



RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

LANA KARINA DA SILVA REIS

OLHANDO POR OUTRO ÂNGULO:
PERCEPÇÕES DAS MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS/DAS FILHOS/FILHAS

Fortaleza

2016

OLHANDO POR OUTRO ÂNGULO:
PERCEPÇÕES DAS MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O
DIREITO À EDUCAÇÃO DOS/DAS FILHOS/FILHAS

Monografia submetida à aprovação do Curso de Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade Teológica Ratio, como requisito parcial para obtenção de título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Kelly Maria Gomes Menezes

Fortaleza

2016

R375o Reis, Lana Karina da Silva.

Olhando por outro Ângulo: percepções das mães de crianças com deficiência sobre o direito à educação dos/das filhos/filhas. / Lana Karina da Silva Reis. Fortaleza, 2016. 83 fls. Enc.

Orientador(a): Profa. Ms. Kelly Maria Gomes Menezes
Monografia (Graduação) – Faculdade Ratio, Curso Serviço Social.

1. Criança 2. Pessoa com Deficiência 3. Educação Inclusiva I. Profa. Ms. Kelly Maria Gomes Menezes
II. Faculdade Ratio, Graduação em Serviço Social III.
Título

CDD 361
CDU 364

LANA KARINA DA SILVA REIS

**OLHANDO POR OUTRO ÂNGULO:
PERCEPÇÕES DAS MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS/DAS FILHOS/FILHAS**

Monografia como pré-requisito para obtenção do título de Bacharelado em Serviço Social, outorgado pela Faculdade Teológica Ratio, tendo sido aprovada pela banca examinadora composta pelos(as) professores(as).

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ms. Kelly Maria Gomes Menezes

Orientadora

Prof. Dr. Estênio Ericson Botelho de Azevedo

UECE

Prof^ª. Ms. Sara Rebeca da Mota Sales

FPO

Dedico aos meus pais, os amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha fé. Sem O qual eu jamais teria chegado até aqui, que Ele venha a ser glorificado com a minha vida.

Agradeço ao meu pai, Genival, e à minha mãe, Cicera, por todo amor, carinho, cuidado, respeito e amizade dedicado a mim. Sou eternamente grata a Deus por tê-los na minha vida. Obrigada pelos conselhos e ensinamentos dados até aqui. Amo muito vocês.

Agradeço, também, à minha irmã, Karol, que sempre me apoiou quando precisei, e que é uma benção na minha vida. Amo você!

Agradeço a toda a minha família, pela alegria demonstrada por conta do meu crescimento enquanto profissional, em especial as minhas avós, Maria e Socorro, duas mulheres de muita garra, que sempre me inspiraram e me trouxeram grande felicidade.

Agradeço ao Douglas, por todo carinho investido a mim, e por todos os momentos maravilhosos que me fez passar durante o período da faculdade. Agradeço a Deus todos os dias por sua vida.

Agradeço a Igreja Batista Regular do Castelão, por todo apoio e oração para que hoje este trabalho fosse uma realidade, em especial, agradeço a Deise, Rebeca, Thalita, Lindemberg e a toda mocidade da igreja pelo afeto manifestado por mim.

Agradeço a todos que participaram em algum momento comigo nesta caminhada, foram quatro anos inesquecíveis, que me proporcionaram conhecer pessoas maravilhosas, agradeço a todos os professores e professoras que tive, pela dedicação, incentivo e ensino prestados a mim e a minha turma. Em especial, agradeço a professora Kelly, não apenas por ser a orientadora deste trabalho, mas por ser uma profissional incrível, na qual me inspiro para ser também. Obrigada Kelly, pela paciência durante a construção dessa monografia, dedicação demonstrada, não só nas orientações, mas nas aulas que tivemos. Obrigada!

Agradeço a Faculdade Ratio pela oportunidade de estudar no local, aos funcionários da Faculdade, principalmente os da portaria, que sempre foram tão gentis e atenciosos.

Agradeço a Turma 103... por ser a Turma 103. Agradeço a cada uma de vocês, meninas por esses quatros anos que passamos juntas, conhecendo uma a outra, apoiando nas batalhas umas das outras, e superando obstáculos. Sou muito feliz por ter convivido com vocês Andrea, Camila Pereira, Camila Nascimento, Janny, Elioneide, Sandra, Priscila, Aline, Raiane, Veridiana, Karina Rabelo... e com todos/ todas os/ as outros/outras colegas que passaram em nossa sala nestes quatros anos. Obrigada por dividirem este momento comigo.

Finalizando, agradeço em especial a algumas meninas desta turma tão maravilhosa... Obrigada Elioneide por desde o primeiro semestre estar ao meu lado, mesmo nós sendo tão diferentes uma da outra, nos aproximamos e hoje sei que posso contar com você. Obrigada Janny pela sua amizade, confiança e alegria passada a mim e a qualquer pessoa que se chega perto de você, abençoado é quem tem você como amiga. Obrigada Raiane por todos os momentos divertidos que você nos proporcionou com suas histórias, você é doida, e isso é o que há de incrível em você. Obrigada Camila Nascimento pelos momentos de aprendizado que tive com você, já disse isso uma vez, mas não custa dizer de novo, você é uma das pessoas mais inteligentes que conheço, não apenas inteligente academicamente falando, você é inteligente enquanto pessoa, no sentido mais humano- genérico que existe. Obrigada meninas, meus quatros anos de faculdade foram ótimos porque vocês estavam presentes.

Agradeço a banca examinadora por ter participado deste momento. É um prazer ter vocês aqui. Agradeço também a você, leitor, que está dedicando tempo em ler algo que é tão significativo para mim, minha monografia, a conclusão do meu curso, saiba que este trabalho foi fruto de sangue, suor e lágrimas, mas foi gratificante a cada momento saber que o mesmo é uma obra minha, espero que você também possa ter essa alegria.

A vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles

RESUMO

A educação de pessoas com deficiência é um assunto que está em pauta, e que deve ser discutido dos mais diversos pontos de vista. A inclusão da criança com deficiência, no contexto escolar, deve existir desde os primeiros anos de vida, e ter o acompanhamento da família, como um todo é essencial para a formação desta criança, apesar de a mãe geralmente ser a mais próxima do/da filho/filha, mas esta não é a realidade de todas as famílias, tendo em vista as novas configurações familiares. A presente monografia teve como objetivo geral, apreender como as mulheres, mães de crianças com deficiência, compreendem o direito à educação de seus/suas filhos/filhas, e a efetivação deste. Já os objetivos específicos foram: investigar os desafios que as mães enfrentam na garantia do direito à educação de crianças com deficiência; compreender os relatos das mães sobre a inclusão ou não inclusão de seus/suas filhos/filhas, crianças com deficiência, nas escolas regulares de Fortaleza; verificar as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência em Fortaleza-CE. A pesquisa possuiu natureza qualitativa, e foram utilizadas as técnicas de entrevista e observação. A análise dos dados foi feita a partir de fontes primárias e secundárias, tendo como base os tipos de pesquisa bibliográfica e de campo. A partir desta, concluímos que, apesar dos avanços já obtidos, ainda temos muito que galgar, pois o despreparo de muitas escolas e professores ainda impede a real efetivação do direito à educação de crianças com deficiência, e o preconceito ao diferente ainda é uma barreira que precisa ser vencida todos os dias; também descobrimos que, normalmente, são as mães que deixam de trabalhar para se dedicarem ao cuidado do/da filho/filha em tempo integral, fato que, talvez, não fosse necessário, caso as escolas fossem, em sua maioria, de fato inclusivas.

Palavras-chave: Criança. Pessoa Com Deficiência. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The education of persons with disabilities is an issue that is at stake, and that should be discussed from various points of view. The inclusion of children with disabilities in schools, must exist from the first years of life, and have follow-up of the family as a whole is essential for the formation of this child, while the mother usually be the closest to/from son/daughter, but this is not the reality of every family, considering the new family configurations. This thesis aimed to, learn how women, mothers of children with disabilities, include the right to education of his/her sons/daughters, and the realization of this. As for the specific objectives were to investigate the challenges that mothers face in guaranteeing the right to education of children with disabilities; understand the mothers reported on the inclusion or non-inclusion of his/her sons/daughters, children with disabilities in regular schools in Fortaleza; check the public policies for the education of persons with disabilities in Fortaleza-CE. The survey owned qualitative, and we used the techniques of interview and observation. The data analysis was made from primary and secondary sources, based on kinds of literature and field. From this, we conclude that, despite the progress already made, we still have much to climb as the unpreparedness of many schools and teachers still prevents the actual realization of the right to education of children with disabilities, and prejudice to the other is still a barrier that needs to be won every day; also we found that, typically, are mothers who leave their jobs to devote themselves to the care son/daughter full time, a fact that perhaps it was not necessary if the schools were mostly inclusive fact.

Keywords: Child. Person With Disabilities. Inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Apoio a Criança Deficiente
ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCP	Centros de Cultura Popular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
Cesb	Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro
CNE/CBE	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistrado
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto de Estudos Pedagógicos
INSM	Instituto Nacional dos Surdos- Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Estudantes de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAP	Núcleo de Atendimento Psicológico
NUTEP	Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce

ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PODE	Portadores de Direitos Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A COLETIVIDADE.....	24
2.1 Breve histórico sobre as Pessoas com Deficiência (PcD)	24
2.2 Outros apontamentos sobre pessoas com deficiência.....	33
2.3 Ser criança e com deficiência no Brasil: como era e como é?.....	36
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA INICIATIVA DE RESPOSTA A UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL	41
3.1 Políticas educacionais no Brasil: breve histórico.....	41
3.2 Resumo histórico da educação destinadas às pessoas com deficiência no Brasil.....	45
4 SER MULHER E SER MÃE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA VIDA DAS CUIDADORAS DE CRIANÇAS.....	57
4.1 Odisseia “Cor-de-Rosa”: percurso da mulher na família e na sociedade brasileira.....	57
4.2 Ser mãe na contemporaneidade: aspirações e realidades	63
4.3 Na prática, como são as coisas?	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICES	81

1 INTRODUÇÃO

A exclusão de pessoas com deficiência do convívio social, de maneira geral, ocorreu desde os primórdios, porém, com o tempo, isto foi sendo modificado, e o tema inclusão de pessoas com deficiência ganhou espaços na academia e na sociedade. Diversas formas de envolvimento têm sido pensadas, e a escola possui um papel fundamental neste quesito, ou seja, “a inclusão da criança com deficiência tem sido discutida em uma diversidade de contextos e a escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional dessas crianças, onde a relação professor-aluno é muito importante” (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 01).

De acordo com o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, ou seja, quase 46 milhões dos brasileiros são pessoas com deficiência, dentre estes, 7,53% são crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de idade, e deste último percentual, apenas 2,39% têm deficiências severas. A deficiência com maior incidência foi a visual, 18,6% do total; a deficiência motora aparece em seguida com 7%; a auditiva com 5, 10%; e a deficiência mental ou intelectual 1, 40%. Outro dado importante é que, na pesquisa do IBGE, foi constatado que a região Nordeste tem a maior taxa de pessoas com deficiência (26,3%), e no Ceará 27, 6% da população têm algum tipo de deficiência.

Estes números ganham forma no concreto, transformando-se em crianças que precisam de um olhar diferenciado da escola para ter um ensino básico com garantias efetivas de inclusão, até porque a lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, garante, no artigo cinquenta e três (53), que “a criança e o adolescente têm direito à educação” (p. 47); e no artigo cinquenta e quatro (54), afirma que é obrigação do Estado prover atendimento educacional às crianças com deficiência, de preferência na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ratifica o direito à educação de crianças com deficiência, pois são sujeitos de direitos.

As leis existem, contudo, infelizmente, estas não são efetivadas com integralidade no cotidiano das famílias de crianças com deficiência; quando o direito à educação é negado, uma **série de outros direitos também** é e não só os da criança, mas também os da mãe, que vem assumindo, historicamente, o papel de cuidadora dos/das filhos/filhas, e isto se intensifica com uma criança com deficiência. Esta “função” feminina não é algo natural, pelo

fato de ser mãe. Pelo contrário, foi construído socialmente, ao longo dos séculos, e foi intensificado na família nuclear burguesa. Para Abramo (2007, p. 28):

A ideia da mulher como força de trabalho secundária se estrutura, em primeiro lugar, em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal/ único provedor e a mulher, a principal/ exclusiva responsável pela esfera privada (cuidar da casa e da família).

