assim como as demais esferas da vida social, deve conhecer as diversas formas de ser, facilitar a interação e o respeito mútuo entre as pessoas. Espera-se que, por meio de novas posturas frente ao mundo e às pessoas com deficiência, seja possível vencer o preconceito.

De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família e a escola desempenham papéis essenciais na formação das pessoas, tanto em seu crescimento físico como intelectual e social, mesmo que apresentem funções diferentes quanto aos objetivos, conteúdos e métodos. Dessa forma, “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizados” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304). Ainda segundo as autoras, por mais que a família seja vista como uma das principais responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, a sua colaboração para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável, além de serem os primeiros a fazerem parte do processo de formação desses sujeitos.

Em síntese, procuramos trazer neste capítulo um pouco do debate estabelecido pelos autores a respeito da família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola. No capítulo seguinte serão expostos os recursos metodológicos utilizados para a execução da pesquisa e o relato sobre o percurso realizado para chegar até as famílias e professoras das escolas selecionadas. Traremos também um pouco do que foi observado na pesquisa de campo, realizada em escolas da rede pública de Mariana e nas residências das famílias.

3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os recursos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Esta pesquisa teve cunho qualitativo e foi desenvolvida em três etapas. A primeira foi constituída por um levantamento de artigos, teses e dissertações no portal da Capes, site da Anped e livros. Na segunda etapa, estabeleceu-se contato com os/as entrevistados e, logo em seguida, realizou-se as entrevistas com as famílias dos alunos com deficiência e as professoras destes alunos. A terceira etapa se dedicou à análise dos dados obtidos.

A pesquisa bibliográfica, pertencente à primeira etapa, foi estruturada em dois eixos. Eixo 1: relação família-escola nas camadas populares, com uma reflexão sobre o conceito de família e sua relação com a escola. Foi dada ênfase nas famílias de camadas populares com base em autores como Pierre Bourdieu (1998), Bernard Lahire (2004), Daniel Thin (2006), François de Singly (2007), Flávia Biroli (2014), entre outros. Eixo 2: a inclusão do/a aluno/a com deficiência na escola e a relação com a família. Neste eixo foram trazidos elementos para a discussão sobre a história da pessoa com deficiência, como ela é tratada nos dias atuais, sobre a inclusão do/a aluno/a com deficiência na escola, e o principal contexto sobre a família da criança com deficiência nas camadas populares, bem como a relação com a escola. Tal discussão contou com as ideias dos seguintes autores: Paniagua (2004), Cerignoni e Rodrigues (2005), Mazzotta (2005), Mantoan (2006), Sobrinho e Alves (2013), entre outros.

Na 2ª etapa foram realizadas entrevistas com famílias, alunos e professoras das crianças com deficiência em duas escolas públicas de Mariana. A entrevista com o aluno cego se desenvolveu bem, porém, a entrevista com o aluno com baixa visão não obteve muitas respostas, o aluno sempre respondia com palavras monossilábicas e durante a entrevista ficou inquieto.

Os estudantes foram selecionados a partir de uma pesquisa prévia nas escolas municipais de Mariana. O primeiro requisito para a escolha das escolas foi por se tratarem de escolas municipais com alunos com deficiência, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Mariana, e por possuírem sala de recurso multifuncional. Além disso, foi relatado por profissionais da Secretaria que ainda não existem trabalhos sobre a relação família-escola em casos de alunos com deficiência. A ausência de pesquisas sobre o tema foi algo que me instigou a querer conhecer de perto essa relação, pois participava de assembleias na Associação Marianense de Acessibilidade, onde tal questão era debatida. Saber da história

desses alunos durante as assembleias me motivou a querer estar mais próxima dessa realidade e da relação família-escola desses sujeitos. Assim, após diversas tentativas para marcar entrevistas com familiares de crianças com deficiência nas duas escolas selecionadas, conseguimos acertar dois encontros. Um deles com os familiares de um aluno cego de 10 anos, do 5º ano, e o outro, um aluno com baixa visão de 14 anos, também do 5º ano. Esses alunos pertencem a famílias de camadas populares com renda máxima de 2 salários mínimos, residem em bairros periféricos de Mariana e moram em casa própria. Pela especificidade do tema da pesquisa, não foi feita nenhuma restrição ao sexo ou à idade dos estudantes.

Optou-se pela realização de entrevistas semidirigidas de caráter reflexivo, para que fosse possível aprofundar as questões propostas, uma vez que a pesquisa buscou compreender as dificuldades vivenciadas no processo de inclusão dos estudantes. Também foram entrevistados os familiares e os professores/as das escolas nomeadas como 1 e 2, ambas de Mariana, por possuírem alunos/as com deficiência no momento da pesquisa e pelos professores e diretores dessas escolas terem manifestado grande interesse na discussão.

Ao todo foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas, sendo quatro reflexivas - duas com os familiares dos alunos com deficiência e duas com os próprios alunos -, e duas entrevistas mais estruturadas (com questões abertas e fechadas) com as professoras destes alunos. Os entrevistados e a escola têm nomes fictícios, as escolas serão definidas como verde, onde estuda o aluno cego, e amarela, a qual pertence o aluno com baixa visão.

O aluno cego foi nomeado como João e sua mãe, Maria. Ele tem 10 anos e está no 5º ano. A professora desse aluno será chamada de Rita. A avó do aluno com baixa visão, estudante da escola amarela, terá o nome de Joana. Seu neto será Pedro. O aluno tem 14 anos e está no 5º ano. A professora do aluno será chamada de Aparecida.

A escolha das entrevistas se deu pelo interesse de querer ouvir os depoimentos da família dos alunos com deficiência e da escola, por se tratarem de dois grupos fundamentais para a formação deste sujeito. Sendo assim, a entrevista direcionada para as professoras teve como intuito ouvir o que elas têm a dizer sobre a forma como a escola se prepara, e atua nos casos de deficiência, e como veem a influência da família na aprendizagem do/a aluno/a com deficiência. A entrevista voltada para a família teve como objetivo ouvir o que ela tem a dizer sobre a trajetória escolar de seu/a filho/a, as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização e as suas necessidades. Assim, as informações fornecidas por mãe/avó, estudantes e professoras puderam ser confrontadas.

A entrevista, ainda sobre o instrumento escolhido, proporciona um encontro entre duas pessoas, onde uma delas está adquirindo informações a respeito de determinado assunto, as quais são obtidas verbalmente por meio de uma conversação de natureza profissional. Portanto, a entrevista proporciona a apropriação do contexto das relações interpessoais entre os sujeitos. Por isso, no ato da entrevista a atenção não deve estar voltada apenas para o entrevistado, mas também para o meio social em que este sujeito está inserido, bem como para os seus comportamentos ao longo da mesma. A pessoa entrevistada não é um ser passivo que tem a função de conceder informações, mas sim aquele que tem um entendimento de si, do mundo que o cerca, e que também tem uma opinião construída acerca do perfil e intenções do entrevistador e seu conhecimento de mundo.

Em sua concepção metodológica, Szymanski defende a entrevista como:

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo-se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva (SZYMANSKI, 2011, p. 15).

Daí a importância da entrevista dialogada, ponderada e com respeito às opiniões do sujeito entrevistado, incentivando a criação de um novo conhecimento, tanto por parte do entrevistador quanto para o entrevistado.

Para atingir os objetivos da entrevista, os roteiros para os professores e para as famílias sustentou-se em três eixos: relação família-escola; atuação da escola no processo de inclusão; práticas educativas familiares. Desses eixos, foram formados blocos de perguntas nos roteiros de entrevistas com objetivos específicos, recebendo, por isso, títulos diferentes.

O roteiro de entrevista com a família e o estudante foi dividido em: dificuldades enfrentadas pela família da criança com deficiência; a relação da família com a escola; práticas educativas familiares. O roteiro de entrevista para os professores foi dividido em dois blocos: organização da escola para receber e trabalhar com alunos/as com deficiência; ações e projetos desenvolvidos pela escola voltados para as famílias de alunos/as com deficiência.

Na busca de organização do conteúdo das falas, inicialmente, agrupamos os dados em blocos temáticos já mencionados, unindo as informações cujos significados não se diferenciavam de modo abrupto e estanque, mas que se conectam pelo sentido.

Assim, no processo de análise foi possível extrair as informações que deram vida aos eixos originários das categorias de análise, vertentes norteadoras na busca pelos resultados da pesquisa.

3.1 Uma “viagem” em busca das famílias das crianças e adolescentes com deficiência

Seguindo o caminho metodológico realizado na pesquisa, neste item apresentarei como contatei essas famílias, mesmo com todos os empecilhos do município. Importante destacar também as inseguranças dessas famílias em abrirem suas casas para contar suas histórias, angústias e medos a uma jovem mulher “estranha”. Apresento também aqui como foi adquirir a confiança delas e poder aprender com elas.

O interesse em entrevistar a primeira família se deu por já ter ouvido falar do aluno com deficiência visual em diversos ambientes. Quando decidi entrevistar essa família, procurei inicialmente saber como seria o primeiro contato com a mãe do aluno. Ao tomar conhecimento de que um amigo meu, que possui deficiência visual, é muito amigo da família do estudante, pedi sua ajuda e ele realizou esse primeiro contato. Meu amigo comentou que a mãe do aluno era bem reservada e não gostava de expor o filho para pessoas desconhecidas. No entanto, como a pesquisa iria contribuir para o processo de inclusão em Mariana, que ainda se encontra precarizado, talvez ela aceitasse. Dessa forma, ele me aconselhou a conversar primeiro com a tia do aluno, que trabalha em uma escola estadual. Segui em busca da tia do aluno e, chegando na escola que ela trabalha, apresentei o meu interesse em ouvir a irmã dela e o sobrinho em minha pesquisa e expliquei que o objetivo da investigação era o de contribuir com a política de inclusão no município. Imediatamente, a tia do estudante da pesquisa se emocionou muito pelo interesse e se dispôs a mediar o contato.

No dia seguinte ela sugeriu que eu fosse ao trabalho da irmã para conversar com ela pessoalmente. A mãe do aluno trabalha em uma escola municipal em Mariana. Ao chegar na escola, comecei a discorrer para a mãe o interesse em entrevistá-la. Sua reação inicial foi de resistência, ela disse: “ai, ai, lá vem”; denotando já um incômodo com a situação. Com muita calma expliquei para a mãe do que tratava a pesquisa, como seria importante ter o relato dela sobre a relação família-escola em caso de alunos com deficiência e o porquê de querer estudar sobre a temática. Após a explicação, a mãe se acalmou e aceitou o convite. Em seguida, sugeriu que a entrevista fosse realizada em sua casa.

A segunda entrevista seria realizada com a mãe de uma aluna com deficiência intelectual que possui 10 tipos de CID diferentes, como mencionado anteriormente. Desde o início a escola alertou que provavelmente essa mãe não seria apropriada para dar entrevistas, por não ser uma mãe fácil de lidar e ser ausente na escola. Mesmo com essa reação por parte da escola, insisti. A coordenação não me passou o número de telefone da mãe, mesmo com a

carta de autorização do município para realizar a pesquisa¹⁵. Entretanto, a coordenação da escola aceitou telefonar para a mãe, que autorizou passar o número de seu celular para que eu pudesse, pessoalmente, marcar a entrevista. Mesmo com o consentimento, a coordenação o repasse do número de telefone e marca para o dia seguinte a entrevista, às 13h, na escola.

No dia seguinte, ao chegar na escola no horário acertado, fui informada de que a mãe estava atrasada. A coordenação ligou novamente para avisá-la que eu já estava na escola e a mãe justificou o atraso porque estava em outra cidade. Esperei até as 15h, quando a mãe chegou com a filha alegando ter tido alguns imprevistos e que até então nenhuma das duas tinham almoçado.

Durante a entrevista, a aluna demonstrou um carinho muito grande por mim e, enquanto eu conversava com a mãe, ela fazia perguntas sobre minha vida. Ao perceber que a mãe estava tensa e cansada, sugeri que a entrevista fosse realizada outro dia e no local que ela sugerisse. Na mesma hora ela sugeriu que poderia ser na casa dela e me passou seu telefone. A filha demonstrou alegria ao saber que me receberia em sua casa e já foi explicando o endereço para a “tia”, no caso eu. Marcamos a entrevista para o final de semana, mas, quando liguei para confirmar no sábado, não obtive sucesso. Enviei mensagem e vi que tinha sido bloqueada no Whatsapp. Na segunda-feira voltei à escola para ver se encontrava a mãe no portão e fui informada de que a menina não tinha indo à escola. Procurei a coordenadora para informar o acontecido e ver se ela tinha alguma informação sobre a aluna e a mãe. A coordenadora disse que não tinha e que ligaria para a mãe. Fui informada de que a aluna tinha tomado uma cartela inteira de medicamentos da mãe e estava hospitalizada. A mãe pediu desculpas por não ter atendido ao telefonema, e disse que não tinha cabeça nenhuma para participar da entrevista. Depois que a coordenação da escola desligou o telefone, a funcionária disse que já esperava que a mãe não fosse participar da pesquisa e que não entendeu o porquê de eu insistir em querer entrevistar essa mãe. Tal insistência da coordenação revelou, dessa forma, uma tentativa de dirigir as entrevistas às famílias consideradas pela escola “mais interessadas pela escolarização dos filhos”.