Portanto, foi à mulher, à mãe, a quem coube o “papel” de cuidar do/da filho/filha, de ensiná-lo/ensiná-la a viver sua vida, e isto fica mais difícil de ser realizado quando a criança não tem o direito à educação totalmente garantida por parte do Estado. De acordo com a Cartilha do Censo de 2010:

A educação tem sido considerada, em todas as nações do mundo e durante toda a história da humanidade, como um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo e da própria humanidade. Todo homem, mulher, jovem, criança, têm direito à educação, treinamento e informação durante todas as fases de suas vidas, não havendo limites de idade para suas reivindicações. O direito à educação é inalienável e universal, sendo também considerado um direito que viabiliza a realização de outros direitos, pois ele prepara as pessoas com deficiência para o trabalho e para a obtenção de renda que lhes garantam viver com independência e dignidade (BRASIL, 2012, p. 15).

Esta educação deve ser realizada olhando para as especificidades de cada criança, de acordo com suas singularidades, voltando-se para a equidade social, que é um dos princípios norteadores do Código de Ética do(a) Assistente Social. A educação inclusiva é um direito garantido por lei desde 1989¹, além deste a criança possui também direito à cidadania e à dignidade humana. E a escola, por sua função social, deve priorizar a garantia destes direitos a todas as crianças, independentemente de serem crianças com deficiência ou sem deficiência. Figueira (2011) afirma que é necessário a educação rever seu papel, para que esta possa de fato ser inclusiva, nos mais diferentes aspectos, que a mesma seja realmente fundamentada no princípio de direito social de todo/toda cidadão/cidadã brasileiro/brasileira. Através desse foco haverá uma ampliação do debate sobre a diversidade humana, articulando, ao mesmo tempo, as dimensões sociais e as particularidades que cada ser está inserido.

Este novo olhar é necessário porque, “historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social². Até que, cerca de uma década atrás, nasceu o conceito de integração social” (FIGUEIRA, 2011, p. 27). Essa “saída” está

¹ A primeira lei estabelecida a 7.853, de 24 de outubro de 1989, a partir desta outras legislações vieram, a mais atual é a lei 13. 146, de 06 de julho de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

² Entendemos que diversas leis voltadas para as pessoas com deficiência, trazem a ideia de políticas afirmativas, pois durante nossa história, enquanto país, tratamos de excluir as pessoas com deficiência a partir de um padrão de normalidade, moldado pelo capitalismo. A lei 8.213, de 24 de julho de 1991 foi o marco inicial nas políticas afirmativas voltadas para pessoas com deficiência, garantindo emprego para aqueles que antes não tinham espaço no mercado.

inteiramente ligada a dois aspectos que estão articulados, um deles é que as mães estão entendendo a condição de seus/suas filhos/filhas como pessoas individuais, e isto se dá por outro aspecto, que é a forma como são vistas as pessoas com deficiência a partir da nomenclatura. Conforme Sasaki (2005), o termo “pessoas com deficiência” começou a ser utilizado em meados dos anos 1990 e se estende até hoje. Foi adotado porque traz a ideia de que todos os seres humanos são pessoas iguais, e que a deficiência é mais uma característica que temos, e a responsabilidade de uma inclusão deve partir da sociedade.

O autor informa que o termo foi sendo modificado com o passar das épocas, mudando de acordo com os tempos históricos e com a maneira como a pessoa com deficiência foi sendo vista na sociedade. O termo já passou de “inválidos”, “defeituosos”, indo para “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas especiais”, até chegar ao utilizado hoje.

Esta modificação de concepção e de nomenclatura, inscritas em momentos históricos dados, trouxe uma liberdade maior à mãe, que viu a possível independência do/da filho/filha; claro que esta independência não se faz presente nos primeiros anos de vida da criança, mas a escola pode facilitar este processo, indicando um futuro melhor para a criança, fazendo assim, com que a mãe se veja como um sujeito de direitos, um ser humano, a quem toda a responsabilidade em relação ao/a filho/filha não deve ser imputada.

Como dissemos anteriormente, essa separação de papéis entre homens e mulheres é histórica e puramente social, e é perpassada de geração em geração, sendo disseminada até mesmo entre as mulheres, como diz Saffioti (2001, p.04):

[...] imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo [...].

Entretanto, este quadro vem sofrendo transformações. A mulher tem assumido seu papel na história, de diferentes maneiras, uma delas é na conquista da renda, através do emprego. Saffioti (2001, p. 05) afirma que “além de empoderar as mulheres, o conhecimento de sua história permite a apreensão do caráter histórico do patriarcado³”. Quando as mulheres assumem-se enquanto sujeitos que constroem a história, elas têm a chance de mudar o que está posto, todavia, esse direito é ultrajado pelo sistema que estamos inseridos, uma estrutura

³ De acordo com Saffioti (2001, p. 01), patriarcado é “[...] uma denúncia da dominação masculina na análise das relações homem-mulher resultantes [...]”. A posição que historicamente homens e mulheres vêm assumindo na sociedade, fazendo com que os primeiros se suplantassem sobre as últimas.

patriarcal e machista que perpassa em todas as esferas de nossas vidas, inclusive na escola, que muitas vezes não consegue desenvolver seu papel do modo esperado, fazendo assim com que o direito à educação da criança com deficiência não seja totalmente efetivado. De acordo com o ECA, a criança é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade, porém estas instituições também estão permeadas de valores machistas, patriarcalistas e capitalistas que muitas vezes terminam por se eximir de suas responsabilidades, e neste processo que geralmente termina com a maior responsabilidade é a mãe. A mulher normalmente terá que pôr em segundo plano a construção autônoma de sua história para auxiliar o/a filho/filha na construção da dele/dela.

O conjunto João Paulo II é um dos diversos conglomerados que formam o Barroso – bairro da periferia da Regional VI de Fortaleza. Onde cresci, e convivi com diversas histórias de crianças com deficiência.

Assim, este estudo tomou como pergunta de partida: como as mulheres, mães de crianças com deficiência compreendem o direito à educação de seus/suas filhos/filhas e a efetivação deste? Portanto, a temática central foi compreender os desafios do direito à educação de crianças com deficiência nas escolas regulares de Fortaleza a partir do olhar das mães que moram no conjunto João Paulo II.

Visto que, apesar deste assunto ter ganhado espaço ao longo dos anos, o foco do debate tem sido as crianças com deficiência, o que podem ou não fazer. Olhando apenas para um dos aspectos do todo, podemos cometer o erro de não analisar os outros envolvidos nesta questão, como a própria escola, o/a professor/professora, a família, e principalmente a mãe, que culturalmente foi a encarregada de cuidar da criança.

A inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares é algo complexo, porque, mesmo que a criança vá à escola, ainda não se tem a garantia da efetivação do direito, uma vez que a mesma enfrentará barreiras: arquitetônicas, linguísticas e atitudinais, e inúmeros obstáculos, tais como a falta de estrutura da escola; o não preparo dos/das professores/professoras e da equipe escolar como um todo; o preconceito. Este, muitas vezes, parte tanto da escola, como também pode vir por parte de outras crianças e familiares destas, e tudo isto rebate na mãe principalmente, pois tanto ela como os demais familiares também sentem a falta de inclusão.

Pensamos ser necessário, portanto, um olhar diferenciado para essa mãe, que normalmente é quem “suspende” sua vida para cuidar da criança. Por vezes, é nela que é imputada a culpa da deficiência e do não desenvolvimento, é sobre a mãe que o Estado, a sociedade, e a própria família, às vezes, coloca a responsabilidade do cuidado desta criança, é a mãe, a mulher, que passa a não viver mais sua vida e sim a de seu/sua filho/filha, tendo, assim um direito fundamental violado. Uma de nossas entrevistadas vivenciou na pele este fato, ela foi abandonada pelo marido quando o mesmo soube que seu filho era uma criança com deficiência. Portanto, ela teve que criar sozinha sua criança, o que a impossibilitou de ir em busca de um trabalho.

Este foi o ponto principal para a escolha do tema desta pesquisa,⁴ pois sempre tive interesse em pesquisar sobre educação e a relação desta com as famílias; pois, no bairro onde moro têm muitas crianças com deficiência e a maioria delas não frequenta a escola regular, e, com meu estágio no Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce-NUTEP, percebi com maior intensidade o quanto este direito é negado às crianças com deficiência e o quanto isto afeta diretamente as mães, muitas vezes, as impedindo de ir buscar por direitos próprios.

A criança com deficiência é um ser humano de direitos, assim como todos os seres humanos são. Porém, historicamente, os direitos destas são violados. Apesar de toda a legislação existente na atualidade, ainda há muitos casos de preconceito com pessoas com deficiência. O direito à educação é fundamental para todas as crianças, e a não segregação também. Quando este direito é garantido às crianças com deficiência, a partir dele uma série de outros direitos também passa a ser efetivados; porque o ser humano é um todo complexo, formado de diversas camadas que se interligam, por isso a estimulação precoce em crianças com deficiência é fundamental, assim como estar na escola, possuir convívio social, todos estes âmbitos são importantes para a formação deste ser humano em desenvolvimento.

O direito à educação continua sendo violado, por falta de políticas públicas, para efetivar as leis já existentes. A inclusão de crianças com deficiência, nos mais diversos âmbitos da vida social é um espaço para lutas, onde estão havendo conquistas desde a Constituição Federal de 1988. A garantia do direito da criança também facilita o direito da mãe, principalmente o direito à renda, que possibilita uma maior liberdade à mesma.

⁴ Neste parágrafo diremos os motivos pessoais que levaram a autora à escolha do tema. Assim, utilizaremos a 1ª pessoa do singular.

O Serviço Social deve se apropriar deste tema, entendendo que a exclusão do “diferente” é uma das refrações da Questão Social⁵, pois o Sistema Capitalista descarta aqueles que, de alguma maneira, podem dificultar o processo de produção; e também, como afirma o Código de Ética do/da Assistente Social, um dos princípios da profissão é a “defesa intransigente dos direitos humanos [...]” (2012, p. 124); o/a assistente social lida com a viabilização dos direitos, portanto, por primazia deve atentar-se à questão do direito à educação, e dos demais direitos da pessoa com deficiência.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas partes “marginais” da sociedade, que não possuíam nenhum direito. Com o passar dos anos, esta visão foi sendo modificada, contudo, ainda percebemos este ranço na sociedade, por isso é importante todos os dias a afirmação dos direitos da pessoa com deficiência, e o/a assistente social é um dos principais profissionais responsáveis por isto.

A inclusão de crianças com deficiência é uma área onde a luta está apenas no caminho, mas passos largos já foram dados em direção à inclusão dos mesmos na sociedade.

Desse modo, julgamos necessário novos estudos sobre esta temática, entendendo que a ciência não se esgota, e que as pesquisas possuem focos determinados, não abrangendo nunca todos os conhecimentos sobre algo. Por conseguinte, este trabalho traz como objetivo principal: Apreender como as mulheres, mães de crianças com deficiência, compreenderam o direito à educação e à efetivação deste.

Para alcançarmos nosso alvo, é essencial determinados degraus que nos levem para onde queremos. Portanto, nossos objetivos específicos foram: Investigar os desafios que as mães enfrentam na garantia do direito à educação de crianças com deficiência; Compreender os relatos das mães sobre a inclusão ou a não inclusão de seus/suas filhos/filhas, crianças com deficiência, nas escolas regulares de Fortaleza; Verificar as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência em Fortaleza-CE.