Mesmo sabendo que seria difícil realizar a entrevista com aquela mãe, persisti em ouvir o que ela tinha para dizer sobre a sua relação com a escola, justamente pelo interesse

¹⁵ Para realizar pesquisas no município de Mariana, é necessário protocolar a documentação no setor de Documentação e Arquivo com todos os documentos pessoais e uma carta de apresentação assinada pelo requerente e a orientadora. Além da documentação, apresentei um resumo sobre a pesquisa, entreguei as perguntas a serem realizadas com as professoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para análise do setor responsável. A resposta demorou cerca de um mês.

naquelas famílias de camadas populares consideradas omissas pela escola e analisadas na literatura. Contudo, após o primeiro contato com a mãe, pude perceber que ela estava insegura em relação ao conteúdo da entrevista. Procurei então transmitir confiança para ela, no entanto, mesmo a mãe tendo concordado em participar no dia da entrevista, ela desistiu. Justificou dizendo que estava com problemas com a filha e, desse modo, percebi como essas mães ainda não se sentem à vontade para falar de seus/suas filhos/as com deficiência.

Na sala da aluna inicialmente escolhida para a pesquisa havia um rapaz com baixa visão. A professora que me passou a informação afirmou que tinha participado do processo para conseguir uma consulta com oftalmologista para examiná-lo e também contribuiu para a compra dos óculos, mas desconfiava que o aluno tinha deficiência intelectual. A família não concordava com essa impressão e, por isso, não acatava o encaminhamento para a confirmação do diagnóstico, motivo pelo qual, até então, o aluno estava sem laudo médico. A professora informou também que o aluno e seus 4 irmãos estavam morando com os avós maternos. O pai, visto como um homem muito trabalhador, vinha enfrentando problemas com o álcool. A mãe havia falecido há 1 ano e, após o relato da professora, decidi ir em busca dessa família.

Quando sugeri para a coordenação que queria entrevistar a família, ela falou que seria o mesmo processo da família anterior e que não daria certeza se conseguiria falar com os familiares. Após tentar ligar algumas vezes, ela informou a falta de sucesso e que, como estávamos no final do ano, seria difícil fazer contato com outra família para entrevistar. Soube por outra fonte que a avó do aluno é muito conhecida no bairro que mora e é conhecida pelo apelido também. Segui em busca dessa família, pedindo informação em um bar sobre a avó do aluno e na mesma hora um rapaz se ofereceu para me levar até a casa da família. Chegando no local, chamei pela avó, fui recebida pelo irmão mais velho e convidada a entrar. Expliquei para a avó e para o pai, que se encontrava em casa também, o porquê de estar lá e querer entrevistá-los. Todos consentiram em dar o depoimento e assinaram o TCLE. Estavam presentes na entrevista o aluno, o pai, três irmãos e o companheiro da avó, considerado como avô. Entretanto, a avó foi a principal depoente.

Ao iniciar a conversa com eles, percebi que não consideravam, de fato, o aluno com alguma deficiência, como informado pela professora. Alterei o roteiro da entrevista ali mesmo para tentar me aproximar da família, pois essa demonstrou ter certa dificuldade de entender algumas questões. Procurei realizar uma entrevista o mais compreensível possível para atender a família, mas confesso que fiquei um pouco insegura, porque não esperava uma

resistência tão grande em relação ao termo deficiência, então tive que readaptar o roteiro. Conforme fui conversando com a família, eles me deixaram mais à vontade e vi que seria de suma importância saber da realidade daquelas pessoas, suas histórias, sucessos e dificuldades em relação à educação. Constatei que os avós do menino são analfabetos e o pai não concluiu o ensino fundamental, o que não impediu, de forma alguma, que eles participassem da escolarização do aluno.

De acordo com o avô, eles não possuem estudo para ensinar ao neto, mas nunca deixaram de dar conselhos para que ele não andasse no “caminho errado” e sempre incentivaram os estudos. Como apresentado por Dubet, Bellat e Véréout (2012), os diplomas ainda possuem um peso muito grande sobre nossa sociedade. Isso acaba menosprezando as experiências trazidas pelo sujeito se não houver uma certificação de tais experiências. Entretanto, é de suma importância ouvirmos esses idosos que carregam consigo as experiências vividas, as lembranças boas e amargas que formaram o seu ser. Foi com base nessas vivências que construíram o seu caráter, histórias vividas, ouvidas, experiências em seu meio social familiar e depois dentro da comunidade onde se encontram. No convívio com o outro, no trabalho, nos espaços de lazer da cidade, nas rodas de conversa entre amigos. É esse cotidiano que irá constituir a vida desse sujeito, o seu valor, a sua força, a sua “mania de ter fé na vida”, assim colocado pelo avô do aluno. Esses avós não possuem diploma, mas acumularam experiências de vida que contribuem para sua formação como indivíduos. São pessoas que carregam consigo diferentes hábitos, costumes, modos de se alimentarem e de se relacionarem. Desse modo, é necessário que nós não descartemos esses valores, esses modos de viver, essas culturas, pois, independente de currículos, é fundamental escutar a voz de todos/as e estar abertos a essas trocas de experiências. Foi o que procurei fazer nesta pesquisa.

4 A ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTADAS

Neste capítulo trataremos da análise dos depoimentos das entrevistas à luz da literatura sobre o tema. As mulheres-mãe, avó e professoras, ao compartilharem suas histórias e vivências, permitiram que essas experiências se refletissem em suas falas. Nossos encontros foram momentos de troca, reflexão, de fala, de dúvidas e emoção. Diante de cada palavra, gesto, expressão, sorriso e silêncio, os relatos mostravam o quanto é importante ouvir essas mulheres. Quantos medos, angustias e dúvidas perpassam sobre elas em relação à deficiência. Nas entrevistas pude conhecer um pouco das histórias desses familiares e das professoras, suas falas demonstraram suas ideias, sentimentos e vivências, marcando o jeito particular de cada uma enfrentar as dificuldades.

4.1 Um olhar geral sobre os/as participantes da pesquisa

Neste tópico iremos conhecer um pouco do cotidiano dessas mulheres em sua relação com esses alunos. Em um primeiro momento, traçamos o perfil de cada membro familiar responsável pela educação formal e informal desses alunos. A primeira é a Maria, mãe do João, que tem deficiência visual, e a segunda é a Joana, avó do Pedro, o qual apresenta baixa visão. Ambas compartilharam suas experiências de vida, medos, dúvidas frente ao desafio diário de serem as principais responsáveis pela educação formal e informal dos alunos com deficiência. As duas moram em bairros afastados do centro da cidade.

Essas mulheres dedicam grande parte de seu tempo para darem suporte material e afetivo para essas crianças e com isso acabam abdicando de sua vida pessoal, confirmando o que Paniagua (2004), Portela e Almeida (2009) nos trazem sobre a dedicação das mães aos filhos com deficiência. Quando pergunto a elas o que gostam de fazer nos momentos de lazer, quais são seus hobbies, eu tenho como resposta: “Eu vivo pra ele”. As duas interagem com a escola do filho e do neto de maneira distintas mas a preocupação com a permanência deles na instituição de ensino é notória entre as duas.

João, estudante cego

O primeiro aluno entrevistado foi João, 10 anos, do 5º ano. Sua deficiência visual é a cegueira. A entrevista com o aluno foi realizada na casa da tia e, em alguns momentos, João chamava atenção dos familiares caso alguém quisesse responder por ele.

Pesquisadora: O que você acha que deveria mudar na sua escola?

Mãe: acessibilidade, ter mais acessibilidade.

João: Deixa eu falar, a quadra, a quadra lá da escola, devia colocar uma coberta nela porque quando está chovendo e tem educação física, me dá uma raiva, porque a gente tem que fazer educação física na sala da vontade de dar um soco (João, estudante da escola verde, e Maria, mãe do João).

Durante a entrevista percebi que ele é um garoto que busca estar sempre atualizado, utiliza muito o computador e a internet, escuta reportagens. A mãe não coloca empecilhos a respeito do gosto pela tecnologia, e João conta que será a primeira pessoa a desenvolver a cura para cegueira.

João é um garoto muito ativo, faz aula de música, caminhada, inglês, frequenta uma sala de recurso fora da escola. É um menino que sabe se comunicar bem. Durante a entrevista, expressava-se firmemente e sempre falava: “ela está me perguntando e eu vou falar”. Em alguns momentos, a mãe ficava constrangida com algumas respostas dele e chamava atenção do filho, mas mesmo assim ele não deixava de se expressar.

O entrevistado apresentou um pouco do seu cotidiano nas atividades fora da escola. Quando eu pergunto como é sua vida fora da escola, o que mais gosta de fazer, a resposta é: “Mexer no computadorrrrr [risos], e a televisão, ir para aula de música, que não vai ter mais, que o SESI fechou, uééééé [imita o choro]. E também eu gosto de ir nas minhas duas salas de recurso que tem lá, tem uma terça-feira na escola verde e outra sexta na escola azul”.

Sobre a aula de inglês, ele diz que não gosta muito, mas agora tem uma dinâmica utilizada que o tem atraído:

Agora que eu estou gostando porque agora que eu vi lá tem uma feirinha a gente ganha dólares durante o ano do nosso comportamento e vai comprando coisa de verdade com eles na feirinha, igual na escola só que a escola acabou, quer dizer, meu quinto ano acabou, ai não vai ter mais na escola, só que vai ter na aula de inglês (João, estudante da escola verde).

Sobre programas que ele mais gosta de fazer com a família, ele diz:

Eu gosto de comer churrasco na roça, tem vez que a gente come churrasco aqui, a gente faz o amigo oculto, só no dia de Natal, a gente passa o réveillon na roça, só que eu queria passar o natal uma vez aqui em casa (João, estudante da escola verde).

No entanto, João expõe que o único motivo dele não gostar de ir para a roça é o fato de não ter internet e também porque, quando ele vai brincar com os animais, “a mãe fica: ‘nossa, sai de perto desse bicho, vem embora, ai que coisa’, não deixa eu brincar com os bichos” (João, estudante da escola verde).

Durante a entrevista com João, a mãe participava bastante. Quando Maria falava sobre os desenhos que ele gosta de assistir, ela lembrava de alguns que ele não tinha citado. Em determinado momento eu perguntei se ele achava que sua escola era inclusiva e ele respondeu que sim, mas a mãe interferiu e citou alguns fatores para ele sobre a escola não ser inclusiva, como a falta de acessibilidade, falta de materiais adaptados, a professora não saber o Braille. Após a explicação de Maria, o aluno concordou em relação a sua escola não ser inclusiva.

O aluno é questionador e apresentava muita criticidade em diversos momentos, como este:

Pesquisadora: Como é sua relação com a professora da sala de recurso? Você se dá bem com ela?

João: Mais ou menos, eu acho ela chata.

Pesquisadora: É? Por quê? [risos]

João: Do que você está rindo?

Pesquisadora: De você falando que ela é chata...

João: Ela é mesmo.

Pesquisadora: Mas por que você acha ela chata? Ela pega no seu pé?

João: Porque ela dá matemática.

Pesquisadora: Aí é complicado [risos], tem algo que te incomoda na escola?

João: Meus colegas não, mas tem o sinal, se eu ficar perto daquele ali e eles tocarem o sinal, eu acho que vou desmaiar.

Pesquisadora: Faz muito barulho, né? Às vezes seria legal se eles trocassem o sinal por uma música?

João: Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, ai eu ia falar, começou o recreio, tchau, ai eu ia dançar lá (João, estudante da escola verde).

Durante a entrevista com o aluno, pude perceber que a deficiência não é um problema para ele. João questionou a mãe dizendo que, mesmo que a visão dele volte, se ele pode continuar com sua vida de cego. João se mostra muito preocupado com os outros alunos, mesmo só tendo dois amigos em uma sala de quase 30 alunos, e durante a conversa ele fala sobre ter o email desses amigos e conversar com eles pelo computador.

A escola não possui equipamentos de acessibilidade. O aluno conta com monitora, entretanto, como abordado pela mãe do João, foi colocado pela Secretaria Municipal de

Educação (SME) que o aluno só possui monitoria porque na escola não tem acessibilidade, caso contrário ele não teria direito. Ressalto que esta monitoria não requer nenhuma especialização, somente o ensino médio. Outro fator colocado pela Secretaria de Educação foi a falta de direito à máquina de Braille. Segundo relato de Maria, mãe de João, o MEC informou oficialmente que o aluno teria direito à máquina e que seria só a Secretaria Municipal de Educação solicitar que eles mandariam. A mãe chegou a ir na Secretaria Municipal de Educação (SME) diversas vezes após essa informação e foi reafirmado que o filho não teria direito ao equipamento. Após essa resposta, a mãe fez contato com uma assistente social para recorrer e não obteve sucesso. Pelo contrário, ela ressalta ter encontrado somente empecilhos, até que ela mesma comprou a máquina, sem ajuda alguma do governo, pagando um valor de 3.900 reais.

Além disso, pude perceber o quanto nossa sociedade ainda não é inclusiva e não está preparada para a diferença. A mãe revela que, quando o filho era mais novo, os vizinhos se negavam a ficar com ele pela sua deficiência, além de ter coleguinhas que se negavam a brincar com ele pelo mesmo motivo, levando-o a ser um menino mais sozinho. No início da entrada do aluno na escola, houve resistência por parte dos professores em relação à turma do aluno. Foi a partir do 3º ano que não ocorreram tantas trocas de professoras.