Considerando o objetivo proposto, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, como fala Minayo (2010), esta serve para responder questões particulares, se ocupa com um nível de realidade que pode ou não ser quantificada, esta trabalha com o

⁵ Para Yamamoto (2015), Questão Social é “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”. (p. 27).

universo dos significados, das vivências, dos motivos, das crenças, das atitudes, das aspirações, dos valores; escolhemos esta natureza de pesquisa porque entendemos que, para se captar as reais nuances vindas das mães sobre o direito à educação de pessoas com deficiência, era necessário olhar por este ângulo; pois, “esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira estância, pelos próprios pesquisados” (MINAYO, 2010, p. 22).

Minayo (2013), em outra obra sua, afirma que a pesquisa qualitativa geralmente é feita em grupos fechados e com delineamentos específicos, onde as pesquisadas consigam se perceber como atrizes sociais principais. O método qualitativo nos permitiu enxergar mais do que estava posto e ouvir além do que foi dito por palavras. O mesmo possibilitou uma aproximação, entre pesquisadoras e pesquisadas, indo para bem mais que essa relação.

Para chegarmos ao ponto que almejávamos, utilizamos três tipos de pesquisa, a bibliográfica, documental e a de campo. Acreditamos que estas deram conta de captar aquilo que nos indicamos a fazer.

Pesquisa Bibliográfica, que “é elaborada com base em material já publicado tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e cenas de eventos científicos.” (GIL, 2010, p. 29). Empregamos esta por acreditamos que devíamos conhecer o assunto da pesquisa antes de ir a campo, por isso a definição das categorias teóricas foi tão importante, para delimitar o que foi abordado dentro da pesquisa; que neste caso, foi o direito à educação de crianças com deficiência, a partir do prisma das mães que vivem no Conjunto João Paulo II.

Gil (2010) fala que, praticamente, todas as pesquisas acadêmicas trazem algum tipo de pesquisa bibliográfica, pois é indispensável conhecer aquilo que já foi pesquisado sobre o objeto no qual estamos nos debruçando. Seguindo este ponto, nosso trabalho têm capítulos dedicados aos pensamentos dos autores sobre o que nos colocamos a pesquisar. O autor continua dizendo que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 30). Portanto, a pesquisa bibliográfica é como um binóculo, que propiciamos a enxergar o que está longe de nós, e dar-nos embasamento teórico para compreender muitas coisas que estão postas no nosso cotidiano.

Também usamos a pesquisa documental, entendendo esta como “toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas” (GIL, 2010, p. 30), o autor acrescenta explicitando que, comumente, se considera pesquisa documental a que manuseia material interno da instituição para consultas.

Outro tipo de pesquisa que adotamos foi a pesquisa de campo, que, como afirma Severino (2007), é o tipo de pesquisa em que o pesquisador vai até o objeto em seu ambiente próprio, a coleta dos dados é feita na hora e nas condições em que os fenômenos ocorrem, para que isso aconteça, é necessário que o pesquisador se utilize de estratégias, para a obtenção desses dados em campo.

Confirmando isso, Minayo (2010, p. 75) esclarece-nos que devemos tomar cuidado na pesquisa de campo, ao que se refere ao modo como enxergamos o que ocorre no cotidiano que estamos estudando, porque tudo o que acontece “merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado”, não podemos fazer julgamentos de valor ao que está sendo apresentado a nós em campo, pois os fatos não são apenas o que vemos e ouvimos, os mesmos estão relacionados à história de vida de cada sujeito e também à estrutura social em que o mesmo foi inserido desde seu nascimento, no caso, o Sistema Capitalista.

A autora lembra-nos, também, que a investigação no campo é um “vai e volta” (p.75), pois neste processo levantamos novos questionamentos, colocamos à prova as teorias que seguimos para a compreensão da realidade, podemos modificar nosso objeto e sermos modificados por ele.

A pesquisa de campo deste trabalho foi desenvolvida no Conjunto João Paulo II, como dissemos anteriormente. O mesmo, de acordo com Maia (2013) em uma matéria do Jornal O Povo, foi formado depois de uma inundação que ocorreu em 1984, quando moradores que viviam em barracas na Avenida Tomaz Coelho foram desabrigados. A partir daí, os moradores começaram a luta pela construção do bairro, que teve sua infraestrutura iniciada pela prefeitura, porém, como a mesma não a finalizou, os moradores foram se organizando individualmente. Atualmente, a região possui cerca de 29 mil moradores.

As participantes desta pesquisa foram as mães de crianças com deficiência. Portanto, nosso universo foram as mães de crianças com deficiência que moram no Conjunto João Paulo II. As mesmas foram escolhidas a partir de nossas experiências pessoais e sociais, porém, para tanto nos utilizamos de certos critérios do Método de Saturação, que, de acordo

com Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 01) é “definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados”, por conseguinte, o número da amostra foi de quatro pessoas.

Aplicamos como critérios de inclusão para a escolha de nossa amostra: mães que tivessem crianças com idade escolar para estar no Ensino Fundamental II, ou seja, de onze (11) a quatorze (14) anos de idade; e que as mesmas fossem as responsáveis pela criança.

Para a realização da pesquisa, fomos diretamente à casa das mulheres, e lá aplicamos duas técnicas: a entrevista e a observação.

Minayo (2010) elucida que a entrevista é uma forma de comunicação, uma “conversa com finalidade” (p. 64), onde o principal foco é produzir novos conhecimentos sobre determinado objeto de pesquisa. Continuando sua argumentação, ela diz que “entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (p.64). Portanto, “constituem uma representação da realidade” (p. 65).

Neste trabalho, empregamos a entrevista semiestruturada ou parcialmente estruturada, que ocorre “quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2010. p. 103).

Foram entrevistadas as mães, a partir de critérios de inclusão ditos anteriormente, assim, percebermos como elas apreendem a efetivação do direito à educação, e como sentem a inclusão do/da filho/filha na escola regular. Para isto, foram utilizados dois instrumentos: o gravador de voz e o roteiro para entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), que por esta opção é mais flexível, “o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias” (GIL, 2010, p. 105).

Também usamos a técnica da observação simples entendendo a mesma como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.190) que neste caso, ocorreu durante a entrevista, pois assim conseguimos analisar não apenas as falas ditas verbalmente pelas mães, mas também os gestos, os comportamentos, o que faz parte do “não dito verbalmente”, pois acreditamos que é de suma importância captar estes aspectos. Para

isso, nos utilizamos de um diário de campo, “que nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (MINAYO, 2010, p. 71). A autora ainda diz que a observação é considerada parte essencial da pesquisa.

Com isso, percebemos que a observação participante é parte fundamental da pesquisa, pois é através da mesma que também podemos compreender o lugar de fala das pessoas, entender como a estrutura se aplica na história e na cultura de cada pesquisada.

Aplicamos, para análise dos dados obtidos em campo, o Método da Hermenêutica-Dialética, que consiste em trazer como núcleo os “condicionamentos históricos da linguagem” (MINAYO, 2013, p. 168), pois entendemos que a comunicação é um canal de suma importância, e que dá sentido à vida em coletividade, porém para conseguirmos compreender a linguagem é necessário nos atentar para o contexto e cultura a qual as pessoas estão envolvidas. Quanto a isso, Minayo (2013 p. 166) diz que “o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isso, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura”.

A autora ainda nos explica que compreender a realidade vai além de compreender a fala do/da outro/outra, é “entender-se no outro” (Minayo, 2013, p. 343), porém isto apenas é possível através do “*estranhamento*, pois a necessidade do entendimento nasce do fracasso da transparência da linguagem e da própria incompletude e finitude humana” (Minayo, 2013, p. 343) [grifos da autora]. Temos que olhar a realidade dos sujeitos a partir de sua própria ótica, melhor dizendo, da ótica que o mesmo quis nos mostrar, entendendo que o cotidiano é complexo e que nossas interpretações não darão conta da totalidade da vida dos sujeitos.

É imprescindível levarmos em consideração as contradições existentes na sociedade capitalista que perpassam nossa linguagem, por isso escolhemos este método, o mesmo nos dá subsídios de analisar estes complexos que estão postos em nossa comunicação. Através da Hermenêutica-Dialética, baseada na Teoria Crítica de Marx, conseguimos perceber como o direito à educação de crianças com deficiência impacta na vida das mães dessas crianças, principalmente quando este direito não é efetivado através da não inclusão das mesmas nas escolas, que é uma refração da Questão Social, pois é uma desigualdade desenvolvida a partir de uma maior: a contradição entre capital *versus* trabalho, ou seja, o trabalho é coletivo,

contudo a apropriação do mesmo é feita por uma parcela ínfima da população (IAMAMOTO, 2015).

Em relação aos aspectos éticos, solicitamos a autorização das mães para fazermos a pesquisa em suas residências.

Contatamos as mães em suas casas, como dissemos anteriormente; as apresentamos à pesquisa, seguindo os passos descritos por Minayo (2010): a apresentação do pesquisador; menção do interesse da pesquisa, explicar sobre o que se trata o projeto resumidamente; justificativa da escolha do entrevistado, neste caso, os critérios de inclusão; garantia do anonimato e do sigilo, conforme o Conselho Nacional de Saúde (CNS), em sua Portaria 466 de 2012.

Sobre o sigilo, o mesmo foi garantido através de nomes fictícios que foram escolhidos pelas próprias participantes, também esclarecemos a elas que o presente trabalho não oferece risco a elas e nem aos/as seus/suas filhos/filhas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) foi entregue às mães e explicado às mesmas. E a forma de devolução desta pesquisa será realizada de modo individual com cada entrevistada.

Os principais autores de cada categoria teórica desta pesquisa foram: Saffioti (2001); Guedes e Daros (2009) e Del Priori (2013); Gama (2014) sobre a temática mulher; Figueira (2011); Jannuzzi (2012) e Mantoan (2013) sobre educação inclusiva; Sasaki (2005); Diniz (2007) e Ribas (2003) sobre pessoa com deficiência, de um modo geral. Além destes, também nos utilizamos de diversas legislações, como a Constituição Federal de 1988, ECA de 1990 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015.

O presente trabalho foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da história das pessoas com deficiência e do modo como a sociedade percebe as mesmas, com ênfase nas crianças com deficiência; o segundo aborda a história, os conceitos, legislações e políticas que envolvem educação inclusiva; e o último capítulo traz as questões sobre a mulher na sociedade e a pesquisa de campo em si.

2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A COLETIVIDADE

O presente capítulo trata sobre a história das pessoas com deficiência e sua conexão com o mundo e, particularmente, com o Brasil. Também discorreremos sobre as nomenclaturas relegadas às pessoas com deficiência. O segundo tópico do capítulo traz um pouco sobre a história da criança na sociedade, e no último ponto abordamos as questões que pensamos ser importantes para serem discutidas, como a identidade e o preconceito.

2.1 Breve histórico sobre as Pessoas com Deficiência (PcD)

Para conseguirmos entender como as pessoas com deficiência são percebidas no mundo hoje, é preciso voltarmos um pouco na história e observarmos como começou tudo isso. Não tem como compreendermos o presente sem olhar para o trajeto percorrido até aqui, a história do passado nos conta sobre o presente e nos dá uma prévia do futuro. Lanna Júnior (2010) traz que a história das pessoas com deficiência pode ser entendida a partir de três paradigmas, ou modelos de deficiência: o caritativo/religioso; o médico; e o social.

Na antiguidade, de acordo com Gugel (2007), não se tem relatos de como era a relação entre pessoas com deficiência e as demais nos grupos primitivos, o que tudo indica é que as pessoas com deficiência não sobreviviam às condições nocivas deste período. A autora continua sua argumentação dizendo que:

As tribos se formaram e com elas a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência. (GUGEL, 2007, p. 02).

Já no Egito, a autora nos informa que “evidências arqueológicas fazem concluir que no Egito antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos)” (Gugel, 2007, p. 02). Nessa cultura, os anões tinham espaço privilegiado, sendo músicos e dançarinos.

Na Grécia, a situação era diferente, onde Gugel (2007, p. 04) fala que as crianças “disformes” eram levadas à aniquilação através de “exposição, ou abandono ou, ainda,

atiradas do aprisco de uma cedia de montanhas”. Esparta já é conhecida por eliminar qualquer um que nasça diferente do padrão estabelecido na época.

Roma também possui peculiaridades no trato com suas pessoas com deficiência. Gugel (2007) nos conta que “aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas pela prática do afogamento [...] os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados” (GUGEL, 2007, p. 06). Uma mudança nesse quadro houve com as constantes guerras que os romanos participavam, fazendo com que muitos soldados voltassem para casa com amputações em diversas partes do corpo, o que deu início, nas palavras da autora, a um “precário sistema de atendimento hospitalar”. Outra mudança substantiva foi o aparecimento do cristianismo, que lançou um novo olhar para as Pessoas com Deficiência e suas demandas, pois aquele se opunha às práticas de matança aos bebês com deficiência. E, apesar das perseguições sofridas, os cristãos conseguiram modificar a cultura de Roma, a partir do século IV, com o surgimento das primeiras instituições de caridade para pessoas com deficiência e indigentes.

O período da Idade Média foi marcado pela grande presença da Igreja na vida das pessoas, pelas condições escassas de saúde e de condições de vida das pessoas nos feudos. Rech (et al., 2003) afirmam que as crianças com deficiência que nasciam na época tinham poucas chances de sobrevivência: “[...] as crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas[...]” (GUGEL, 2007, p. 09). Esta autora ainda fala que o nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência era considerado castigo de Deus, e que a mesma possuía poderes mágicos malignos. Nos séculos seguintes, surgem as primeiras formas de atendimento às pessoas com deficiência:

A partir do século XIX, fortaleceu-se o espírito religioso de compaixão e piedade e também as ações de assistência em relação às pessoas com deficiência, fomentando a concepção de que elas eram dignas de pena e totalmente dependentes de outras pessoas para viver. (RECH et al., 2003, p. 537).

Até aqui percebemos com muita força o paradigma caritativo/religioso, pois em um momento as pessoas com deficiência são consideradas maldição e castigo, e em outro momento a caridade toma mais força, como fala Lanna Júnior (2010, p. 14) “[...] a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade”.

Foi neste período que se iniciou a difusão da ideia de que as pessoas com deficiência precisavam muito mais do que hospitais. Gugel (2007) diz que, neste tempo, nos Estados Unidos e na Alemanha, a sociedade começa a se organizar em torno da reabilitação de pessoas com deficiências, principalmente dos feridos de guerras, tanto que, em 1884, na Alemanha, o chanceler Otto Von Bismark instaura a Lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho. O médico Phillipe Pinel foi o primeiro a falar que pessoas com problemas mentais deveriam ser tratadas como “doentes”, diferente dos costumes da época de lidar com estas pessoas com bastante violência. Neste momento da história, o modelo que fica claro é o médico, onde:

[...] as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja a problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 14).

No Brasil, muitas crianças com deformidades eram abandonadas “em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam e as matavam” (JANNUZZI, 2012, p. 08). As Santas Casas de Misericórdia, que existiam no País desde o século XVII, passaram a se encarregar a partir do século XIX de cuidar dessas crianças. Porém, Jannuzzi (2012) ressalta que não sabe como elas eram tratadas. A criação da roda dos expostos, a primeira em 1726 na Bahia e a de São Paulo em 1825, facilitou a “entrada de crianças com alguma “anomalia”, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos” (JANNUZZI, 2012, p. 08).

Percebemos, portanto, que neste período a palavra de ordem é a institucionalização, a ideia era retirar do convívio social pessoas com algum tipo de deficiência, pois as mesmas eram vistas como partes marginais da sociedade, incapazes de cuidar de si próprias, por isso tinham que ficar trancadas em algum lugar. Assim, de acordo com Aranha (2001, p. 08), estabelece-se o Paradigma da Institucionalização, que se evidenciou “pela retirada das pessoas com deficiência da sua comunidade de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias”, tudo isto a título de proteção e “tratamento” deste segmento da população.

É importante destacarmos aqui, que vários dos termos usados, por diversos autores, ao se referirem às pessoas com deficiência, ainda são cheios de preconceitos; temos que entender que as pessoas com deficiência não precisam de tratamento para se “adequarem à sociedade”, o necessário é que o Estado e a sociedade tenham condições de responder as

demandas postas por essa parcela da população. O ponto central da temática não é privilégios de direitos às pessoas com deficiência, e sim equiparação de direitos entre todos/todas cidadão/cidadãs.

Voltando à história, Sasaki (2005) nos traz que, até este estágio, as pessoas com deficiência eram chamadas de “inválidas” no Brasil; o termo carrega consigo a noção de que essas pessoas não tinham valor, eram consideradas inúteis à sociedade e a suas famílias.

No século XX, fica ainda mais forte mundialmente a concepção de reabilitação e integração de pessoas com deficiência. Porém, houve um avanço em relação à “[...] cadeiras de rodas, bengalas e sistemas de ensino [...]” (FERNANDES; SCHELESENER; MOSQUERA, 2011, p. 07), muito por conta da tecnologia, que dá um salto neste século, as grandes e sequenciais guerras que ocorreram neste período foram uma das grandes responsáveis por esta relação da sociedade com as pessoas com deficiência, pois os países precisavam fazer algo com seus mutilados, e reintegrá-los no trabalho era a melhor opção.

Gugel (2007, p. 20) elucida que de “1902 até 1912, cresceu na Europa a formação e a organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência”. Entre 1904 e 1907 são realizadas diversas Conferências sobre crianças com deficiência. Ainda sobre este aspecto, Rech (et al., 2003, p. 537) proferem que, neste século,

[...] Formaram-se organizações para pessoas com deficiência por suas famílias e defensores, que buscavam melhores condições de vida. Por causa do grande contingente de pessoas com mutilações após a Segunda Guerra Mundial, começou a ser introduzido o conceito de *integração*, reflexo da conscientização sobre as capacidades das pessoas com deficiência. Passou-se então, a um modelo de reabilitação no qual aquelas consideradas “inválidas”, mutiladas da guerra e acidentadas no trabalho eram alvo de reparação, adaptação e reinserção por organizações pós a Segunda Guerra. Estas eram em sua maioria de cunho assistencialista e, de algum modo, reproduziam e reforçavam a imagem da pessoa com deficiência como *dependente*. [grifos dos autores].

Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) falam que é também a partir deste século que a coletividade passa a compreender as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o debate sobre a integração das pessoas com deficiência ganha bastante espaço, principalmente nos movimentos contra a discriminação das mesmas.

Nosso País teve dificuldades de pôr em prática os debates internacionais da época sobre pessoas com deficiência, porém aceitaram as novas discussões sobre o assunto,

alegando que a institucionalização estava custando caro aos cofres públicos e que o foco agora era na “autonomia e produtividade” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 08).

Sasaki (2005, p. 02) afirma que do início do século XX até a década de 1960, o termo usado em nossas terras para as pessoas com deficiência era “incapacitadas”, passando por variações do mesmo, como “indivíduos com capacidade residual” e “incapazes”. O autor acima nos esclarece que já foi considerado um avanço as pessoas com deficiência serem vistas com alguma capacidade residual, porém concomitante a este “avanço” o termo “incapaz” traz a ideia de que a capacidade é reduzida em todos os aspectos da vida.

Devemos mais uma vez recordar que estes termos reforçam a ideia de que existe um “padrão de ser humano a ser seguido”, o que não deve ser considerado verdade, sobre isso, Sales (2015, p. 135-136) a partir do pensamento de Fernandes (2012A) diz que

[...] há uma reprodução, pelas diversas instituições, de um “processo social de igualitária”. Neste âmbito as diferenças não são aceitas e, por vezes, são reprimidas. Vive-se sob a condição social em que se exige das pessoas a adequação a um padrão que determina um modo de ser que não fuja as normas estabelecidas. Como consequência, temos a segregação, o isolamento e a separação daqueles que se “desviam do caminho da padronização/normalização”.

Como as pessoas com deficiência não seguem este “padrão” as mesmas são excluídas, reforçando “um padrão de normalidade” que não deve existir, pois as diferenças fazem parte dos seres humanos.

Retornando a história novamente, nos anos de 1960, o paradigma da institucionalização já tinha mostrado seu fracasso ao mundo em tentar uma “restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais [...]” (ARANHA, 2011, p. 11); o movimento agora era a desinstitucionalização, apoiado no entendimento de aproximar a vida da pessoa com deficiência a de uma pessoa sem deficiência. Este novo modo de conceber a relação entre sociedade e pessoa com deficiência foi forjado a partir do conceito de “normalização”, que veremos mais adiante.

Portanto, mais uma vez um novo paradigma surge, o dos serviços (ARANHA, 2001). Este vem se fundamentando desde 1948 e tem como objetivo “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade”

(AMERICAN NATIONAL ASSOCIATION OF REHABILITATION COUNSELING - ANARC, 1973 apud ARANHA, 2001, p. 12).

Neste momento, a Ditadura Civil-Militar havia sido implantada no Brasil. A mesma trouxe uma nova forma de organização política e social e, no que se refere às pessoas com deficiência, o lema era torná-las produtivas, para isso “[...] surgiram entidades planejadas para desenvolver meios para que estes indivíduos pudessem voltar ao sistema produtivo com treinamento e educação especial [...]” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 09).

A desinstitucionalização trouxe muitas perguntas para a academia e a comunidade de um modo geral. Aranha (2001) fala que retirar todas as pessoas com deficiência que estavam enclausuradas em diversos tipos de instituições poderia trazer situações que a sociedade julgasse conflituosas. Logo, este paradigma também não correspondeu às demandas postas pela relação sociedade e pessoas com deficiência, e outros métodos tiveram de ser pensados.

Aranha (2001) exprime que o conceito de normalização tornou possível outras concepções sobre as pessoas com deficiência, como foi dito anteriormente, o paradigma dos serviços não obteve o êxito esperado por conta da desinstitucionalização, porém o mesmo abriu leque para novas possibilidades, a autora explica que:

Como principais resultantes do movimento, começaram a surgir novas alternativas institucionais, então denominadas organizações ou entidades de transição- mais protegidas do que a sociedade externa, conquanto menos protegida e menos determinante de dependência que uma instituição total típica (ARANHA, 2001, p. 15).

Assim, nasce o conceito de integração, que será explicitado com mais detalhes no próximo capítulo, mas, resumindo, integração é: encaixar a pessoa com deficiência na sociedade, “trabalhar” estas pessoas, segundo Aranha (2001), para que possam fazer parte do todo. Ainda seguindo a autora acima, este princípio é dividido em três vertentes: a primeira seria uma avaliação por uma equipe para se detectar “o que precisa ser melhorado”, a segunda seria a “intervenção propriamente dita”, com “ensino e treinamento”, e a última seria “integrá-lo” concretamente na sociedade.

Ou seja, a ideia deste conceito é moldar a pessoa com deficiência para que esta se encaixe na sociedade, se adapte para fazer parte de uma sociedade já pronta. Este pensamento

é um equívoco, pois a sociedade, no seu íntimo é formada por todos os seres humanos, tanto os com deficiência, como os sem deficiência.

Nota-se como é notório que o foco central de mudanças e melhorias são as pessoas com deficiência, não se questionando o lugar da coletividade nesta equação. O conceito sobre integração foi novamente questionado, até que se constatou que o mesmo também não respondia às questões propostas.

Uma das críticas mais ferrenhas feitas foi que a integração, por meio da normalização, tentou transformar em iguais os diferentes, foi tentado deixar a pessoa com deficiência em igualdade com a pessoa sem deficiência, e isto não é possível, não por conta da deficiência em si, mas porque os seres, independentes de terem ou não alguma deficiência, não são iguais, isto já foi comprovado historicamente, juridicamente e socialmente, os seres humanos são diferentes entre si, e isto é uma riqueza da raça humana, como afirmou Boaventura de Souza Santos (1999) de forma célebre: “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

O debate entre sociedade e pessoa com deficiência foi se abrindo, e a afirmativa de que as pessoas com deficiência são cidadãs, assim como as pessoas sem deficiência, foi clarificando-se em nosso meio. Portanto, outro paradigma foi estabelecido na história das relações sociais deste grupo, o Paradigma do Suporte (ARANHA, 2001), o mesmo traz consigo a noção de que as pessoas com deficiência precisam de avaliação e treinamento, mas não apenas disso, e não são elas que precisam se adequar à sociedade, esta é que deve se organizar para atender às necessidades de todos/todas os/as seus/suas cidadãos/cidadãs.