Desse modo, com a fala de Maria, com o que Cerignoni e Rodrigues (2005) e Goffman (1982) nos apresentam, podemos perceber o quanto nossa sociedade é excludente e como a diferença é invisibilizada. O diferente ainda causa um estranhamento e a deficiência ainda é vista de forma negativa por algumas pessoas. Percebe-se então que esse preconceito estrutural ainda faz parte de uma sociedade que tanto avançou em direitos humanos, dentre eles o direito à diferença.

Segundo Cerignoni e Rodrigues (2005), nossa sociedade passou por diversos avanços, entretanto, estes não foram suficientes para que ela se tornasse plenamente inclusiva. A discriminação pode ser notada nas denominações pejorativas ainda existentes sobre as pessoas com deficiência. As atitudes que as pessoas sem deficiência têm com uma pessoa com estigma acabam gerando uma separação entre elas (GOFFMAN, 1982). Além de todas as dificuldades enfrentadas, a mãe de João diz que outras ainda estão por vir e cita, como exemplo, o momento em que ele foi para uma faculdade.

Quando pergunto qual seria a escola ideal para seu filho, percebi uma falta de perspectiva em relação à educação. Maria responde que uma escola ideal para a pessoa com deficiência está longe de acontecer. Frisou que as professoras nunca fizeram um curso de

Braille, apesar de já ter sido ofertado. A professora não teve o interesse de fazer, mas Maria fez.

Diante das dificuldades, Maria ressalta a necessidade de profissionais especializados, não só para a deficiência do filho, mas para as outras também. Outra questão trazida pela mãe foi sobre a escola possuir materiais inclusivos e não serem usados. Revelando que está bem informada sobre os recursos da escola, ela menciona também a necessidade de todos os livros serem adaptados, pois até então o filho só possui dois livros adaptados e, mesmo assim, não são disponibilizados para o aluno levar para casa, e que isso acaba prejudicando os momentos de estudo com o filho. Segundo Maria, a escola é boa, mas tem problemas. Mesmo conversando com professores e gestores diversas vezes, algumas atitudes demoram para ter um retorno, como o dever de casa não ser entregue para o filho durante o ano passado inteiro. Desde o início de 2019, a escola está enviando deveres para João, mas os livros continuam sem sair da escola.

Sobre a rotina do filho fora da escola, ela relata que ele fica em uma “creche”, termo utilizado pela mãe, espaço onde ele realiza algumas oficinas e atividades. Algumas são específicas, como: a sala de recurso na própria escola; a sala de recurso da escola azul, onde são praticadas ações cotidianas como amarrar o tênis, andar de bengala, vestir roupa; além do momento de leitura e de mexer no computador. Fora dessas escolas, João tem aula de música, faz inglês, frequenta uma psicóloga e faz caminhada todo dia. Como já mencionado acima, João tem muita facilidade com tecnologias.

Por fim, com a fala da mãe, percebe-se a necessidade de formações sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, trabalhos com os alunos para falar sobre deficiências, não só a visual. A mãe aponta que o próprio filho não conhece as outras deficiências e relata um episódio na Figueira, em que João teve medo de um aluno com deficiência intelectual. Por isso Maria coloca a necessidade de trabalhos em grupo onde haja uma participação maior da família e de outros alunos fora da turma.

Maria, mãe de João

A primeira entrevistada foi Maria, formada em geografia, secretária em uma escola municipal de Mariana, mãe do aluno João, de 10 anos, o qual apresenta deficiência visual, com renda de menos de dois salários mínimos, mora em casa própria e arca sozinha com os custos da casa, sem ajuda complementar de outra pessoa. A entrevista foi na casa de Maria,

onde vivem apenas ela e o filho. João participava da entrevista em alguns momentos, lembrando-a de algum acontecimento referente a sua rotina.

A mãe inicia a entrevista relatando como foi o processo de descoberta da deficiência do filho, ainda mais por ser seu primeiro filho. Ficou claro que a vida da mãe é totalmente voltada para o filho. Ela diz que, como são somente os dois, quer que ele tenha uma boa referência de família e conta como foi sua experiência ao ter um filho com deficiência visual:

Logo depois que ele nasceu, eu percebi que ele não fixava o olhar, ele ficava com o olho dançando pra lá e pra cá, e às vezes eu chegava com alguma coisa perto do olho dele e eu via que ele não fixava o olhar, ai o pediatra falou que ele tinha estrabismo, ai pedi para eu ir para Belo Horizonte para fazer exame de fundo de olho, ai eu fui e fiz, ai ele já tinha mais de cinco meses, eu percebia desde o primeiro mês, ai perguntava para as pessoas, meu primeiro filho, né? Então eu perguntava para as pessoas mais experientes, ai as pessoas falavam que era assim mesmo, ai eu falava que ele não abria muito o olho, ai as pessoas falavam, não, é assim mesmo, recém-nascido é assim mesmo, ai depois que ele começou a abrir o olho, né? Que eu percebi que ele não fixava o olhar, ai ele ficava com o olho pra lá e pra cá assim, ai nos primeiros meses eu conversei com pediatra, ele falou também que estava normal, ele olhava o olho dele e falava que era normal até os seis meses, ai no quarto mês resolvi mudar de pediatra, ai assim que eu mudei de pediatra que ele me falou: ah não esse menino tem estrabismo, você pode ir para belo horizonte fazer exame de fundo de olho, mas ai eu até então eu achava que era uma coisa, mais... não era tão grave a deficiência dele, mas ai depois que eu fui com os 5 meses que ele tinha, ai que eu descobri que ele não enxergava, talvez ele não poderia enxergar porque é retina e retina é mais difícil né, ai foi assim que eu descobri (Maria, mãe de João).

Como apontado por Paniagua (2004), a descoberta de um/uma filho/a com deficiência não é algo simples para a família. Na fala de Maria percebe-se que, em vários momentos, ela acreditava que o caso do filho não era algo grave, revelando que a percepção da deficiência do filho é um processo difícil para as famílias:

Ah foi difícil demais né, porque assim nos olhos, faz muita falta né, eu acho que todos os sentidos do corpo faz muita falta, mas olhos acho que faz mais falta ainda né, porque ele é um menino esperto mas muita coisa ele não faz sozinho, tem que está fazendo, tem que está acompanhando, então foi difícil demais, muito difícil, ainda mais eu que estava sozinha, mais difícil ainda, mas graças a Deus né, Deus dá força e a gente vai seguindo (Maria, mãe do João).

A preocupação com o futuro da criança aumenta e tal sentimento acaba acompanhando os pais por toda vida, com maior ou menor intensidade, dependendo das condições de vida, dos recursos pessoais e das características dessa deficiência (PANIAGUA, 2004). Mesmo com tal preocupação, Maria revela um certo otimismo e o desejo de que o filho enfrente as

dificuldades e faça um curso universitário, assim como outro aluno da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) com deficiência visual está fazendo:

E assim eu acho que as dificuldades ainda vai vir, tem muitas dificuldades ainda por vir, por exemplo, quando ele for fazer uma faculdade, vai ser difícil, pra ele andar sozinho na rua, mesmo tendo bengala mas é muito difícil, igual mesmo o caso do Anderson (aluno da UFOP), sei que um dia ele caiu na rua, a cidade não está preparada igual eu te falei, não tem nenhuma acessibilidade, então assim a maioria das dificuldades vão vir ainda (Maria, mãe de João).

Outro aspecto relevante apontado pela mãe é a sua dedicação ao filho:

Minha vida mudou totalmente né, totalmente, porque assim, eu vivo mais pra ele né, porque são só nós dois e além da deficiência, igual estava te falando tem muita coisa que ele não faz sozinho, então assim eu vivo pra ele praticamente, então eu não tenho uma outra vida que não seja ele, ou viver pra ele, está perto dele, está ajudando ele, totalmente (Maria, mãe de João).

Importante ressaltar que Maria não teve muita ajuda ao longo de sua vida e aprendeu a lidar sozinha com a deficiência do filho, investindo tempo e dinheiro sem orientação de instituição alguma.

Quando pergunto para Maria o que ela costuma fazer para seu próprio lazer, ela ri e diz que não sabe o que é isso mais:

Ihhh não saio, eu não saio porque não tem muito com quem deixar ele, quando ele era mais novo aqui meus vizinhos por exemplo, quando eu precisei assim, ninguém quis ficar com ele, todo mundo colocava empecilho, aí fui ficando, eu não saio a noite, é muito raro, tem a minha irmã também, mas aí eu não deixo muito com ela não, só se eu preciso mesmo, se precisar até deixo, vivo mais pra ele mesmo (Maria, mãe de João).

A mãe relata que a principal dificuldade encontrada em relação à deficiência foi no âmbito escolar. Quando o filho era mais novo, ele tinha um coleguinha que não gostava muito de brincar com ele, justamente porque ele não enxerga. Como colocado por Cerignoni e Rodrigues (2005), a deficiência ainda é vista de forma negativa. Mesmo tendo ocorrido um avanço sobre a discussão, sobre os direitos humanos, dentre eles o direito à diferença, a desumanização em torno das pessoas com deficiência é muito presente.

Não se pode deixar de ressaltar que vivemos em uma sociedade onde se analisa as pessoas a partir de um padrão de beleza socialmente construído, e não pelo que, de fato, elas são. Prova disso é quando a mãe relata que o filho não tem muitos amigos por ter uma

deficiência, ela complementa que na creche, onde ele realiza algumas atividades fora do horário escolar, todo mundo gosta dele, tem carinho, ajuda, mas não tem aquela cumplicidade de coleguinhas. Segundo a Mãe, “ele é mais sozinho”.

João foi um dos primeiros alunos com deficiência visual no município. Ao entrar na rede, vivenciou várias lacunas na política municipal voltada para a pessoa com deficiência e ainda vivencia em relação à inclusão. Mesmo a mãe admitindo que existem dificuldades e obstáculos em relação à deficiência do filho, ela consegue viver intensamente os pequenos avanços, sentir admiração e orgulho de ver o esforço de seu filho para aprender e superar suas dificuldades (PEREIRA, 2009). Confirmando o que nos traz a literatura, durante a entrevista, Maria expressa felicidade ao falar do desempenho de João: “as notas dele estão boas, estão todas boas, ele sempre tira A e A é 25 pontos, então assim, as notas são boas, quando ela manda as provas eu sempre fico feliz”.

Rita, professora de João

A primeira professora entrevistada foi Rita. Formada em Pedagogia, trabalha na rede pública há 20 anos, sendo 14 na escola atual. A professora inicia a entrevista falando que sua maneira de conduzir as aulas mudou bastante depois que ela começou a dar aula para o João. No início ela não queria pegar a turma em que João estudava, no entanto, era algo pelo qual ela precisava passar para aprender como lidar com um aluno que chega à escola por meio do processo de inclusão. Para Rita, ter um aluno com deficiência foi um desafio, várias vezes sentia medo de como seria lidar com João, medo dele cair, medo de esbarrar, medo dele machucar e bater a cabeça. Para a professora, o que mais dificultou o seu trabalho foi o medo mesmo. O desconhecido tende a assustar, conta Rita, e várias vezes ela se questionou se iria conseguir trabalhar com um menino cego e como iria trabalhar. A professora afirma que só pegou a turma por não ter outra saída. Pela fala dela, pude perceber que o próprio aluno ensinou os caminhos de como trabalhar. A partir do momento em que ele falou que queria ser tratado como os outros meninos, ela se sentiu mais segura, mesmo não possuindo curso algum de braille ou inclusão.

Percebe-se muita falta de informação e compreensão em relação à deficiência, tanto que a professora ressaltou em seu depoimento a importância em fazer um curso de Libras¹⁶, sendo que o curso adequado para atuar com deficientes visuais seria Braille:

Foi certa malandragem minha não ter feito um curso mesmo de libras para atendê-lo, aí é aquela coisa não tive tempo, mas se eu tivesse sido obrigada, eu ia tirar leite de pedra, mas eu ia fazer, eu ia arrumar um tempo e fazer, mas eu não fiz, então os professores do ano que vem têm a mesma preocupação em como que vai acompanhar esse aluno, então tem 4 anos que eu to com ele, então dentro desses 4 anos eu tenho já que saber alguma coisa, eu sei, mas falar assim se me jogar na sala de recurso eu vou saber sair lá eu vou saber preparar a atividade pra ele, porque tem que ser num tempo específico pra preparar tal atividade, eu vou fazer, mas vai ser num tempo mais lento (Rita, professora de João).

Além de confundir Braille com Libras, a professora relatou que ela não está sozinha enfrentando as dificuldades de trabalhar com crianças com deficiência. Seus colegas do 6º ao 9º ano possuem a mesma preocupação de como será dar aula para um aluno com deficiência visual, uma vez que também não possuem especialização. Ficou claro na fala da professora que a escola não oferece suporte para o trabalho com pessoas com deficiência. Como apresentado por Martins (2012) no capítulo 3, não basta apenas ofertar aos alunos/as a entrada à escola, disponibilizar as vagas, é necessário que o ensino seja de qualidade para todos e atenda os estudantes em suas realidades e dificuldades.

Mesmo com alguns avanços no Brasil, diversas iniciativas foram implantadas por meio de movimentos sociais que reivindicaram políticas de inclusão e por diferentes órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de docentes para ampliar a inclusão de alunos/as com deficiência na escola regular. Por mais que o número de cursos de licenciatura tenha crescido e que eles tenham buscado oferecer algumas disciplinas voltadas para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, diversos estudos nos mostram que, infelizmente, ainda existe da parte de docentes em formação a necessidade de uma capacitação maior, pois em muitos casos os/as professores/as não se sentem preparados para lidar com a educação inclusiva.

¹⁶ A sigla da Língua Brasileira de Sinais é a língua de sinais utilizada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão.

Pedro, estudante com baixa visão

O segundo aluno entrevistado foi Pedro, 14 anos, do 5º ano e é o terceiro filho dos cinco irmãos. Sua deficiência visual é a baixa visão. A entrevista com o aluno foi realizada na casa da avó junto com seus familiares. O aluno participou muito pouco da entrevista. As poucas perguntas que respondeu foram com respostas monossilábicas e balançando a cabeça. Pedro revelou que gosta muito da professora atual, que não gosta de estudar e que se sentia excluído na escola, logo em seguida o aluno saiu da sala para ficar com os irmãos mais novos. Segundo a professora o aluno possui muita dificuldade para realizar as atividades e está começando a formar sílabas somente agora, mas que vai para o 6º ano sem saber ler e escrever, como seria o adequado para um aluno de 5º ano.

Joana, avó de Pedro

A segunda entrevista foi com Joana, avó do aluno Pedro, 14 anos, com baixa visão. Analfabeta, Joana recebe pensão do marido falecido. Assumiu a criação dos 5 netos após o falecimento da filha, mora em casa própria, 4 dos netos frequentam a escola e 1 neta já é formada no ensino médio. Ela arca com as despesas da casa, atualmente, com uma aposentaria equivalente a um salário mínimo e com a aposentaria de seu companheiro atual, também de um salário mínimo; o pai dos netos, que trataremos pelo nome José, tinha perdido o emprego no dia da entrevista. A família não recebe nenhuma ajuda complementar para sobreviver, a renda familiar é de R\$2.000,00 para cobrir as despesas da casa. A mãe e o pai do Pedro não concluíram o ensino fundamental. Joana é dona de casa e nunca atuou no mercado formal de trabalho.

Na casa de Joana moram 8 pessoas: ela, o companheiro, 5 netos e o genro. Durante a entrevista todos estavam presentes e também contribuíram com as respostas, principalmente quando a avó pedia auxílio. A avó e o companheiro, considerado como avô, relatam como foi assumir os netos. Eles revelaram que suas despesas aumentaram, pois, além de seus custos pessoais, tiveram que arcar com as despesas dos netos. Mesmo assim, o avô afirma com orgulho: “igual eu falo de fome nós não pode deixar eles passar, a gente tem que cuidar, não pode deixar passar fome, então tem que cuidar” (avô de Pedro).

A avó complementa a fala do avô:

Agora quando minha filha era viva eu não precisava ajudar, ela tinha a bolsa família ai ela ajudava ele lá, agora depois que ela faleceu que nós estamos ajudando aqui com eles ai, estamos cuidando deles depois que ela faleceu e antes não, antes era ela mesmo que cuidava deles, eu ficava só com esse mais velho aqui que mora aqui, esse toda vida morou comigo (Joana, avó de Pedro).

O pai também assinala que não é fácil manter os meninos na escola com as condições que a família possui:

Os meninos quando iam estudar no ano passado cada um que chegava da escola era uma lista, ai eu falava meu Deus do céu nós estamos perdido ué, um chegava com uma lista, ô pai olha o que a professora mandou, ai outro chegava com mais lista, era assim (José, pai de Pedro).

Quando questionado sobre quem auxiliou a família em relação à descoberta da deficiência do filho, a resposta foi a seguinte:

A professora ligava falando que ele estava com dificuldade, ele está reclamando de dor de cabeça, como nós faz? ai eu perguntava pra ela, tem que buscar ele pra dentro de casa? Ai ela falou; não, é só porque ele está com dificuldade e está reclamando muito que está com dor de cabeça mas é por causa das vistas por conta do óculos, ai depois que arrumou o óculos pra ele, graças a Deus não está reclamando muito de dor de cabeça igual reclamava não (José, pai de Pedro).

Percebi durante a entrevista que a família apresenta uma resistência em relação à deficiência, o que se tornou perceptível quando eu utilizei o termo deficiência. A família ressalta que no caso do neto não chega a ser deficiência. Mesmo quanto a frequentar a APAE, a família argumenta que lá ele se desenvolve mais do que no ensino regular, por isso ele frequenta o espaço. Neste momento percebi que deveria mudar o termo deficiência para dificuldade.

O pai afirma que o filho se queixava de baixa visão há um tempo: “com uns 10 anos ele começou, ai foi deixando passar, mas chegou um ponto que ficou demais”. A deficiência visual é mais frequente do que se pensa: “a cada cinco segundos uma pessoa fica cega no mundo e uma criança a cada minuto. No Brasil tem 1,1 milhão de cegos e cerca de quatro milhões de deficientes visuais. 75% da cegueira no mundo resulta de causas previsíveis e/ou tratáveis” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA, 2009). Sabe-se ainda que 75% a 80% da cegueira do mundo é tratável, tendo a catarata, glaucoma, degeneração macular

relacionada à idade e retinopatia diabética como causas principais, e 20% das cegueiras já estabelecidas são recuperáveis.

Aparecida, professora de Pedro

A segunda professora entrevistada foi Aparecida, graduada em normal superior e Pedagogia. Ela trabalha na rede pública há 10 anos e está há 8 meses na escola atual. A professora inicia a entrevista relatando que sua maior dificuldade com alunos com deficiência é inclui-los em todas as atividades. Entretanto, na fala da professora percebe-se que não há uma referência específica à inclusão de alunos com deficiência, pois ela relata que inclusão é para todos/as, independente de deficiência:

Foi a questão do desafio de esta incluindo ele em todas as atividades, o olhar de esta sempre voltando o olhar para aquele aluno, mas isso a gente já faz mesmo com todos né, porque a turma nunca é igual, então assim, a gente já faz esse olhar diferenciado entre eles, tenta suprir as dificuldades, mas a questão do aluno especial o cuidado né, atividades mais concretas, adaptações das atividades que são mais... que exigem mais da gente (Aparecida, professora de Pedro).

A professora não possui formação na área da inclusão. Sua experiência com aluno com deficiência aconteceu em 2012. Aparecida relata que no início teve medo, mas depois teve ajuda de um professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP):

Eu tive uma disciplina um período, porque quando eu formei, eu formei no ano de 2008, foi quando começava a se falar em inclusão, eu fiz uma disciplina apenas, no quinto período e era quando havia rumores de que os alunos seriam incluídos no ensino regular, que até então eles estudavam na Apae, na Figueira¹⁷, então assim, eu formei em 2008 e a primeira experiência com aluno de inclusão foi em 2012, eu assustei de início, mas depois eu tive suporte de um professor da UFOP que realizava um projeto na escola, então foi mais tranquilo o trabalho (Aparecida, professora de Pedro).

A professora se queixa da falta de suporte do município em relação aos alunos com deficiência e que é exigido muito das professoras, mas não são oferecidas formações, trabalhos com as famílias, materiais. Ela revela que o suporte recebido foi apenas o do projeto oferecido pelo professor, mas que, infelizmente, não existe mais:

Por exemplo, lá na Secretaria de Educação, quando precisei eu fui com pedagoga da outra escola de tanta insistência minha, ai nós fomos, esse ano eu não sei como esta, porque política né, sempre muda, mas não veio ninguém aqui conhecer, ah, você que é professora da aluna? Você tem uma aluna de inclusão? Como é seu trabalho com ela? O que você tem feito por ela? O que eu posso ajudar? Não vem... Mas já

¹⁷ Casa que atende pessoas com deficiência que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

estabeleceram a data de entrega do PDI, ninguém me ensinou a fazer PDI aqui, eu sei fazer o PDI por causa da outra escola, da minha escola estadual, onde eu sou efetiva, que é referência, em Mariana ela é referência, de escola estadual ela é a referência, mas o que eu pude fazer por ela, eu busquei lá, porque aqui não tinha, o município não me ofereceu, se tem eu não sei porque ninguém veio me avisar, complicado, não é fácil não (Aparecida, professora de Pedro).

Percebe-se na fala da professora uma lacuna do município em relação à inclusão desses alunos. Fica claro que se espera dessas professoras a execução dos trabalhos, mas em contrapartida não é realizado um acompanhamento para discutir sobre como esse trabalho vem sendo realizado, se elas possuem formações para trabalhar com esses alunos, quais as dificuldades que essas profissionais vêm enfrentando. Não existem espaços para diálogos, debates, estudos e reflexões a respeito do cotidiano escolar desses(as) alunos(as). Como colocado por Pereira (2008), embora o Brasil seja um país que possui uma das legislações mais desenvolvidas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a concretização desses direitos nos termos da legislação deixa muito a desejar. O relato de Aparecida mostra como a escola amarela está longe de ser inclusiva:

Na escola não tem nada, a escola não tem nem caderno, nem lápis nem borracha, não tem nada, como ela pode incluir um aluno? Como? Que precisa de cuidado especial, tirando do bolso dela? Diretor vai ter que investir com o dinheiro dele? Sendo que é obrigação da prefeitura, do governo, não é obrigação de quem esta na escola, se existe essa política, então que traga recurso pra escola, recurso físico, materiais, não tem, não existe (Aparecida, professora de Pedro).

Estão sendo ofertadas vagas para esses alunos, mas não há uma mudança na estrutura dessas escolas, desde arquitetônica até materiais adaptados, para que ocorra, efetivamente, a inclusão deles. Por fim, Aparecida ainda desabafa: “se fosse meu filho, eu não deixaria nessa escola”.

4.2 A família dos alunos com deficiência

Como apresentado no capítulo 3, existem diversos tipos e modelos de organização familiar que estão chegando à escola. Neste estudo, encontramos dois modelos de família, o primeiro é o de uma família monoparental, formada pela mãe e o filho com deficiência visual (MELLO et al., 2012). O segundo é formado pela avó, companheiro da avó, genro (marido da

filha) e os 5 filhos, sendo 1 deles o aluno Pedro, com baixa visão. Esse modelo de família é mais conhecido como família vivida (GOMES, 1988).

Atualmente, mais mulheres se tornaram chefes de família, ou seja, as principais provedoras da casa. No caso de Maria, ela arca com todas as responsabilidades sem a presença do marido ou companheiro. Hoje em dia, algumas assumem esse papel por opção, mas na maior parte elas acabam sendo pressionadas pelas condições familiares de abandono e omissão do homem diante de seu papel na educação do/da filho/a, como é o caso de Maria. Como apresentado por SEGALLEN (1999), o fato de a mulher ter um filho pequeno com ou sem deficiência já não é mais um empecilho para que as mulheres exerçam uma atividade profissional. Para Maria exercer seu trabalho, ela organiza uma rotina para o filho de modo que não coincida com seu horário:

Então assim, eu trabalho todos os dias de segunda a sexta, e depois vivo em função dele mesmo, eu levo na aula, busco, daqui a pouco vou buscar lá no inglês, aí a gente vem pra casa, aí agora a gente está caminhando todo dia, eu to caminhando, pra mim é bom mas é mais por causa dele mesmo, porque a psicóloga pediu, aí a gente faz atividade de casa, mas é pra ele mesmo (Maria, mãe de João).

Como já discutido anteriormente, essa responsabilidade sobre o filho acaba sendo estressante para as mães, afetando quase todos os aspectos de suas relações e, em muitos casos, levando-as ao isolamento. As crianças com deficiência demandam muito mais cuidados físicos, com isso, essas famílias possuem agenda carregada de datas com diversos profissionais, o que em alguns momentos chega a causar sobrecarga e até mesmo fazer com que esses pais abdicuem de seus compromissos e planos pessoais, como é o caso dessa mãe que diz diversas vezes “eu vivo pra ele”. Ela revela que, quando precisou de alguém para ficar com o filho, não conseguiu ninguém e acredita que isso se deva à deficiência. Sendo assim, não podemos descartar que ainda fazemos parte de uma sociedade excludente, na qual muitas vezes a diferença é invisibilizada, onde o diferente ainda é considerado como “anormal” (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005).

É importante ressaltar também que, com esse preconceito estrutural sofrido por essas famílias, elas também são atingidas pelos fatores econômicos, políticos, sociais e demográficos (DESSEN, 2010). No caso da família do João, podemos notar isso quando a mãe apresenta que a vontade dela era ter inserido o filho na escola antes dos 4 anos, para que o desenvolvimento dele começasse desde novo, mas, como não tinha condições de pagar, esperou que ele completasse a idade para inseri-lo na escola pública. Outro obstáculo

enfrentado pela mãe foi a dificuldade para conseguir a máquina de Braille. Maria enfrentou diversas barreiras do município para adquirir a máquina, até que por fim ela arcou sozinha com os altos custos:

Eu liguei no MEC, e o MEC me falou que é só a Secretaria de Educação pedir que eles mandassem a máquina, eu cansei de ir lá, ela falou que não tem disso, aí eu fui até atrás uma vez da Assistente Social pra ver se eu conseguia ganhar a máquina, mas aí como eles colocam muito empecilho, aí eu acabei eu mesmo comprando a máquina, mas assim, não tive ajuda nenhuma não (Maria, mãe de João).