Vemos neste ponto o modelo social da deficiência. Lanna Júnior (2010, p. 14) aponta que neste modelo “[...] a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras [...]”. Ou seja, a sociedade deve responder aos apontamentos deste segmento populacional, e lhes proporcionar a garantia de todos os direitos que possuem.

Para tanto, é necessário que outro princípio entre em pauta, o da inclusão, não apenas social, mas inclusão econômica, educacional, política, contudo, este é um assunto que será mais bem abordado no capítulo seguinte.

Porém, o princípio da inclusão apenas entrou em pauta depois de muita organização e luta das pessoas com deficiência. De acordo com Lanna Júnior (2010), o Movimento Político das Pessoas com Deficiência começou nos anos 1970, advindo já de um associativismo existente anteriormente entre pares de mesma deficiência. Estas organizações eram coordenadas por pessoas com deficiência, ou seja, este grupo populacional “tomou as rédeas” de sua própria história. O autor citado acima traz que:

[...] Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações que prestavam serviço a este público. [...] as primeiras organizações associativas de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 34).

Desde então, o movimento conquistou espaço e voz no cenário político nacional, e todas as conquistas obtidas até hoje foram e são frutos de lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Observamos, através da história das pessoas com deficiência e sua relação com a coletividade, que vivemos numa sociedade dinâmica, que muda de acordo com os tempos, e a nomenclatura acompanha essas mudanças na vida social das pessoas. Voltando um pouco na história, Sasaki (2005) nos informa que, da década de 1960 até os meados da década de 1980, os termos utilizados para chamar as pessoas com deficiência foram “defeituosos”, “deficientes” e “excepcionais”. O primeiro termo era mais utilizado para pessoas com deficiência física. Este termo foi utilizado pela AACD em seu início. A sigla significava Associação de Assistência à Criança Defeituosa.

Com o tempo, o termo foi substituído por deficiente. O segundo termo indicava que as pessoas deficientes realizavam as atividades básicas da vida de um modo diferente das outras pessoas. Já o termo “excepcionais” era aplicado a pessoas com deficiência intelectual, porém o mesmo também englobava as pessoas superdotadas, cabe ressaltar, como o autor fala, que todos estes termos focam na deficiência, naquilo que a sociedade via como diferente.

Seguindo adiante, o autor nos atesta que, entre 1981 e 1987, o termo correto passou a ser “pessoas deficientes”. O termo, considerado inovador, foi o primeiro a ser acrescentado à palavra “pessoa”, mostrando que as pessoas com deficiência eram, e são, sujeitos de direitos, assim como as demais pessoas. E, como foi dito anteriormente, o ano de 1981 é considerado marcante na história, pois foi decretado, pela Organização das nações Unidas (ONU), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Entre os anos de 1988 a 1993, a nomenclatura utilizada foi “pessoas portadoras de deficiência”. Sasaki (2005) deixa claro que este termo traz a deficiência como algo agregado à pessoa, um detalhe e não a pessoa por inteiro, como era a conotação do termo anterior. De acordo com algumas organizações, este termo foi usado apenas nos países de língua portuguesa. Entretanto, este termo também traz uma ideia negativa à deficiência, pois a partir do mesmo pode-se entender que a deficiência é algo que se porta, ou seja, ora se tem, ora não se tem, o que enfraquece a noção de que a deficiência é uma característica do ser humano.

Os termos “pessoas com necessidades especiais” ou “pessoas portadoras de necessidades especiais” surgiram também nos anos 1990. A intenção primária era que os termos fossem utilizados para pessoas com deficiência, porém, depois do artigo 5º da CNE/CBE de 2001, os mesmos passaram a ser direcionados a pessoas com ou sem deficiência.

Neste mesmo período surgiu o termo “pessoas especiais”. O mesmo não foi bem aceito pelos movimentos das pessoas com deficiência, pois foi uma “tentativa de amenizar a contundência da palavra ‘deficientes’” (SASSAKI, 2005, p. 04). A Declaração de Salamanca⁶ traz uma nova perspectiva sobre a educação e, junto com ela, em 1994, surge o termo “pessoa com deficiência”, utilizado até hoje, que carrega consigo o empoderamento, já citado anteriormente, não escondendo a deficiência, mas demonstrando que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos que são livres e capazes de fazerem suas escolhas, e de buscar um mundo onde a inclusão seja real em todas as esferas da vida de um ser humano. Argumentando sobre o valor da expressão, Sasaki (2005, p. 04) fala que “o valor agregado às pessoas, é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade”.

⁶ Declaração de Salamanca foi um “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”. (MENEZES, 2001).

Em 2002, Frei Betto propôs um novo nome, “portadores de direitos especiais” ou PODE, porém o mesmo foi retrucado, pois, a palavra “portadores” já havia entrado em desuso por sua ideia de que se pode escolher portar ou não uma deficiência, e também porque o termo “[...] é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais [...]” (IDEM, p. 04). Portanto, continuou-se usando o termo pessoa com deficiência.

Em 2006, após muitas sessões e discussões na ONU foi elaborada a Convenção da ONU sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, o tratado surgiu com a ideia de dar continuidade ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente, a Convenção foi efetivamente ratificada pelos países signatários da ONU em 2008. Em relação ao Brasil:

A Convenção e sua ratificação pelo Estado brasileiro foram importantes conquistas do movimento político das pessoas com deficiência, uma vez que consolidaram os avanços do movimento: definiram o termo deficiência como resultado da interação entre a pessoa e o ambiente e estabeleceram referências legais baseadas nos direitos humanos, na inclusão e na participação plena (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 93).

A ratificação da Convenção pelo Brasil tem grande significado, pois a Convenção se torna um emenda constitucional no nosso País, o que faz com a que a mesma tenha que ser efetivada. Portanto, o Decreto 6.949, de 2009 se torna uma importante ferramenta na luta para a equidade nos direitos dos/das cidadãos/cidadãs.

2.2 Outros apontamentos sobre pessoas com deficiência

Acompanhamos, até aqui, as mudanças nas nomenclaturas destinadas às pessoas com deficiência, sendo que a utilizada no momento é “Pessoas com Deficiência”; como também foi dito em partes anteriores, as nomenclaturas estão recheadas de representações sociais, que foram criadas historicamente e que, através da linguagem, “dizem” o que pensamos que o outro é.

Lane (2004) afirma que, por meio da linguagem, falamos o que o outro é e o transformamos e, nesse mesmo movimento, transformamos a nós mesmos pela consequência de nossas falas, porém ela também nos lembra de que este quadro está inscrito dentro de uma estrutura já dada a todos/todas desde o nascimento. Com isto, queremos dizer que as formas utilizadas para designar as pessoas terminam por sair do plano abstrato e ir para o concreto fazendo com que, quem foi designado incorpore essas teorias como verdadeiras e únicas, é

assim que se criam os estigmas sociais, como diz Goffaman (1891, p. 05), “a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias [...]”. O estigma nasce justamente quando alguém não corresponde aos padrões pré-estabelecidos.

Os estigmas chegam para as pessoas com deficiência porque foi dito às mesmas que elas não correspondem ao que se espera, que não exercem o papel “correto” na sociedade. Este autor traz, em seu livro, “Estigma notas de uma identidade deteriorada”, depoimentos que demonstram como a “identidade social”, termos do autor, pode ser deturpada por conta dos estigmas. Em um dos depoimentos, encontramos:

Quando finalmente me levantei...e aprendi a caminhar novamente, apanhei um espelho e me dirigi a um outro maior, fixo, para me olhar, sozinha. Eu não queria que ninguém soubesse como me sentia ao me vê pela primeira vez. Mas não houve barulho nem choro; não gritei de raiva quando me vi. Simplesmente fiquei estarecida. Aquela pessoa no espelho não poderia ser eu. Eu me sentia por dentro como uma pessoa comum, feliz, saudável- não como aquela que eu via! Ainda assim, quando virei o rosto para o espelho, lá estavam meus próprios olhos olhando para trás, ardentes de vergonha [...] (GOFFAMAN, 1891, p. 10).

Este sentimento se espalha pela nossa sociedade, que é cheia de “padrões certos” para serem seguidos, e quem não se encaixa é excluído do meio, e isto não acontece apenas com pessoas com deficiência, mas também com pessoas em situação de rua, homossexuais, negros. Esta exclusão vem de modos e jeitos diferentes a cada um destes grupos e, a partir desta exclusão, da não aceitação do que é diferente, são geradas as desigualdades que tanto conhecemos no cotidiano.

Diniz (2007, p. 09) ratifica isto quando fala que “[...] a desigualdade [...] só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida [...]”. Ela traz que deficiência é um conceito complicado, pois “vai para além de um diagnóstico”, é muito mais uma opressão à pessoa com deficiência, porque esta é diferente.

Sobre isso, Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 04) afirmam que:

[...] Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. [...] os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero [...].

Inclusive, como reitera Figueiredo (2013, p. 143), “a diversidade é tão natural quanto à própria vida”. O diferente é o que caracteriza as nossas especificidades, contudo, o que acontece na concretude da vida é que essas diferenças historicamente foram sendo transformadas em desigualdades: “[...] as diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/ diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade” (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Até no termo utilizado, apesar do mesmo ser um avanço, notamos algumas questões por trás. Ribas (2003) fala que o termo “deficiente”, se contrapõe ao “eficiente”, o que traz uma conotação contrária ao que se luta. Para o mesmo:

[...] Ser “deficiente”, antes de tudo, é não ser “capaz”, não ser “eficaz”. Pode até ser que, conhecendo melhor a pessoa, venhamos a perceber que ela não é tão “deficiente” assim. Mas, até lá, até segunda ordem, “o deficiente” é o “não eficiente” [...]. Assim sendo, em todas as sociedades, a palavra “deficiente” adquiri um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas realidades sociais. (RIBAS, 2003, p. 12).

Uma ressalva: o termo mais adequado a ser usado atualmente é Pessoa com Deficiência, como vimos no tópico passado, porém a palavra “deficiência” carrega o mesmo peso que a palavra “deficiente”, por isso entendemos que no aspecto aqui mostrado as duas palavras têm sentido parecido.

Ribas (2003), concordando com Figueiredo (2013), continua sua argumentação dizendo que fisicamente falando, todos nós somos diferentes, uns mais altos, outros com diabetes, cor da pele e olhos diferentes, isso no mundo natural, as pessoas com deficiência também são diferentes, assim como todos os outros seres humanos, porém, o que acontece é que estas diferenças do mundo biológico estão passando para o mundo social, as distinções feitas entre pessoas com e sem deficiência, socialmente falando, são construtos humanos, relações produzidas e reproduzidas por homens e mulheres. A sociedade capitalista mantém essa ordem de melhores e piores, pois isto alimenta o sistema. O autor alega que:

Vivemos assim, em sociedades que os homens são socialmente desiguais. São sociedades problemáticas, com profundas divisões entre as classes sociais. Muito mais crítica do que a divisão entre deficiente então deficiente, a divisão estrutural entre classes permeia todas as demais divisões. Se a sociedade está dividida entre ricos e pobres, empresários e trabalhadores assalariados, e por extensão, ideologicamente, entre superiores e inferiores, melhores e piores, estas divisões vão acabar por permear todas as outras. (RIBAS, 2003, p. 13, 14).

Portanto, enxergamos com clareza o que Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 07) querem dizer quando afirmam que “[...] a experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade [...]”, ou seja, o “espanto” ao diferente ainda é recorrente em nosso País.

Hoje, temos legislações que garantem o *status* de cidadão/cidadã das pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, de 2015); o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que afirma em seu Artigo 2º:

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

Este Estatuto estabelece uma série de leis e regulamentações para facilitar a inserção efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, apesar de nem sempre se fazer presente no cotidiano das pessoas, como já temos visto até aqui, pois ainda hoje ouvimos diversos relatos sobre situações de preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência, apesar de o Artigo 5º do mesmo Estatuto proibir tal prática: “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (BRASIL, 2015, p. 03).