O segundo modelo, como apresenta Gomes (1988), é conhecido como “família vivida”, que consisti em uma organização familiar constituída por laços afetivos independentes do arranjo. Essa família é formada pela avó materna, o companheiro da avó, que também ajuda na criação dos netos, o pai do aluno com baixa visão e os 5 filhos, sendo duas filhas e três filhos. Um deles é o aluno com baixa visão. Após o falecimento da mãe, os netos e o genro foram morar com a avó, pelo fato do pai não possuir condições de dar assistência sozinho para os filhos, por motivo de trabalho. Com um perfil familiar diferente da família de João, a família de Pedro possui pouca escolaridade e a atuação na vida escolar dos filhos é completamente diferente do caso de Maria. No caso do aluno Pedro, o pai revela sua dificuldade em manter os 5 filhos na escola com a atual situação financeira:

Quando tinha bolsa escola eles mandavam a carta pra gente falando, os meninos tinham que está todo dia na escola, porque se não descontava na bolsa família ¹⁸ou então cortava, aí os meninos tinham que ir todos os dias na escola, todo dia, depois que cortou eu falei com a mulher assim: ah do jeito que ta os meninos não podem ficar sem estudar, mas dá vontade de tirar da escola, mas ia ser pior, ia atrasar eles na escola, aí ia vim conselho tutelar, perguntando porque eles não estão indo na escola, entendeu? Então agora é deixar, cortou cortou, sem estudar eles não vão ficar não (José, pai do Pedro).

Mesmo com a dificuldade para comprar o material, e com o corte da bolsa escola, o pai e a avó frisam que ficar sem estudar os meninos não ficam, mesmo dando vontade de deixa-los sem irem à escola: “o governo é ruim, só Deus, por isso que eu falo, maldito o homem que confia no homem esta escrito na bíblia isso aí, é Deus que tem olhado até hoje” (José, pai do Pedro).

No entanto, como Thin (2006) nos apresenta, não é somente o capital cultural ou o escolar que importa, e sim o conjunto das práticas socializadoras das famílias que se refletem

¹⁸ Segundo o pai de Pedro a bolsa família foi cortada logo após começar a trabalhar com um salário de mais de 1.000. Atualmente está desempregado.

nas relações entre os pais e os professores. Nas duas famílias fica muito nítido o esforço deles em manterem os alunos na escola. Na família de Pedro, a situação financeira é precária, além de existir uma falta de capital escolar e cultural. No entanto, mesmo sendo uma família com pouca escolaridade, os avós, o pai e os irmãos de Pedro procuram incentivá-lo a estudar: “e depois que eles vieram pra cá, pra nos ajudar a dar uma olhada neles ai, eles nunca faltaram de aula” (Joana, avô de Pedro).

Dona Joana disse que, mesmo sem estudo, tenta ajudar o neto. Ela diz que Pedro tinha a letra toda embolada e ela tentava auxiliá-lo:

Tinha dia, pouco tempo agora ele estava escrevendo com a letra tudo embolada, tudo embolada, ai eu estou assim, ô gente eu não tenho leitura mas eu vou explicar pra você, você vai desembolando essa letra, você salta uma linha, desembola, ele estava escrevendo tudo embolado nem ele (irmão mais velho) estava entendendo a letra dele aqui também (Joana, avó do Pedro).

Assim, é possível observar, a partir das ideias de Lahire (2004), que as famílias com baixo capital cultural podem apresentar diferentes formas de envolvimento com a escolarização da criança e também desenvolver práticas socializadoras distintas.

Mesmo que a família de Pedro não possua capital escolar e cultural como a família de João, eles buscam se envolver com a escolarização dos netos. Dona Joana diz que não sabe assinar nem o nome próprio, então não pode ajudar. Quando o irmão mais velho de Pedro não pode auxiliar nas tarefas, ela pede a ajuda das noras para fazer o dever de casa com ele.

Quando eu pergunto para a família quais os principais obstáculos que eles enfrentaram com a deficiência de Pedro, o pai se mostra muito conformado: “ah, mas fazer o que né, tem coisa que nós tem que passar na vida não adianta colocar na cola do outro, ai é tratar, fazer o melhor possível, procurar ajuda do médico” (José, pai do Pedro). Em relação à escolarização do filho, ele relata que, quando surge algum obstáculo, tenta ajudar na medida do possível:

Coisas que as vezes ele não sabe, não entendia direito, ai tem que explicar, é assim, tem que fazer, tal, entendeu? Assim é errado, ai se esta errado, desmancha e torna fazer de novo, se tiver alguma dificuldade em conta, principalmente matemática que pega mais, a matéria de matemática que é mais difícil, mas pra quem sabe até que não é tão difícil não (José, pai de Pedro).

Em relação ao dever de casa, o pai frisa que tenta fazer o possível, mas como ele chega de noite, acaba não podendo auxiliar muito e é necessário ter uma pessoa para incentivar. Esse papel fica a encargo dos filhos mais velhos, os dois tentam conciliar essa responsabilidade,

quando um não pode, o outro faz. A presença nas reuniões escolares também fica a encargo dos irmãos, sendo que o mais velho tem papel fundamental na escolarização de Pedro. Quando pergunto sobre as reuniões, ele responde:

Quando meu pai estava trabalhando, minha mãe estava em casa e não podia e minha avó não podia, eu fazia um esforcinho e ia, saía do serviço e ia na palestra, depois voltava e ia pra escola (irmão de Pedro).

Como apresentado por Lahire (2004), os pais de camadas médias e altas são os que mais frequentam a escola dos/as filhos/as. No entanto, não é porque a família de Pedro não pode estar sempre no ambiente escolar que eles não se preocupam com a escolarização dele. Na fala de todos os familiares ficou claro que, mesmo com toda dificuldade financeira para manter os meninos na escola, eles não querem de forma alguma que Pedro saia da escola. Pelo contrário, eles almejam um futuro melhor para ele.

4.3 Organização da escola para receber e trabalhar com alunos com deficiência

Pacheco e Silvia (1928) nos trazem contribuições sobre a precária formação dos professores para trabalhar com as pessoas com deficiência ainda atuais no âmbito escolar. A questão explicitamente apresentada refere-se à falta de professores com formação adequada e que, de fato, contribuam para uma educação adequada para crianças com deficiências. Além das contribuições desses autores, existem inúmeros trabalhos que demonstram em seus resultados a falta de preparo dos professores para lidar com a deficiência, como Cordeiro, (2003), Gonçalves (2008), Padilha (2004), Pletsch e Glat, (2011), entre outros. Durante a entrevista com as professoras ficou nítida essa falta de formação na área de educação inclusiva. Quando eu pergunto para a professora do João se ela possui alguma formação, ela ressalta que não e acrescenta dizendo ter aprendido o que sabe com ele:

Nada nada nada nada, hoje eu vou, ele me ensinou, eu não sei muito não, mas foi ele que me ensinou, hoje eu já sei qual que é A, qual que é B, qual que é C, nas minhas dificuldades eu pego lá os sinais lá e já vou montando algumas palavrinhas, aí eu já pego os sinais e vou montando algumas palavrinhas, aí montando as palavrinhas eu já consigo ler o que ele escreveu em forma de texto, mas demora um pouquinho ele é muito mais rápido, se eu sentar perto dele, falar assim lê o que está escrito aqui, aí ele vai lendo e eu vou escrevendo (Rita, professora de João).

No entanto, ao mesmo tempo em que Pacheco e Silva (1928) denunciavam a falta de professores especializados nas deficiências de população específica, nota-se que os pesquisadores ainda não apresentam pistas sobre como lidar com as carências que os/as professores/as enfrentam na educação. Certamente, não se pode culpabilizar as professoras pela falta de formação específica em sua graduação, ou mesmo ao longo de sua atuação, porque, como pode ser constatado em seus depoimentos, não houve um movimento específico da escola para receber os alunos com as mais diversas deficiências. As professoras também enfrentam dificuldades de adaptação. Por isso apresento algumas dessas queixas trazidas pelas duas professoras do município de Mariana selecionadas para a pesquisa. Elas falam sobre a falta de preparo das escolas para receber alunos com deficiência, a insuficiência de cursos na área fornecidos pelo município, o baixo investimento, e até mesmo a falta de interesse da primeira professora em participar de cursos na área da inclusão, revelando certa “vagabundagem”, termo utilizado por ela mesma pelo fato de não ter realizado o curso. Quando eu pergunto qual apoio a Secretaria de Educação deveria oferecer para as professoras que trabalham com alunos com deficiência, ela diz sobre uma obrigatoriedade na realização de especializações:

Porque deixa pra gente, se a gente quiser, só que aí a gente nunca vai querer, eu acho que a partir do momento que nos fosse obrigado mesmo a fazer, a gente iria fazer por necessidade, porque até pensando na gente mesmo, hoje eu não estou assim, mas amanhã eu posso está, entendeu? Eu acho que deveria oferecer e tipo nos obrigar mesmo a fazer, porque se não a gente não faz, se não a gente vai falar assim eu não tenho tempo e a partir do momento que eu não tenho tempo, esse eu não tenho tempo vai levando, se me obrigar a fazer, eu vou fazer, porque eu sou obrigada a fazer (Rita, professora de João).

Diante de tal depoimento, eu me pergunto: como fazer nesse caso? A saída está em obrigar as professoras a fazer uma formação que elas só realizariam se fossem obrigadas? Percebe-se uma falta de empatia dessa professora em realizar cursos pelo fato de não possuir um membro com deficiência em sua família, se houvesse, às vezes seu empenho seria diferente.

No entanto, não podemos descartar que ocorreram avanços na educação inclusiva, antes essas crianças com deficiência costumavam ser internadas em um hospital psiquiátrico. Após a consolidação de uma legislação brasileira sobre inclusão, ocorreu uma grande mudança em relação ao trato com essa população, inclusive no que se refere à

responsabilidade de atendimento a esses alunos, pois a legislação atual garante o direito dos alunos com deficiências nas escolas, sendo elas públicas ou particulares.

Entretanto, esse avanço ainda encontra limites. Como já exposto, existe uma falta de oferta de cursos pelo município, de acessibilidade nas escolas, de estrutura física e material, de investimento nas escolas, o que torna o ambiente escolar precário, onde as condições de trabalho acabam atuando negativamente no aprendizado escolar desses alunos.

No caso do João, não ocorreu mudança alguma em relação à acessibilidade. A Secretaria de Educação do município expôs que ele só teria direito a uma monitora pela falta de acessibilidade da escola:

Na escola não tem nada adaptado pra ele, nada, não tem um corrimão, não tem aquele negócio não sei como que chama no chão assim, na escola não tem nada disso, agora em Mariana que a gente está começando a ver, aqueles piso de colocar no chão, né, a gente vê alguns, agora você pode ver lá na escola, não tem nada, é por isso que ele tem até monitora, porque eles falam como não tem nada na escola assim aí que ele tem essa monitora, mas que ele nem precisa de monitora, mas eu acho errado também sabe, porque eu pesquisei e não achei nenhuma lei que fala que ele não precisa de monitora, mas lá na secretaria de educação fala que ele não precisa de monitora, que ele não tem direito a monitora, mas como a escola não tem acessibilidade, ai eles contratam uma pessoa para ajudar (Maria, mãe do João).

No caso dessa mãe, percebemos que ela não se deixou vencer pela barreira imposta pela Secretaria de Educação, mas é fundamental ressaltarmos que não são todas as mães que têm esse mesmo engajamento e formação. Muitas acreditam que o filho com deficiência não tem direitos, isso muitas vezes por falta de conhecimento dos direitos dos filhos, elas acabam acreditando que a escola faz muito em aceitar seus filhos nestes espaços, não reivindicando uma escola inclusiva. É muito comum ainda vermos familiares que não conhecem a Lei 13.146, (BRASIL, 2015), que traz os direitos das pessoas com deficiência. A Lei diz, por exemplo, que é direito do aluno com deficiência ter o acompanhamento de um profissional de apoio, em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas.

É importante ressaltar que, ainda que a deficiência esteja presente em todas as classes sociais, as políticas educacionais as impactam de modo diferente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem optar por usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem escolha (KASSAR, 2012).

Não podemos descartar que nos dias atuais ainda é recorrente presenciarmos situações de segregação, descaso e “desigualdade” em relação à pessoa com deficiência. Conforme já mencionado em capítulos anteriores, embora o Brasil seja um país que possui uma das

legislações mais desenvolvidas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a concretização desses direitos ainda é falha.

A professora do Pedro possui dois alunos com deficiência na sala de aula: Pedro, com baixa visão, mas que não possui laudo, e mais uma aluna que possui 10 CIDS¹⁹. Quando eu pergunto para ela sobre os jogos confeccionados com os alunos, a professora relata que ela e a monitora acompanham a aluna, ajudam na confecção dos jogos, e frisa a falta de condições da escola: “a escola tem um Xerox e os papéis que tem são cartolinas, não tem emborrachado, então a gente tem que correr atrás de outras coisas” (Aparecida, professora do Pedro).

Segundo Mantoan (2006), é importante ressaltar que vários fatores influem na concretização da educação inclusiva no ensino regular. Para a autora, em alguns casos, as instituições especializadas são contra as mudanças geradas pela inclusão por diversos motivos. Além desses entraves, existem muitas outras barreiras que desrespeitam o direito de ser diferente nas escolas. No entanto, não podemos deixar de mencionar que para muitos alunos/as a escola é o único ambiente de acesso aos conhecimentos necessários para a inserção no mercado de trabalho (THIN, 2006; LAHIRE 2004).

Na mesma vertente de Mantoan (2006), Martins (2012) afirma que nos tempos atuais estabelecer uma escola numa vertente inclusiva, que atenda alunos com deficiência, é um processo que lida com diversas variáveis. Ou seja, não basta apenas ofertar aos alunos/as entrada à escola, disponibilizar as vagas. É necessário que o ensino seja de qualidade para todos e atenda os estudantes em suas diversas realidades e dificuldades.

4.4 Relação família-escola

Na literatura apresentada por Nunes, Saia e Tavares (2015), e Ceringoni e Rodrigues (2005), constatamos que a família pode influenciar tanto de forma positiva quanto negativa no processo de formação das pessoas com deficiência. Em muitos casos, a família acaba se tornando também reprodutora das opressões e repressões sociais, por sentir vergonha de ter um/uma filho/a com deficiência.

No caso da família do João, percebe-se que o período de aceitação ocorreu no início da descoberta da deficiência. Mesmo o aluno tendo nascido cego, alguns meses foram necessários para o diagnóstico. Hoje, por mais difícil que seja a rotina com o filho, conforme

¹⁹ Conforme mencionado anteriormente, seria realizada entrevista com a mãe desta aluna. Porém, diante de alguns impedimentos vivenciados pela família, o encontro foi cancelado.

relatado pela mãe, não existe dificuldade em aceitar a deficiência do filho. Entretanto, na família do Pedro há uma resistência em falar sobre deficiência. Tal dificuldade vivenciada pela família de Pedro é explicada pelo fato de que fazemos parte de uma sociedade excludente, na qual, na maioria das vezes, a diferença é invisibilizada e a deficiência é confundida com doença ou como algo anormal (DESSEN, 2010; CERINGONI; RODRIGUES, 2005).

Em relação a espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões a respeito do cotidiano escolar desses alunos, as duas professoras nos explicam que não existem espaços como esses:

Não, não tem isso aqui não, em nenhuma situação vi isso acontecer, nem com essa aluna, nem com outros alunos que eu tive ao longo dos anos que eu trabalhei, a não ser com essa primeira criança que houve mais um apoio da universidade, houve uma parceria da UFOP com a Secretaria de Educação do Município (Aparecida, professora de Pedro).

A falta desses espaços é tão grande que, ao falar com a professora do João, ela teve dúvidas ao responder. Desse modo, percebe-se como são importantes as rodas de conversas sobre inclusão e ações de formação no cotidiano dessas professoras:

É igual eu já coloquei né, existe assim, entre nós, por exemplo na minha AC²⁰ com a minha pedagoga, eu estou sempre conversando, ó hoje faltou matriz tal, tal, tal, não foi adaptada pra ele, como é que eu posso estar fazendo? Existe conversa minha entre a minha pedagoga, conversa minha e a professora da sala de recurso, mas falar assim que tem, que abrange todo o coletivo, não sempre (Aparecida, professora de João).

Quando eu pergunto para as professoras sobre quais foram os aprendizados vivenciados pelo aluno em relação à inclusão, a resposta das duas é a mesma: “socialização”. Neste momento, percebemos o quanto a inclusão ainda não é efetivada e que existe um mal-entendido entre inclusão e integração. Não é a “socialização” que os familiares dos alunos com deficiência buscam, eles querem que seus filhos tenham uma educação verdadeiramente inclusiva, com materiais adaptados, uma escola acessível, onde os alunos possam participar de todas as atividades. A falta de entendimento sobre o que é inclusão não faz parte só do discurso dos professores, mas também dos familiares e dos próprios alunos.

²⁰ Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a, destinada ao planejamento e organização de atividades a serem realizadas de forma individual ou coletiva.

Paniagua (2004), assim como Portela e Almeida (2009), revela que o ambiente familiar é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança. Por muito tempo a educação das crianças com deficiência esteve sob a responsabilidade dos professores. Enquanto isso, a família era colocada de lado nessa função, que deve ser conjunta. Infelizmente, essa realidade ainda faz parte do nosso presente.

No caso do Pedro fica muito claro como a escola toma providências que não cabem a ela. A professora relata que começou a perceber que o aluno tinha uma deficiência visual, pois percebia nele uma grande dificuldade de ler, juntar sílabas:

Ai fui no diretor e falei, olha, tirei a foto e mostrei, ai quando ele viu a situação é que ele pediu pra pedagoga marcar uma consulta pra ele no CRAS, eu acho, ai marcou, e na outra semana ele consultou, ai realmente estava com grau alto, ele precisava de óculos, esperei uma semana, esperei duas semanas, e perguntei, cadê o óculos? Ele respondeu: - Ah, vai fazer, eu novamente: - cadê os óculos? Ai liguei pra vó, pedi a receita, ela trouxe a receita, ai fiquei atrás de vereador, ai consegui o óculos pra esse aluno, o vereador pagou uma parte, para não constranger a família falei para o vereador que eu tinha conseguido a outra parte de doação, mas eu paguei (falou baixo) (Aparecida, professora de Pedro).

No entanto, com a demora da descoberta da deficiência do Pedro, o aluno sofreu atraso em sua escolarização. A professora diz que o aluno está indo para o fundamental II, apenas lendo palavras mais simples como “escola”, “bala”, e que isso a preocupa.

Além da baixa visão do aluno, a professora ressaltou que ele fala muito alto. Aparecida sugeriu, então, que a família marcasse um otorrino para examinar o menino:

Ai tá vendo a gente fica muito sozinho, o que eu pedi pra avó, pedi um otorrino, que ele fosse fazer uma avaliação auditiva, até a presente data a avó não me deu o retorno, o óculos foi com muita luta, ai agente conseguiu, pelo menos enxergando agora, lê direitinho, vê o que ele tem que ver ele vê, mas assim, esta muito aquém da turma, esta muito aquém de um aluno de 5º ano, ai não sei... (suspira) quem esta sendo negligente nessa história toda, se são os professores que deixaram ele chegar no 5º ano sem perceber, se é a escola, se são os pais, se são as autoridades (Aparecida, professora de Pedro).

O desabafo da professora, que se sente solitária na busca de soluções para o caso de Pedro, revela como a questão é complexa e exige um esforço coletivo da família, da escola e do poder público. Quando a família não apresenta condições para compreender a profundidade do problema e encontrar caminhos para a melhoria da qualidade de vida da criança, a escola e o Estado têm que suprir esse papel. Mas isso não ocorre. Permanece a

família de um lado, lutando com suas condições mínimas, concretas de existência, e de outro, a escola, com poucos recursos materiais e de pessoal. O Estado e as instituições sociais pouco aparecem nessas situações.

Segundo Santos (1999), o lado maternal na escola ainda é muito forte. A escola deixa de se preocupar com os aspectos acadêmicos da aprendizagem para se ocupar com os aspectos afetivos e sociais de seus alunos. Acaba sendo muito comum ver professores, diretores e técnicos de uma escola assumindo uma função em que o afeto é marcado por uma relação de quase parentesco. Esse excesso de funções e responsabilidades de professores e diretores acaba gerando um estresse profissional.

Em relação à família do João, ocorre o contrário. A professora revela que a mãe é presente “até demais”. Mas no caso do Pedro, mesmo que exista essa troca de papéis entre a família e escola, a avó e o pai reconhecem a ajuda da professora e assumem que eles deixaram o problema da visão do aluno por muito tempo de lado:

Teve uma que me chamou lá pra mim ir lá ver, ai eu fui lá ver e ela falou que ele tinha problema de vista, ai eu falei com a mãe dele que a reunião que teve lá era pra isso, pra explicar como é que estava o procedimento dele na escola, só que quando o tempo vai passando, a pessoa deixa passar fica pior (José, pai de Pedro).

O fato da família de Pedro não atuar imediatamente na busca do profissional, não quer dizer que eles não reconhecem a grande importância da escola para o futuro de seus/as filhos/as. A família do Pedro o incentiva a ir para escola:

Não tem como, nós dois não tem como ensinar eles, o que nós pode fazer como eu já te falei é dar conselhos pra eles, não andar no caminho errado e mandar eles todo dia pra aula, é o que nós pode fazer é isso, cuidar das obrigações direitinho, almoço a tempo, a hora pra eles saírem pra aula, tudo direitinho, aquele negócio de: ai vovó não fez comida largou sem comer pra ir pra aula, aqui não faz isso não (avó de Pedro).

Em relação aos deveres de casa, e até mesmo um entendimento maior sobre a rotina escolar do aluno, conforme mencionado, Pedro possui um irmão mais velho que é muito participativo em sua escolarização, mesmo tendo poucos anos de estudo. Este irmão acabou de concluir o ensino fundamental e atualmente trabalha como servente de pedreiro:

Eu mando eles lerem o texto, às vezes vou pegando na caneta e vou ensinando, eu escrevo resposta meio fraca por cima, mando eles apagar e depois eles escrevem com a própria letra, ai pra eles é bem mais fácil também (irmão de Pedro).

Esse irmão auxilia todos os outros e foi relatado pela família que todos possuem dificuldade nas atividades escolares. O irmão de Pedro é rígido com os horários. Ele afirma que nas “duas horas de relógio”, que significa horário de almoço, ensina os irmãos, e quando chega do serviço também.

A literatura demonstra que o esforço familiar para a escolarização também está presente nas camadas populares. Embora algumas famílias não tenham condições de oferecer atividades extraescolares a seus filhos/as, como aula particular, programas culturais, literários etc., como ocorre nas camadas de alto capital econômico e cultural, existem comportamentos executados pelas famílias com baixo capital cultural que atuam positivamente na educação escolar de seus filhos, como a manutenção da ordem moral doméstica, a busca por boas escolas públicas, a ajuda no dever de casa, dentre outras (THIN, 2006). Assim, o esforço feito pelo irmão mais velho de Pedro, ao ajudar os mais novos nos deveres escolares, demonstra um grande interesse pela escolarização. Os avós e o pai também contribuem com tarefas importantes, como cuidar das roupas e da alimentação, comprar os materiais escolares e estimular os filhos a irem à escola. Contudo, diante de tanta precariedade material e do baixo capital cultural da família, tais esforços nem sempre são suficientes para garantir a longevidade escolar das crianças, principalmente nos casos em que há deficiência física e/ou intelectual (BOURDIEU, 1998; PANIAGUA, 2005 e LAHIRE, 2004).

Quando eu pergunto para a família do Pedro quais trabalhos eles acham que a escola deveria realizar com as famílias, o avô é o primeiro a responder:

Ô trabalho deve ser assim, se o menino não quer estudar, se o menino pintar na aula, a escola é obrigada a comunicar os pais, se fizer um erro lá na escola, se ensina eles e eles não querem aprender está só fazendo bagunça a escola é obrigada a comunicar o pai, ou escrever um bilhete ou então telefonar pro pai ou a mãe, eu acho que é isso (avô de Pedro).

O irmão mais velho complementa que ele procura sempre conversar com o irmão sobre a escola ser um lugar de estudar, aprender, não um lugar de bagunçar, e que ele está na escola para estudar:

Vai pra aula pra bagunçar chega em casa com uma tarefa, com um exercício ai as vezes a professora passa um exemplo no quadro ai eles não copia, ai chega aqui, a gente pergunta pra eles, ai eles falam: ah, não sei, a professora não explicou, mas explicou, eles que não prestam a atenção, ai as vezes eles não estão entendendo, eu tento explicar, colocar na cabeça deles e eles não entendem, ai eu ou minha irmã faz, mas ai a professora fala: essa letra não é sua não (irmão de Pedro).

Quando eu pergunto para eles como deveria ser uma escola preparada para receber um aluno com deficiência, todos se calam e pediram para repetir novamente, em seguida o avô pede para o neto mais velho responder.

Eu acho assim que a escola também deve ter o máximo respeito com o alunos né, porque as vezes o aluno que entra com deficiência na sala, a professora pega para fazer um dever, a professora não tem paciência com aluno mesmo que o aluno tenha dificuldade não tem paciência, xinga o aluno, fala alto com esses alunos, e também as coisas as pessoas tem que tentar ajudar por mais que a pessoa tenha problema, dificuldade, procurar ajudar também, o máximo que a gente sabe, poder ajudar o outro, o que a gente não sabe, pesquisar, acompanhar o professor, como que está o desenvolvimento do aluno, isso ai (irmão de Pedro).

Mesmo sem ter muito entendimento sobre a deficiência de Pedro, o irmão se esforçou para responder da melhor forma possível. O mais interessante é que ele coloca o quanto é fundamental respeitarmos a diferença e, no caso de não saber como lidar, a importância de pesquisar e procurar saber como o aluno vem se desenvolvendo na sala.

Em contrapartida ao que Mazzota (2005) nos diz sobre o desconhecido causar certo receio no sujeito, a falta de conhecimento sobre o assunto, quando se trata da deficiência, faz com que a sociedade ignore e marginalize aqueles que são considerados “diferentes”. Isso ficou mais claro nas falas das professoras sobre essa estranheza. As duas professoras apontaram uma resistência à deficiência. A professora do Pedro afirmou que se sente muito cobrada e que isso ocorre muito com o fundamental I:

Somos muito cobradas, o fundamental I né? Porque o fundamental II do ensino médio não, se o professor falar não vou fazer, vai ficar isolada e fica isolada, até mesmo porque eu sou filha de professora, minha mãe é professora da turma de EJA a noite, a pedagoga falou pra ela, você vai ter uma aluna com Síndrome de Down, tem que fazer atividade adaptada. Ela falou, eu não vou fazer, ela vai ficar ai, vai ficar ai, tomando bomba até sair da escola ou até eu aposentar porque eu não vou fazer, é assim que eles falam, e nós do fundamental I quebramos a cabeça, corremos atrás e não somos valorizadas, nem um pouco (Aparecida, professora de Pedro).