Acreditamos que ainda temos muito que avançar, embora as conquistas já alçadas sejam muitas, porém ainda não dão conta da realidade das pessoas com deficiência, que são constantemente estigmatizadas por serem “deficientes”, precisamos mudar essa mentalidade e irmos ao encontro com a diversidade humana, entendendo que somos todos/todas cidadãos/cidadãs, portadores dos mesmos direitos, seguindo princípios, como a “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade [...], e empenho na eliminação de todas as formas de preconceito[...]” (BARROCO, 2012, p. 125), inscritos dentro do Código de Ética do/a Assistente Social.

2.3 Ser criança e com deficiência no Brasil: como era e como é?

Philippe Ariés (1981) nos conta a trajetória da criança no mundo em seu célebre livro “A História Social da Criança e da Família”, obra que modificou o modo de se perceber a infância e o local da mesma na sociedade. Nesta produção, o autor nos esclarece que até o fim

do século XVII, a criança mal era vista pela sociedade, e era considerada um “miniadulto”. A única fase que a mesma recebia alguma atenção era enquanto bebê, pois quando a criança já tinha algum “desembaraço físico” (ARIÉS, 1981, p. 04), logo começava a trabalhar com os adultos e assim aprender um ofício e as regras da sociedade. Geralmente, isto não era ensinado pelos pais, porque as crianças eram criadas por outras famílias.

Porém, houve uma mudança neste quadro, com o surgimento da escola. Ariés (1981) disserta que, a partir da aparição da escola, a educação das crianças mudou, deixou de ser por aprendizagem, ou seja, ver o que os adultos faziam e repetiam. O autor diz que: “[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio [...]” (ARIÉS, 1981, p. 05). O autor também traz que foi neste marco que se iniciou o aprisionamento das crianças, modo que se estende até os dias de hoje.

No Brasil, a infância já foi responsabilidade de vários grupos, principalmente em se tratando da criança pobre, maioria absoluta em nosso País desde o período da colônia, Rizzini e Pilotti (2011) trazem para nós o histórico da criança a partir do ponto de quem era o responsável pela infância, e é a partir desta classificação que traçaremos um breve histórico sobre a criança brasileira.

No início da colônia, os jesuítas foram os responsáveis pelas crianças índias que já se encontravam no Brasil. Neste período, não havia crianças portuguesas por aqui, então, a “missão” dos jesuítas era “[...] tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

Lembrando que, neste período, Igreja e Estado andavam lado a lado, e que aqui se seguiam todas as determinações de Portugal. Com o “fracasso” na tentativa de escravização dos índios, os colonos foram buscar outra mão de obra em outros países, os da África; com afirmações como: “os negros são inferiores aos brancos”, ou “os negros não tem alma”, vários países ocidentais escravizaram a população negra, e o Brasil também praticou este ato por muito tempo.

A criança escravizada, assim como o adulto, pertencia ao senhor que o havia comprado, portanto, era isso o que a criança escravizada era: um objeto de trabalho para o seu dono, Rizzini e Pilotti (2011) nos falam que “[...] as crianças escravas morriam com

facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas de leite e amamentavam várias outras crianças” (IDEM, p. 18). Com isso, percebemos que não havia o mínimo de cuidado com as crianças escravas que viviam em nosso País.

Por outro lado, a criança da aristocracia brasileira, segundo Reis (2004), era criada pelos criados da casa. Às vezes, ia à casa de outros nobres para complementar a educação, mas raramente eram criadas pelas mães.

Como já falamos anteriormente, as Santas Casas de Misericórdia foram, durante muitos anos, as principais responsáveis pelo acolhimento de crianças, não só as com deficiência, mas as crianças pobres que eram abandonadas pelos pais, ou até mesmo crianças filhas de pais ricos, que as tiveram em relações fora do casamento. A Roda dos expostos também teve um papel decisivo na condição das crianças abandonadas do período. Os autores explicitam que:

As crianças enjeitadas nas Rodas em alimentadas por amas de leite alugadas e também entregues as famílias, mediante pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí, a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do Juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 19).

No Século XIX, a prática comum era a institucionalização de crianças, principalmente daquelas que andassem “fugindo ao controle das famílias e ameaçando a “ordem pública” [...]” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20). Os asilos foram as instituições que serviram para estabelecer esse “aprisionamento” das crianças, enquanto as mesmas estavam nesta instituição, eram-lhes ensinadas as atividades “ideais” para meninos e meninas, ou seja, os meninos aprendiam uma profissão e as meninas as atividades domésticas.

Em meados do século XIX e início do século XX, começou-se a preocupação com a higiene e a urbanização das grandes cidades brasileiras, e, com isso, surgiu a preocupação com as altas taxas de mortalidade infantil em nosso País. A partir disso, tivemos várias iniciativas para a diminuição do número de morte de crianças, como a criação dos Institutos de Proteção e Assistência à Infância, em 1901. (RIZZINI; PILOTTI 2011)

Em concomitância aos higienistas, a prática de “limpar” as ruas através da força policial se espalhava, junto a isso a ideia dos reformatórios, para reeducar, ao invés de punir, também se ampliava no debate.

Ainda no século XIX, a entrada das crianças e das mulheres nos trabalhos nas fábricas já é de conhecimento de todos/todas; os mesmos trabalhavam por salários baixíssimos e extensas horas de trabalho. Os donos dos meios de produção tinham uma resposta pronta para quem questionasse essa ação. Eles afirmavam que a exploração da mão de obra infantil retirava as crianças das ruas, evitando que as mesmas ficassem ociosas e fossem para o mundo do crime.

De acordo com Reis (2004), não se tinha muito cuidado com as crianças, pois nas famílias mais pobres, onde os pais trabalhavam, não havia muito tempo disponível para o cuidado da infância. Porém, esta situação foi se modificando, a mulher passou a ficar mais em casa com os/as filhos/filhas que se tornaram o centro da família.

Indo para o século XX, Rizzini e Pilotti (2011) falam que a assistência à infância começou a dar os primeiros passos, porém a iniciativa pública e a iniciativa privada caminhavam juntas, o que trouxe uma cara caritativa e filantrópica às ações. O Código de Menores, de 1927, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, foram marcos deste período, que caminhou com passos controversos até chegarmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

Reis (2004) relata que, hoje, o lugar da criança é privilegiado em nossa sociedade, pois a mesma passou a ser a prioridade da família, o amor dos pais pela criança é valorizado, os pais que não amam suas crianças são tidos como “errados”, o amor e o cuidado da mãe pelo/pela filho/filha é considerado o amor mais profundo que existe. E temos hoje que as crianças “são o futuro do Brasil”.

O ECA traz em seu texto, no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 01).

Portanto, os seres humanos mais protegidos de nossa cultura atual são as crianças, as que devem receber mais atenção e carinho, e que devem ter respeitadas todas as suas características, assim como diz o parágrafo único do artigo 3º da Lei. Então, seguindo esta linha de raciocínio, temos que as crianças com deficiência devem ser respeitadas e ter todos os seus direitos garantidos, porém não é isso o que temos no cotidiano, pois casos de preconceito com pessoas com deficiência, incluindo crianças, ainda são comuns em nosso meio, a não efetivação dos direitos das crianças com deficiência, como absoluta prioridade à saúde e à educação, ainda não são efetivados na vida das mesmas.

A verdadeira demonstração de cuidado e afeto pelo “futuro do nosso País” seria a real e total efetivação dos direitos garantidos em lei.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA INICIATIVA DE RESPOSTA A UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

Neste capítulo, versaremos sobre a história da educação inclusiva e das políticas educacionais do nosso País, iniciando na colônia e indo até os momentos atuais, também falaremos sobre o termo “educação inclusiva” e “educação especial” e seus significados na prática.

3.1 Políticas educacionais no Brasil: breve histórico

Em todo o desdobramento histórico brasileiro, a educação sempre respondeu às necessidades da elite e, em um país escravocrata e com economia agrária, a educação para a população estava em último lugar na lista de prioridades do governo. Santos (2011, p. 01) mostra-nos isso quando afirma que

a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com o qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador e mão de obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente.

Para entender a trajetória da educação como um todo, Freitag (1980, p.46 apud PIANA, 2009) divide a história da mesma em três momentos, de acordo com a economia predominante da época. O primeiro momento abrange de 1500 até 1930, o segundo período de 1930 a 1960, e o terceiro momento de 1960 até os dias atuais.

De acordo com Piana (2009), a educação no Brasil tem início com os padres e jesuítas que vêm ao país, com o intuito muito maior de catequisar a população do que de educar realmente. Durante dois séculos, esta foi a principal (e quase única) forma de educação no Brasil, que não era garantida pelo governo e tinha acesso apenas quem podia pagar, ou seja, uma pequena parcela de uma população, que era formada por “escravos, incluindo os trabalhadores, os senhores de engenho, os grandes latifundiários e os funcionários da coroa”. (PIANA, 2009, p. 59). A autora referida acima continua sua argumentação:

Obviamente, por meio dessa formação da estrutura social em que é inexistente uma política educacional de caráter estatal, pois a Colônia tinha um sistema educacional de elite e não havia interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna. Por meio dessas reflexões, verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva. (PIANA, 2009, p. 59).

O quadro modifica-se com o afastamento dos jesuítas da Colônia, e com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808. Com isso, houve mudanças significativas na sociedade, e não podia ser diferente nas políticas educacionais.

Não obstante, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação na colônia passou por um período de desagregação e de decadência. Mas, com a chegada de D. João VI, modificou-se a política educacional que o governo português adotava em relação ao Brasil. Foram inauguradas diversas instituições educativas e culturais e surgiram os primeiros cursos superiores de Direito, Medicina, Engenharia, mas não universidades. (PIANA, 2009, p. 60).

Piana (2009) fala que, apenas em 1827, tem-se a primeira legislação sobre a educação no Brasil, que cria a escola primária em cidades populosas, porém esta iniciativa não saiu do papel, passando para cargo das províncias a educação primária. Qualquer educação, além disso, tinha acesso apenas quem possuía condições de obter aulas particulares e, mesmo assim, os conteúdos oferecidos eram insatisfatórios.

Continuando sua argumentação, a autora nos mostra que de 1827 até 1946 houve apenas uma única lei que regulamentava a “Educação Elementar” (PIANA, 2009, p. 61). Neste tempo, a rede privada cresceu, por conta do descaso demonstrado pelo Estado, porém, mais uma vez, só tinha acesso quem pudesse pagar. No ano de 1890, foi criado, tendo um curto tempo de duração, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Depois de sua extinção, os assuntos da educação passaram para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Durante o passar dos anos, muitas coisas foram acontecendo, contudo mudanças significativas não ocorreram no sistema educacional:

Entre 1889 a 1930, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional. Neste período, o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do País, mas não conseguiu atender aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo. (PIANA, 2009, p. 62).

Um dado importante a destacar é que, com a Proclamação da República, em 1889, uma nova carta constitucional foi feita (1891), e esta não trouxe em seu conteúdo a gratuidade da educação, como tinha no texto constitucional anterior, de 1824.

A educação, em nosso país, teve esta representação até o início do século XX, quando começou a se pensá-la com o objetivo de “responder aos anseios das transformações

sociais” (PIANA 2009, p. 62); todavia, até chegarmos neste período, as políticas educacionais em nosso país são defasadas e lentas, quase inexistentes sob alguns pontos de vista. Este cenário se modifica a partir do fim da Primeira Guerra Mundial, com o surgimento de grandes educadores e com reformas no ensino de vários estados brasileiros. Nos anos de 1920, o foco principal destas reformas foi a discussão sobre a educação primária.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), foram realizadas pela entidade três grandes Conferências Nacionais de Educação. Já em 1930, aparecem as primeiras universidades brasileiras, e diversas reformas nos demais níveis, porém Piana (2009) nos recorda que estas mudanças ocorreram num período ditatorial:

Nesse período, a cultura do “bacharelismo”, ou seja, a mania da classe média em sonhar com o título de doutor como meio de enriquecimento e/ ou ascensão social, foi uma constante, por este motivo é que, já em 1916, existiam 16 faculdades de Direito, com uma produção exagerada de bacharéis. Sendo o País era essencialmente ligado à agricultura, isso confirma o grande distanciamento entre a escola e o trabalho. (PIANA, 2009, p. 63).