Neste momento, questioneimei-me sobre qual inclusão essa professora estava falando. Notei contradições em seu relato. Ao mesmo tempo em que ela fala sobre a necessidade de trabalhos com essas famílias, que seria fundamental o apoio de um psicólogo para as mães - porque elas sofrem também -, Aparecida trata com certa naturalidade o comportamento da mãe-professora diante da aluna com deficiência.

A professora de João também demonstra falta de empatia em relação à deficiência. Quando eu pergunto qual trabalho ela acha que deveria ser feito com essas famílias e com as professoras, ela aponta a importância de discutir a deficiência no âmbito escolar, das mães

apresentarem suas rotinas, mas antes afirma que, como ela tem visão perfeita, não se interessa pela discussão:

Igual eu já falei antes, hoje a minha condição é de enxergar mas pode ser que amanhã aconteça alguma coisa e eu venha ficar igual o filho, né? Porque quando acontece no vizinho é problema do vizinho, não é meu, agora quando acontece comigo, ai eu vou pesquisar, eu vou correr atrás, eu vou lá, gente aconteceu comigo, agora como que é que eu vou fazer (Rita, professora de João)?

Em contrapartida, a mãe de João relata que a escola diz estar sempre aberta para a família, mas faz uma reunião para saber como é a rotina desses pais que têm filhos com deficiência. As reuniões costumam ser somente para a entrega de notas, não há, por exemplo, palestras sobre as deficiências e sobre direitos, as quais poderiam contar também com a presença dos alunos. Segundo ela, muitos não conhecem as deficiências e, quando se deparam com alguma, ficam com medo. Como exemplo, Maria traz o ocorrido na Figueira:

Igual ele [João] mesmo foi na Figueira e lá a maioria dos problemas dos alunos que frequentam a Figueira é retardo mental, ai ele ficou até com medo, então assim podia fazer um trabalho mais sobre as deficiências, falando das deficiências, pra eles estarem conhecendo melhor, para os coleguinhas também esta aceitando melhor (Maria, mãe de João).

De acordo com Cerignoni e Rodrigues (2005), ainda é corrente vermos pessoas confundindo deficiência com doença: “uma pessoa com deficiência pode ser perfeitamente saudável, assim como uma pessoa sem deficiência pode adoecer. Deficiência não é doença” (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 13). Quando pergunto a todos/as entrevistados se eles conhecem instituições que realizam trabalhos com famílias de alunos com deficiência, a resposta foi a mesma: “não”.

Podemos concluir, após a análise dos depoimentos e da bibliografia sobre o tema, que família e escola sofrem pela ausência de diálogo, mas, por diversos motivos, há uma falta de interesse das professoras em querer se aproximar da discussão. Não há, por parte do município e da escola, a implementação de ações específicas para oferecer suporte tanto às famílias quanto às professoras e, diante disso, é nítido que os alunos, professoras e familiares saem prejudicados. Nas palavras de Paniagua, a

[...] falta de formação no trabalho com famílias leva não só a conflitos desproporcionais, a atitudes defensivas e mal-estar entre os profissionais, como também à insatisfação dos pais pela forma como são tratados (PANIAGUA, 2004, p. 337).

Certamente, a pesquisa não possibilita a generalização dos resultados, mas ouvindo os familiares, as crianças e as professoras, podemos afirmar que as famílias de camadas populares fazem o que é possível para manter seus filhos na escola, e as professoras atuam com os elementos que possuem. Contudo, para que haja a inclusão efetiva dessas crianças com deficiência na escola, há a necessidade de ações que possibilitem a real inclusão dos alunos, bem como o diálogo entre escolas e famílias. Professoras e famílias de alunos com deficiência precisam ser ouvidas e, mais, precisam e têm o direito de ser atendidas em suas necessidades básicas no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 garante direitos às pessoas com deficiência, dentre eles: igualdade no acesso à escola; acesso aos níveis mais elevados da educação, da ciência, das artes; coibição a toda forma de discriminação; e, principalmente, determinação da existência de acessibilidade.

O Artigo 208, inciso III, desta lei maior oferece deliberações que orientam a educação inclusiva no Brasil. Sendo a educação um direito essencial e indisponível aos indivíduos, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Fica claro, por lei, que as escolas devem ser adaptadas, a fim de eliminar barreiras às pessoas com deficiência, não oferecendo somente a entrada desses alunos na escola, e sim estruturá-las de modo que sejam inclusivas. Entretanto, não foi o que os dados desta pesquisa nos mostraram. Percebe-se que existe uma lacuna no processo de inclusão no município.

Na escrita desta dissertação, algumas questões me nortearam no sentido de analisar a relação entre família e escola em casos de alunos com deficiência: quais são as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais da escola com a família dos/as alunos/as com deficiência? Quais os desafios enfrentados por essas famílias e professores em relação à inclusão? Como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão de alunos/as de camadas populares? Para tentar responder essas perguntas, foram feitas entrevistas com diferentes sujeitos inseridos nesse contexto. Os roteiros das entrevistas para os professores e para as famílias sustentou-se em três eixos: relação família-escola, atuação da escola no processo de inclusão e práticas educativas familiares

A dissertação foi estruturada em três partes. A primeira trouxe uma discussão sobre o conceito de família, já que essa organização familiar vem passando por diversas transformações, e essas mudanças estão presentes no âmbito escolar. Como a pesquisa foi composta por dois modelos de família, pareceu importante falarmos sobre eles e como eles são vistos em nossa sociedade. Na sequência, foi realizada uma discussão sobre a relação entre família e escola, com ênfase nas famílias de camadas populares.

Na segunda parte, foram discutidos alguns elementos que causam invisibilidade e exclusão da pessoa com deficiência, além de um pouco da história dessas pessoas. Nesse capítulo abordo como essas pessoas eram tratadas, o que mudou em relação ao modo como são vistas pela sociedade e quais as leis criadas. Além disso, discutiu-se sobre os progressos e limites das políticas educacionais para alunos com deficiências e, por fim, falamos sobre a família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola. Na última parte, trouxemos o resultado das entrevistas com os familiares dos alunos com deficiência e com as professoras destes alunos.

Com esta pesquisa, pude concluir que os direitos dos alunos com deficiência não estão sendo cumpridos nas escolas analisadas, como determinam as leis. O município não tem dado suporte para essas famílias. No caso da família do Pedro, desprovida de capital cultural, escolar e econômico, nota-se, até o momento, que o adquirido foi por meio da professora, que tenta oferecer condições melhores para o aluno, de modo a conseguir alfabetizá-lo, e do irmão mais velho, que mesmo possuindo pouco capital escolar ainda tenta passar para Pedro a importância dele estudar e ter um futuro melhor em relação ao que eles possuem. Durante a entrevista, mesmo o irmão não sabendo responder alguma pergunta, ele demonstrava muito interesse em querer saber por determinados assuntos referentes à escolarização do irmão, tanto que, no final da entrevista, a família agradeceu pela “palestra” e pediu que eu voltasse sempre que pudesse para conversar com eles. No caso das duas famílias, não é realizado um trabalho com elas, deixando clara a irresponsabilidade do poder público diante da família de Pedro.

No caso da família de João, os direitos são adquiridos por meio do empenho da mãe que procura se informar e reivindica, mesmo ocorrendo vários boicotes do município, muitas vezes falando que o aluno não tem direito, como foi o caso de negar a máquina de Braille e a monitora. No entanto, a mãe do aluno possui capital cultural e escolar e tem conhecimento dos seus direitos. Desse modo, pude ver que a diferença entre as duas famílias é enorme e isso influencia gradativamente o desenvolvimento desses alunos.

Nesse sentido, esses familiares, além de lidarem com as dificuldades de terem filhos com deficiência, sofrem com o abandono das instituições públicas quanto ao suporte para garantir aos seus filhos uma educação de qualidade. Neste estudo, a proposta foi conhecer a relação entre a família da pessoa com deficiência e a escola. Obtivemos resultados que mostram lacunas existentes no processo de inclusão no município de Mariana-MG.

Durante a dissertação, senti que montava um “quebra-cabeça”, porque são escassos os trabalhos neste campo, como já mencionado. Raros são aqueles que se referem às expectativas, dilemas, perspectivas e enfrentamentos da família em relação ao processo de inclusão escolar.

Percebemos que existe uma precariedade na formação desses profissionais. O medo em relação à deficiência ainda é muito grande. Há insegurança e pouco entendimento sobre o que é deficiência e inclusão, mas também fica nítida a falta de interesse em formações na área da inclusão por parte das docentes. Constatei, mais uma vez, que a “cegueira” da nossa sociedade está em sua não abertura à diferença. A criança com deficiência visual já sofre discriminação desde a infância.

Mesmo possuindo sala de recursos nas duas escolas e monitora para o aluno cego, é notória uma resistência em trabalhar com esses alunos, tanto que, no caso da professora de João, ela confessou que fez de tudo para não pegar a turma do aluno cego. Percebe-se que a diferença ainda causa uma barreira. As duas escolas não possuem acessibilidade alguma para esses alunos, tanto arquitetônica quanto de materiais adaptados. Elas estão em obras, que são realizadas durante o período letivo, o que acaba dificultando a acessibilidade dos alunos. Com isso, o processo de ensino e de aprendizagem fica prejudicado. Desse modo, com as entrevistas das professoras e das famílias, percebemos uma falta de interesse do município em investir na inclusão dessas escolas.

Do lado das famílias, percebe-se uma preocupação muito grande com esses alunos, porém, elas enfrentam diversos obstáculos no processo de inclusão. No caso do aluno João, a mãe possui o ensino superior e há um entendimento maior em relação à deficiência. Cego desde o nascimento, João encontra em sua mãe todo apoio porque ela aceita sua deficiência e lida com as dificuldades com desenvoltura. O mesmo não ocorre com a família de Pedro, que tem um entendimento diferente sobre a deficiência do filho e luta com muita dificuldade financeira para manter os cinco filhos/netos estudando. Desse modo, percebe-se a falta de trabalhos voltados para essas mães e avós. Não são realizados trabalhos na escola com essas famílias e muito menos com envolvimento do município. Percebe-se a necessidade de

trabalhos que apresentem para elas seus direitos e até mesmo ouçam essas famílias, o que elas têm para compartilhar com a educação. Em relação às professoras, não é muito diferente. O apoio que essas professoras possuem é o da sala de recurso, o que é muito pouco. No mais, elas não possuem um espaço de diálogo para discutir sobre esses alunos.

Concluiu-se que nem sempre é fácil o exercício da relação entre família e escola, pois são notórias a desconfiança e as críticas de ambos os lados. Durante a pesquisa, pude perceber uma resistência desses familiares em contar suas histórias. As dificuldades que elas passaram em suas vidas, com seus filhos/netos com deficiência, ainda causa um sofrimento para essas mulheres, que na maioria das vezes arcam sozinhas com a criação desses filhos, como afirma Paniagua: “compreender que um filho que tem deficiência é um processo que vai além do mero conhecimento do fato” (PANIAGUA, 2004, p. 333).

Além de outros fatores que precisamos levar em conta ao estudar essas famílias, há que se ter um olhar sobre o saber construído por elas. Nem todos os pais possuem as mesmas possibilidades ou se sentem capacitados para participarem da escolarização de seus filhos. Na pesquisa, fica evidente a necessidade de ter cuidado com esses familiares ao falar da deficiência de seus filhos e da escolarização, de modo que eles não tenham a sensação de incompetência em relação ao seu papel. E, quando ressalto essa questão, estendo-a às professoras também.

Ficaram claros, dessa forma, os papéis fundamentais da família, dos professores/as e da escola, principais microssistemas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Mas também fica nítido que para estabelecer uma escola inclusiva, que atenda alunos com deficiência, não basta apenas oferecer aos alunos/as acesso à escola, disponibilizando as vagas. É necessário que o ensino seja de qualidade para todos/as, atenda os estudantes em suas diversas realidades e dificuldades, pois, como apontado nos estudos levantados, a maioria desses alunos possui baixo capital cultural. Além disso, para que esse processo aconteça, é necessário investir na formação continuada dos professores. Há também a necessidade de incluir mais disciplinas sobre educação especial no currículo da formação dos licenciandos e promover o acompanhamento de profissionais especializados junto aos professores. Por isso é fundamental que haja uma Política de Inclusão que garanta a participação maior da Secretaria de Educação do Município no processo.

Para finalizar, ficam aqui algumas questões que nem eu, nem a literatura conseguiu responder, considerando a família e a escola como agentes de suma importância para o desenvolvimento dos alunos em geral, e em especial dos alunos com deficiência: Por que

ainda é dada ênfase, nas pesquisas acadêmicas, à aprendizagem desses alunos, enquanto a discussão sobre a relação família-escola em casos de alunos com deficiência ainda é tida como um desafio para os pesquisadores? Por que essas discussões são maiores no campo da psicologia e menores no campo da educação? Além desses questionamentos, é necessário ponderar o número quase inexistente de trabalhos na zona rural sobre essa questão, sendo que a vulnerabilidade e a presença de alunos com e sem deficiência fora da escola são uma realidade. E, por fim, a última questão que penso ser importante para futuras pesquisas é a comparação entre a relação família-escola na zona urbana e na zona rural. Se na zona urbana essa discussão encontra ainda diversas lacunas, qual a situação real nos distritos de Mariana e região, onde não existe acessibilidade, em que os horários de transporte são precários e a insatisfação dos docentes e a falta de condições de trabalho são preocupantes?