A crise de 1929 trouxe ao nosso País a desvalorização do café, produto base da nossa economia até então; a partir disso, o foco passou a ser o desenvolvimento industrial, com um novo protagonista, a burguesia industrial, e, com Getúlio Vargas no poder, a educação do Brasil teve que acompanhar as mudanças.

Novas formas de pensar a educação se desenvolveram nesta época: a “escola ativa” de Dewey foi um destes exemplos. O importante é que, a partir deste momento, começou-se certa democratização no ensino brasileiro, que teve importantes nomes na sua história, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho (PIANA, 2009).

Em 1930, a educação passou a fazer parte do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e, em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde, fato muito relevante para a história da nossa educação, pois o Ministério pretendia atuar “como órgão central, nas reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, tendo como seu titular Francisco Campos” (PIANA, 2009, p. 64). Já em 1932, houve o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que trazia uma proposta de mudança do sistema educacional brasileiro. Todas estas modificações foram significativas, pois trouxeram

[...] a integração entre as escolas primária, secundária e superior, e ainda, com a elaboração do estatuto da sociedade brasileira. Nesse período, também foram introduzidos o ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo. (PIANA, 2009, p. 64).

Ainda, de acordo com a autora citada acima, o ensino profissionalizante tornou-se obrigatório com a Constituição de 1937. O objetivo maior deste ato foi a profissionalização para o trabalho na indústria dos filhos dos operários. Isto se efetivou realmente com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942. Em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Alguns marcos importantes para a história da educação em nosso País: a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, em 1947, que passou a se chamar depois de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); a fundação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), em 1951; em 1954, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Constituição Nacional de 1946 trouxe espaço para reivindicações e lutas, que terminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assumiu a presidência em meio a um cenário bastante conturbado. E, neste contexto brasileiro,

[...] A situação da educação também não era diferente, pois os educadores, estudantes, sindicatos e partidos políticos, exigiam reforma de base, consolidado por meio do Movimento de Educação de Base (MEB) que nasceu em 1958 e ampliado pelo governo de Jânio Quadros, ao lado dos Centros de Cultura Popular (CCP) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), que iniciaram uma campanha de mobilização nacional contra o analfabetismo. (PINTO, 1986, p. 65 apud PIANA, 2009, p. 66).

Em 1º de abril de 1964, é declarado o golpe militar em nosso País. Esta ditadura da “autocracia burguesa” (NETTO, 2011), efetivada pelos militares, trouxe profundas mudanças para as terras tupiniquins, em todos os setores da sociedade, inclusive na educação.

Santos (2011) nos relembra que as medidas seguidas para a educação, neste período, são determinações dos acordos internacionais que o Brasil havia feito. Destacamos a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e a Lei 5.540, de 1968, que trouxe modificações no Ensino Superior, como a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS, 2011, p. 05). Outra marca da ditadura foi a diminuição radical dos recursos voltados para a educação brasileira.

O período de luta pela redemocratização do País trouxe bandeiras fundamentais para a educação, como a preocupação com a qualificação dos professores e a democratização da

gestão; algumas das bandeiras levantadas pelos educadores da época foram absolvidas pela Constituição Federal de 1988, a conhecida “Constituição Cidadã”, porém o movimento neoliberal que se instaurou no Brasil, nos anos 1990, abafou várias conquistas escritas na Carta Magna.

Na década seguinte, a Constituição começou tendo como marco a segunda LDB, de 1996, que não abrangeu todas as reivindicações dos educadores da década passada; e, em 2002, tivemos a gênese do Plano Nacional de Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ainda de acordo com Santos (2011), o governo Lula, que se inicia em 2003, traz consigo algumas mudanças para a educação do Brasil, contudo, ainda não alcança todas as expectativas colocadas sobre ele. Alguns pontos marcantes deste período: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), de 2004; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), também de 2007; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), igualmente de 2007.

3.2 Resumo histórico da educação destinadas às pessoas com deficiência no Brasil

Gilberta Jannuzzi (2012) mostra-nos que a educação da pessoa com deficiência serviu a lógica do capital, enquanto era possível. A pessoa com deficiência foi esquecida da sociedade brasileira, e a educação deste grupo populacional só foi vista quando coube dentro dos interesses da classe dominante. Sobre isso Jannuzzi (2012, p. 49) explica que

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.

A mesma autora ainda divide a história da educação da pessoa com deficiência em três momentos: o primeiro vai do século XVI até o início do século XX, o segundo vai de meados do século XX aos anos 1970 e o último momento descrito pela autora fala sobre a década de 1970 ao início do século atual.

A educação da pessoa com deficiência foi ainda mais morosa que as políticas educacionais destinadas à população sem deficiência. Jannuzzi (2012, p. 07) afirma que o

ensino para crianças com deficiência teve pouca expressão: “poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre esta educação”.

Em 1835, tentou-se uma iniciativa, sem êxito, para o início da educação de surdos: “o deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias” (JANNUZZI, 2012, p. 09). Porém, alguns anos depois, é criada a primeira instituição voltada para a pessoa com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Sobre a criação do mesmo, Jannuzzi (2012, p. 10-11) salienta que:

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet, *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato. [...].

Couto Ferraz era Barão do Bom Retiro, nome importante no meio do império, o que facilitou na concretização do projeto, e também o Doutor Sigaud, que era médico do imperador. Eles se utilizaram de suas influências para a criação do instituto, que não foi criado com o objetivo de atender à coletividade, pelo contrário, o foco foi particular, porém a entidade terminou por ser muito útil e atender a um público maior. Percebemos, assim, que desde o início de nossa história, o público e o privado se misturaram.

Lanna Júnior (2010) relata que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado em 1856, por iniciativa privada de um professor surdo, que posteriormente se tornou diretor do instituto, o francês Huet. No início, a instituição funcionava a base de donativos, depois foi integrada pelo Estado. O francês dirigiu a mesma por cinco anos, após sua saída [...] “a instituição entrou em processo de desvirtuamento de seus objetivos” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22).

No primeiro ano de funcionamento o instituto atendeu apenas três crianças surdas, porém com o tempo este número foi se expandindo, e crianças de diversas províncias, inclusive a capital do Império, passaram a ser atendidas pela instituição. Era ensinado as

crianças algumas disciplinas do que hoje conhecemos como Ensino Fundamental, e técnicas agrícolas, já que a maioria dos estudantes vinham de famílias rurais.

A crise na instituição foi exposta em 1868, quando o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias Rabello Leite, realizou inspeção nas atividades e condições do Instituto. Em seu relatório, apontou que o desvio seus propósitos originais, transformando-se em um verdadeiro asilo de surdos. Tobias Leite tornou-se diretor da Instituição até 1896 e deu-lhe impulso definitivo como referência na educação de surdos no Brasil. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22).

Em relação à deficiência mental, as crianças que mais chamavam a atenção eram internadas em algumas instituições, como o Hospital Juliano Moreira conhecido como Asilo para Alienados São João de Deus, na Bahia; a instituição, que é considerada a primeira em relação à educação de crianças com deficiência mental, é o Pavilhão Bourneville, de 1903, no Rio de Janeiro. Jannuzzi (2012) traz pontuações sobre alguns locais que proporcionavam educação para crianças com deficiência, como a “presença no ensino regular, em 1887, na Escola México (Rio de Janeiro), do atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais” (IDEM, p.15), contudo, este tipo de caso ocorre isolado, pois como nos lembra a autora:

[...] Porém, na realidade, o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias. (JANNUZZI, 2012, p. 18).

Com a República, os estados ficaram mais independentes, e com a responsabilidade da organização escolar, mas não por completo, Jannuzzi (2012, p. 21) nos diz que:

[...] deixou no artigo 35 possibilidade de o Congresso (e não diretamente o executivo) “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Dessa forma, assegurou ao Congresso o direito de prover esses ramos de ensino, continuando a descartar a sua obrigação quanto à educação básica [...].

Os institutos (para cegos e para surdos) foram se especializando e ofereceram meio de profissionalização para as pessoas com deficiência, contudo apenas trabalhos tidos como “manuais” foram ensinados aos mesmos. Outro ponto que devemos levar em conta é que “o IBC e o INSM, de certa forma, foram sempre privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973[...]” (JANNUZZI, 2012, p. 23).

Quando falamos de educação para pessoas com deficiência, logo pensamos em formas diferenciadas para exercermos isto e foi assim que diversas vertentes pedagógicas surgiram. A autora fala que “a história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se

através das tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares” (JANNUZZI, 2012, p.25).

A primeira vertente que se desenvolveu foi a “médico-pedagógica”. Esta, de acordo com a autora surgiu a partir da “procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves [...]” (JANNUZZI, 2012, p.27) a mesma fundamentava-se essencialmente na Medicina, mas também foi se aperfeiçoando e utilizando outras técnicas, e teve como maior expoente Basílio de Magalhães.

Outra vertente deste período foi a “psicopedagógica”, que tem seu início com os Laboratórios de Psicologia Experimental na Alemanha, com Wundt, em 1879, porém nossa maior influência vinha da França que tinha como expoente Binet. No Brasil, Clemete Quaglio se destacou organizando um laboratório de psicologia experimental, em São Paulo, em 1909. Nestes laboratórios, tentavam entender o que era “fora do padrão”, tendo, muitas vezes, como “anormais” crianças que apenas não se encaixavam nos padrões da sociedade como as outras.

Todo esse esforço para educar a pessoa com deficiência tinha um propósito específico:

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizariam a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna [...] (JANNUZZI 2012, p. 45).

A partir da década de 1930, tenta-se colocar a educação da pessoa com deficiência dentro das políticas educacionais gerais, mas não podemos esquecer que ambas são estruturadas com posicionamentos claros que servem para objetivos de uma classe. Neste período, não houve muitos acontecimentos dentro da educação da pessoa com deficiência, com exceção da nomenclatura que passou a ser utilizada, “ensino emendativo”, que, nas palavras de Jannuzzi (2012, p. 60) “significa corrigir falta, tirar defeito”. Essa expressão traz muito forte a concepção que se tinha da pessoa com deficiência.

Foi nestes anos, também, que começou a preocupação com a qualificação dos professores que ensinavam crianças com deficiência; em 1934, Helena Antipoff organizou

curso para professores de crianças “anormais”, em Minas Gerais, e depois no Rio de Janeiro. Em 1951, o INSM, através de sua diretora, Ana Rímoli de Faria Doria, ofereceu o primeiro curso para professores de surdos, e, já em 1954, o então presidente, Vargas, declarou oficialmente a “necessidade de cursos de professores e de técnicos especializados para o trabalho com deficientes sensoriais [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 70). Dois marcos para a educação das pessoas com deficiência foram a fundação de dois institutos importantes, a Sociedade Pestalozzi, em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), em 1954.

Jannuzzi (2012) explica que, não só Vargas percebeu isto, mas outros governantes também, e foram mais a fundo. Juscelino Kubitschek afirma, em 1956, a importância da educação e “mencionava o pouco atendimento público a esse alunado, pois que, embora o último censo escolar revelasse a existência de 100 mil cegos e 50 mil surdos no país” (JANNUZZI, 2012, p.60). Em 1963, João Goulart declarou que pretendia reorganizar os estabelecimentos de ensino emendativo do país.

Outra questão importante a destacar foi a organização social das pessoas com deficiência, em diversos grupos. Figueira (2011) nos diz que, em 1957, houve a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb). Já em 1960, veio a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e, posteriormente, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1973, temos um marco importante: a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). As correntes pedagógicas não se modificaram essencialmente com o passar do tempo. O foco, na Medicina e na Psicologia, aliada à Pedagogia, continuava no País. O trinômio “escola-higiene-medicina” continuava predominando, fazendo com que crianças que não seguiam os padrões esperados fossem consideradas “anormais”, sem realmente possuírem algum tipo de deficiência mental.