Para finalizar com base nos dados obtidos trago a pergunta que norteia esse trabalho, a escola é mesmo para todos/as? Fica evidente que não, a inclusão ainda se encontra em um lugar utópico em nossa sociedade e algumas famílias são mais afetadas que outras em relação a deficiência, principalmente no caso das famílias de camadas populares. Isso ocorre do ponto de vista social e das políticas públicas. Há certo abandono dessas famílias que se encontram em situações de vulnerabilidade, todas as dificuldades impostas pela condição social e pela deficiência atingem frontalmente a família e a criança e, no caso das duas famílias investigadas há submissão à situações de desigualdade, embora isso afete bem mais uma família do que outra. Sendo assim, podemos dizer que a inclusão ainda é um desafio, mas no caso das famílias pobres isso fica ainda mais nítido. Ou seja, é a vulnerabilidade levada ao extremo, e quando falo desse abandono me refiro às professoras também, que não estão recebendo o apoio do estado e do município para trabalharem com esses alunos. Em síntese, tanto a família quanto a escola se encontram a mercê de sua própria sorte.

Desse modo, termino este trabalho com reticências e colocando para os demais pesquisadores a necessidade de pesquisas e trabalhos neste campo. Precisamos escutar a voz desses familiares, os quais aprendem com seus filhos com deficiência, sem “bula” e, principalmente, sem suporte, sem informações de instituições e do poder público. Precisamos também escutar esses/as professores/as, que acabam assumindo um papel que não cabe a eles/as, gerando um sentimento de incapacidade e sofrimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 37-60.

BAYLÃO, A. L. S.; SCHETTINO, E. M. O. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Brasileiro. In: XI SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO TECNOLÓGICA, **Anais...**, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/20320175.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

BIROLI, F. **Família: Novos Conceitos**. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2014.

BITELO, M. **Relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar: impasses e importâncias a partir das produções acadêmicos-científicas**. 2012. 35 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 168-185, 2015.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BRASIL. **Dados do Censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 10 de jul. 2018.

BRASIL. **Casamentos crescem e Brasil tem 1,1 milhões de uniões em 2014**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/casamentos-crescem-e-brasil-tem-1-1-milhao-de-unioes-em-2014>. Acesso em: 26 de jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Versão atualizada até a Emenda nº 75/2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de jan. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/3956_01.html. (Acesso em: 08/06/2019.)

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 de jul. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Araraquara: **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2013, p. 75-86.

BRUSCHINI, C. Uma abordagem sociológica da família. **Revista brasileira de estudos de população**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 1986.

CAILLET, V.; SEMBEL, N. Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe: enseignants, parents, élèves. In: RAYOU, P. (Org.). **Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 33-70.

CAPELLINI, S. A. **Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem**. 2001. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: _____. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 15-22.

CARVALHO-FREITAS, M. N. **Concepções de deficiência: da Grécia Antiga aos dias de hoje**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/concepcoes>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

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

CHACON, M. C. M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.17, n. 3, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de ago. 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). **Publicação Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p.

25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2012.

CORDEIRO, C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores: a ponta do iceberg.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, p. 202-219, 2010.

DIAS, M. B. União homossexual: aspectos sociais e jurídicos. **Revista Brasileira de direito de família**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, jan/mar. 2000.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DUBET, F.; BELLAT, M.; VERETOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p.22-70, 2012.

FREITAS, H. R. M. **Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidade educacional especial.** 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado de Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/HildaFreitas2009.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2017.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de ciência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016.

GLASMAN, D. Parents and children's homework in France. In: DESLANDES, R. (Org.). **International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships.** Londres/Nova York: Routledge, 2009, p. 39-46.

GLOBO. **Levantamento aponta que brasileiras estão tendo cada vez menos filhos.** Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/03/levantamento-aponta-que-brasileiras-estao-tendo-cada-vez-menos-filhos.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

GÓES, F. A. B. Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 450-461, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, C. A. C. A democratização do ensino médio: ontem e hoje. **Caderno SRH**, Salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

GOMES, H. S. R. **Um estudo sobre o significado de família**. 1988. 504 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/07.pdf>>. Acesso em: 29 de abr. 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>>. Acesso em: 12 de abr. 2012.

LODOÑO, F. T. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

MAIA, K.; LIRA, S. A. **A mulher no mercado de trabalho**. IPEA, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/seminários/artigo11>. Acesso em 22 de mar. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Disponível em: <http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/A2.doc.1.doc>. Acesso em: 31 de ago. de 2017.

MARCONDES, K. H. B. M.; SIGOLO, S. R. R. L. A Relação entre a Família e a Escola no Contexto de Progressão Continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-2173--Int.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2018.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org). **O professor e a educação inclusiva: práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-37.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da ABPEE**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

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

MEDEIROS, C. S.; SALOMAO, N. M. R. Interação mãe-bebê com deficiência visual: estilos comunicativos e episódios interativos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, p. 751-760, 2012.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. *Educ. Real*. [online]. 2014, vol.39, n.3, pp.789-809.

MELLO, L. et al. (Org.). **Questões de sociologia: debates contemporâneos**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MILLER, N B. **Ninguém é Perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

MORAES, J.; HAKIME, R. **IBGE: divórcios sobem, casamentos caem e brasileiro tem menos filhos**. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/ibge-divorcios-sobem-casamentos-caem-e-brasileiro-tem-menos-filhos-14112017>. Acesso em: 17 de jun. 2018.

MURATA, M. F.; PETEAN, E. B. L. Paralisia cerebral: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar. **Paidéia**, v. 10, n. 19, p. 40-46, ago./dez. 2000.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

PACHECO E SILVA, A. C. Carta a Norberto Sousa Pinto. In: PINTO, N. S. **A infância retardatária: ensaios de orthophrenia**. 2. ed. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1928.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIUS, J. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PATTO, M. H. S. Família pobre e escola pública: anotações de um desencontro. **Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-594%20int.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2012.

POLONIA, A. C., DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. J. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F. et al. (Org). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 149-159.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e Internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan/mar. 2013.

RAHME, M. M. F.; MENDES-SILVA, L. Os Sujeitos, a Família e a Escola: Dinâmicas de interação para uma Educação Inclusiva. In: COUTRIM, R. M. E.; SATTO, M. A. (Org.). **Conversas sobre inclusão**: uma experiência de diálogo com professoras e professores. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2016, p. 109-148.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

RESENDE, T. F. Pela ‘janela’ do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: GERALDO, R.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013, p.199-219.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012.

SÁ, B. **Adoção cresce 34% e homossexuais mostram que podem educar e amar.** Disponível em: <http://www.rdnews.com.br/cidades/adocao-cresce-34-e-homossexuais-mostram-que-podem-educar-e-amar/75898>. Acesso em 3 de mai. 2018.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SANTOS, M. P. A inclusão e as relações entre a família e a escola. **Espaço - Informativo Técnico do INES**, n. 11, p. 40-43, jun. 1999. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20Inclusao%20nas%20Relacoes%20entre%20a%20Familia%20e%20a%20Escola>>. Acesso em 6 de fev. 2019.

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola: anais da Anped e Endipe. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, 2010. Disponível em: https://www.puccampinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2010/resumos/2010910_145254_179013516_resesu.pdf. Acesso em 12 de set. 2018.

SEGALEN, M. **História da família**. Lisboa: Terramar, 1999.

SILVA, G. B.; SCHELBAUER, A. R. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. **Revista do HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 25, p. 122-131, mar. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art10_25.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2012.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, 2013.

SOUTO, M. T. et. al. **Educação Inclusiva no Brasil Contexto Histórico e Contemporaneidade**. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2018.

SOUZA, A. P. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2015.

SYMEOU, L. Mind the Gap! greek-cypriot parents and their children's homework. In: DESLANDES, R. (Org.). **International Perspectives on Student Outcomes and Homework: family-school-community partnerships**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2009, p. 76-94.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

_____. Teoria e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (Org). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 23- 27.

THIN, D. Les familles popularizes face aux devoirs. **Les Cahiers Pé-dagogiques**, Paris, n. 468, p. 23-24, 2008.

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2018.

VILHENA, J. **Repensando a família**. s/a. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0229.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2018.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

WILLIAMS, G. Theorizing disability. In: Albrecht, G. L.; SEELMAN, K. D.; BURY, M. **Handbook of Disability Studies**. London: Sage, 2001. p. 123-144.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA EM CASOS DE ALUNOS COM

Pesquisador: Luanna Burgos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 93758818.9.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.043.254

Apresentação do Projeto:

Na tentativa de buscar respostas às questões apresentadas no presente projeto, esta investigação parte de uma pesquisa bibliográfica. Está sendo realizada por meio de um levantamento de artigos, teses e dissertações no portal da Capes, site da Anped, biblioteca eletrônica e acervos de biblioteca um levantamento de artigos, teses, dissertações e trabalhos em congressos que abordem o tema. Em um segundo momento, será realizado um estudo qualitativo. Sendo assim o instrumento escolhido para desenvolver a pesquisa foi entrevista, dados estes que serão colhidos tendo em vista os familiares e os professores/as da escola Centro de Educação Municipal Padre Avelar- Cempa e Monsenhor José Cota ambas de Mariana-MG e a escola Tomás Antônio Gonzaga, em Ouro Preto. Ao todo serão realizadas 6 entrevistas com professores e famílias de alunos com as com deficiência intelectual e cego. A escolha deste instrumento se deu pelo interesse em a visão dos pais e professores a respeito do processo de inclusão das crianças com deficiência. Sendo assim a entrevista direcionada para o professores/as tem como intuito ouvir o que têm a dizer sobre a forma como a escola se prepara e atua nos casos de deficiência e a influência da família em sua atuação e na aprendizagem do aluno/a com deficiência. O modelo de entrevista escolhida foi a forma semi-estruturada porque esse instrumento permite ao pesquisador aprofundar nas questões e proporcionar aos entrevistados mais liberdade para expor as dificuldades e avanços no processo de inclusão. Importante ressaltar que os riscos serão

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência

Bairro: Campus Universitário

CEP: 35.400-000

UF: MG

Município: OURO PRETO

Telefone: (31)3559-1368

Fax: (31)3559-1370

E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Continuação do Parecer: 3.043.254

minimizados e que espera-se com esta pesquisa resultados que contribuam para as políticas públicas de inclusão nas escolas de Mariana e Ouro Preto, além de contribuir com a reflexão sobre as possíveis parcerias na relação família escola no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como se constitui a relação família - escola nos casos de inclusão de alunos de camadas populares em escolas públicas de Mariana e Ouro Preto.

Investigar como a escola se organiza para receber e trabalhar com os alunos com deficiência. Fazer um levantamento de quais são as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais da escola com a família dos alunos com deficiência; Analisar como são construídas as práticas educativas familiares dos alunos com deficiência selecionados para a pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

O pesquisador apresentou os riscos e forma de minimizá-los

BENEFÍCIOS

Contribuir para as políticas públicas de inclusão nas escolas de Mariana e Ouro Preto, além de contribuir com a reflexão sobre as possíveis parcerias na relação família-escola no processo de inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisa é pertinente a temática no entanto deve ser esclarecido se a mesma será realizada diretamente com alunos com deficiência ou com seus pais e professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente a temática e os esclarecimentos solicitados foram apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os esclarecimentos solicitados foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, o relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado através da Plataforma Brasil, informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência

Bairro: Campus Universitário

CEP: 35.400-000

UF: MG

Município: OURO PRETO

Telefone: (31)3559-1368

Fax: (31)3559-1370

E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 3.043.254

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1156016.pdf	08/11/2018 21:44:34		Aceito
Outros	Cartadeencaminhamentonova.docx	08/11/2018 21:43:20	Luanna Burgos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleprofessoresarrumado.docx	08/11/2018 21:42:42	Luanna Burgos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclesalunosarrumado.docx	08/11/2018 21:42:25	Luanna Burgos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclefamiliaarrumado.docx	08/11/2018 21:42:11	Luanna Burgos	Aceito
Outros	anuenciaescolasmariana.pdf	08/11/2018 21:13:12	Luanna Burgos	Aceito
Outros	Declaracaocustos.pdf	22/10/2018 15:08:40	Luanna Burgos	Aceito
Outros	entrevistaalunos.docx	22/10/2018 15:06:04	Luanna Burgos	Aceito
Outros	Cvlattes.pdf	22/10/2018 15:05:21	Luanna Burgos	Aceito
Outros	Cartaencaminhamento.pdf	22/10/2018 15:04:09	Luanna Burgos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopdfarrumado.pdf	22/10/2018 15:02:43	Luanna Burgos	Aceito
Orçamento	Orcamentodetalhado.docx	22/10/2018 15:02:24	Luanna Burgos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopdf.pdf	04/07/2018 20:39:55	Luanna Burgos	Aceito
Brochura Pesquisa	Entrevista.docx	04/07/2018 20:25:23	Luanna Burgos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoMariana.jpg	04/07/2018 20:21:14	Luanna Burgos	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	04/07/2018 11:53:17	Luanna Burgos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência

Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000

UF: MG **Município:** OURO PRETO

Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 3.043.254

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 28 de Novembro de 2018

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

Página 4 de 04