O diferencial deste período foram as escolas de aperfeiçoamento para os professores, que significou um avanço na educação da pessoa com deficiência, porém o foco da mesma era “desenvolver a sociabilidade do aluno [...] Mas essa sociabilidade era entendida como a busca de harmonia entre todos, ocultando a organização política em camadas sociais antagônicas” (JANNUZZI, 2012, p. 95). Nomes, como Noberto Souza Pinto e Helena Antipoff, merecem destaque nesta fase.

Nos anos de 1980, tivemos outro momento significativo para a educação da pessoa com deficiência, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1985; já em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), que no governo Sarney, em 1992, há uma mudança de sigla, passando de SESPE para SEESP.

Em 1999, temos a fundação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que foi criada “[...] no intuito de facilitar gestões descentralizadas [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 144). Novas vertentes pedagógicas se desenvolvem neste período e, com elas, novas concepções sobre o espaço da pessoa com deficiência na coletividade.

A vertente “economia da educação”, que já havia sido integrada nas políticas educacionais gerais, chega à educação especial, fazendo com que “o mercado seja o último objetivo da educação” (JANNUZZI, 2012, p. 152). Os resquícios desta vertente podem ser observados desde o início da história, quando se tinha a preocupação de ensinar alguma atividade ao “deficiente” que lhe garantisse pelo menos sua subsistência, porém ainda não existia a noção de que a educação poderia facilitar o crescimento do País, com isso, cria-se a “subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado; a escola como necessária à produção, produtora de “recursos humanos”, entendidos como mão de obra [...]” (IDEM, p. 151).

Sobre a CORDE, Lanna Júnior (2010) conta que em 2009, a mesma foi elevada à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e em 2010, se tornou a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Um retrocesso que vivenciamos em dias atuais foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), pelo governo de Michel Temer, a secretaria existia desde 2004 e era mais uma forma de afirmação da dívida histórica que o Brasil possui com os segmentos populacionais mais desfavorecidos historicamente.

Com o caminhar dos anos, a educação da pessoa com deficiência foi sendo modificada, e, com isso, as compreensões sobre este grupo populacional também foram mudando. Conceitos, como integração e inclusão, surgiram a fim de tirar da margem pessoas que historicamente foram excluídas por serem diferentes das demais. No próximo tópico, trataremos destes conceitos.

3.3 O que é educação inclusiva? Quem pode ajudar a entender isso? Pensamentos, conceitos e leis sobre educação inclusiva

Observamos, anteriormente, o desenrolar da história da educação da pessoa com deficiência, para, assim, entendermos como ela se configura hoje. Os autores e autoras trabalham, atualmente, com a nomenclatura “Educação Inclusiva”, contudo, antigamente, como pudemos constatar, as nomenclaturas utilizadas eram outras, como “Integração”, “Educação Especial” etc. Por que estas expressões mudam? Que significados podem trazer cada uma delas? Qual é a certa? Estas perguntas não são fáceis de responder, mas nos atrevemos a tentar compreendê-las.

As expressões que utilizamos em nossa linguagem são carregadas de ideologias, crenças, valores e preconceitos que nos ajudam a formar concepções acerca do mundo e das pessoas; estes conceitos sofreram modificações ao longo do tempo, porque a sociedade não é estática, está sempre em movimento de idas e vindas, e todos na expectativa de provocar mudanças substanciais nas relações humanas. Estas nomenclaturas, cada uma a seu tempo, tentaram explicar da melhor maneira qual o caminho para a educação com qualidade das pessoas com deficiência, e cada uma teve e tem sua contribuição para seguirmos trilhando essa estrada.

Voltando na história, relembramos que a vertente médico-psicopedagógica foi a que por mais tempo teve aceitação na sociedade. A partir dos anos 1970, a palavra de ordem para as pessoas com deficiência era Integração/ Normalização, entendendo esta como:

[...] integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial [...]. (PEREIRA et al., 1980, p.06 apud JANNUZZI, 2012, p. 154).

Portanto, de acordo com esta teoria, são as pessoas com deficiência que devem se “enquadrar” na sociedade, através da Educação Especial. Figueira (2011) conta-nos que este modo de fazer educação era muito ligado à Medicina, colocando, por vezes, o foco maior nesta em detrimento da própria educação. Assim,

Durante muitos anos, o conceito de Educação Especial teve forte aceitação em nosso país. Era um modelo educacional-médico, ou seja, instituições que mantinham equipes multidisciplinares, formadas por professores especializados, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns. Essa equipe tinha como meta habilitar as pessoas que

nasciam com algum tipo de deficiência ou reabilitar aquelas que, ao longo de sua vida, viessem adquirir alguma deficiência, seja por meio de doenças ou acidentes, dentre outros motivos. Eram os profissionais que preparavam crianças ou pessoas com deficiência para depois integrá-las na sociedade [...] a intenção principal delas era preparar essas pessoas para integrar e conviver em sociedade (FIGUEIRA, 2011, p. 27-28).

Apesar de estes conceitos transportarem a responsabilidade que é da sociedade para o indivíduo, eles foram um avanço, pois, depois de diversos movimentos e lutas em prol de direitos das pessoas com deficiência, os mesmos conseguiram certa legitimidade na sociedade. O CENESP é um exemplo disso.

Na década de 1990, principalmente em 1994, com a Declaração de Salamanca, as nomenclaturas e, conseqüentemente, o modo como são vistas as pessoas com deficiência, foram sendo modificadas. Foi sendo percebido que o ponto central do assunto que rodeia este segmento populacional vai além dele mesmo, que o foco principal deve ser no modo como a sociedade se organiza para garantir que as demandas deste grupo sejam respondidas, e como a mesma organiza suas relações sociais. Por isso, é fundamental a passagem do conceito de Integração para Inclusão, entendendo toda mudança que as duas concepções podem acarretar na vida das pessoas com deficiência. Rech (et al., 2003) afirmam que:

[...] *Integração* representou a fase em que as instituições de reabilitação se propunham a adaptar a pessoa com deficiência à sociedade, de modo que ela pudesse se integrar ao grande grupo social. Atualmente, trabalha-se com a perspectiva da *inclusão*, reconhecendo que as diferenças são inerentes à sociedade e que esta também deve se adaptar para oferecer a todas as pessoas as mesmas oportunidades [...]. [grifos dos autores] (p. 539).

Assim sendo, não é a pessoa com deficiência que precisa se “encaixar” na sociedade, é a sociedade que precisa ser acessível, que precisa representar a todos/todas. Quando a mesma não faz isso, abre espaço para o preconceito, pois, ainda seguindo o pensamento de Rech et al. (2003, p. 542) “o preconceito da sociedade estimula a discriminação e é grande obstáculo à inclusão das pessoas com deficiência”.

A Educação Inclusiva possui este viés, onde a responsabilidade em prover os meios e os modos para a efetivação do direito à educação de crianças com deficiência está no próprio sistema educacional. Deve ser este a se adequar para prover um ensino de qualidade a todas as crianças, não só as com e sem deficiência, mas também as crianças indígenas, as de comunidades quilombolas, as que se encontram em situação de rua etc. A escola é um órgão medular para a inclusão das crianças na vida em sociedade, pois a mesma é mais um espaço

para que a criança conviva com a diversidade, e aprenda que as diferenças, assim como as semelhanças, são importantes e constituintes da identidade de todos/todas.

A escola não é o único espaço de socialização das crianças, mas depois da família, é o espaço onde a criança dedica mais tempo de sua vida, portanto, é necessário que o Estado e a sociedade civil organizem e fiscalizem o sistema educacional, para que o mesmo seja de fato inclusivo.

Mrech (1998) afirma que Educação Inclusiva é um processo de inclusão de ensino-aprendizagem em todos os graus da vida da criança, e que deve ter a participação efetiva da comunidade. Pereira e Santos (2009), complementando este pensamento, dizem que os sistemas de ensino precisam estar preparados a receber todas as crianças, com suas singularidades.

Por muito tempo, criou-se a ideia de que Educação Especial e Educação Inclusiva são opostas, e que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o ensino separado e especial para crianças com deficiência. Estas duas assertivas são falsas. A última LDB definiu o AEE como Educação Especial, no capítulo V, porém a Lei não afirma que a Educação Especial deve substituir o ensino regular, pelo contrário, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. (BRASIL, 1996, p. 20).

Deve ter acesso ao AEE todas as crianças que dele necessitarem, não apenas as com deficiência, as crianças sem deficiência que precisarem deste atendimento tem direito ao mesmo.

Fávero (2013) afirma que a Educação Especial vem sendo executada de duas maneiras, a primeira forma apresentada pela autora fundamenta-se:

[...] na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para crianças com deficiência, nas quais as vezes se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum (FÁVERO, 2013, p. 19).

Quando procuramos olhar as especificidades de cada deficiência, percebemos que este modelo pode se adequar a alguns tipos de deficiência, como é o caso dos surdos, pois tudo o que os mesmos forem aprender tem que ser dentro da (Língua Brasileira de Sinais) Libras, porque esta é língua utilizada por eles, o que em uma escola comum não seria

totalmente possível. Porém, as escolas comuns deveriam ser preparadas para atender também esse tipo de demanda.

O segundo modo de se fazer Educação Especial, é através da Educação Inclusiva, ou seja:

[...] a frequência a um mesmo ambiente escolar por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Esta segunda maneira é a que trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais (FAVÉRO, 2013, p. 20).

A participação da criança com deficiência na Educação Básica é fundamental para o seu desenvolvimento e das demais crianças. O AEE é um apoio ao ensino das crianças que dele necessitarem, não uma modalidade escolar que substitua os níveis da educação básica, até porque a Educação Inclusiva, onde o AEE deve estar inserido, percorre todos os níveis de ensino, sem se configurar em um deles.

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, homologa sobre a Educação Especial e o AEE. Esta é mais uma legislação que traz a obrigatoriedade das escolas comuns receberem crianças com deficiência, e isto foi um salto no Brasil. Contudo, não podemos homogeneizar as pessoas com deficiência, devemos ter em mente as peculiaridades de cada deficiência, e o Estado e a sociedade devem ter condições de responder aos anseios deste segmento.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, de 2015), no seu capítulo VI, assegura a educação inclusiva a todas as crianças, e tecnologias assistivas⁷ que possibilitem este processo. A legislação afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 07).

⁷ Bersch (2013, p. 133) traz a partir dos documentos do MEC que: “[...] Tecnologia assistiva é um termo recentemente inserido na cultura educacional brasileira, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover a vida independente e inclusão [...]”.

As letras da lei já são consideradas avanços enormes em nosso País, contudo, isto nem sempre é evidenciado na realidade, a falta de inclusão na sociedade é sentida pelas crianças que possuem deficiência de diversas formas, em diferentes aspectos por falta muitas vezes de efetivação de variados direitos, pois um está interligado ao outro. Entretanto, devemos compreender que tanto a conquista, como a efetivação dos direitos são frutos de lutas, neste caso do movimento das pessoas com deficiência.

Um dos direitos mais fragilizados é o da educação; muitas vezes, crianças com deficiência são impedidas de entrarem na escola regular, apesar de a lei afirmar a obrigatoriedade da sua matrícula nessas escolas. A educação é um direito de todos/todas, independente de raça, tribo, condição sexual, religião, cor, deficiência, e todas as outras singularidades das pessoas que a sociedade transforma em segregação, todos os seres humanos têm direito à educação, por serem seres humanos, e esta deve ser uma educação inclusiva, em todos os sentidos.

As escolas regulares públicas e particulares têm a obrigatoriedade, de acordo com o artigo 28^o da Lei, de receber crianças com deficiência em classes regulares, porém existem muitas dificuldades de pôr em prática as exigências da lei; um dos principais motivos disto, de acordo com Pereira e Santos (2009), é a formação dos professores e profissionais educacionais para trabalharem junto a estas crianças, que não acompanha as reais demandas das mesmas, apesar de já existirem certos avanços neste sentido.

A educação inclusiva é uma rede interligada a diversos aspectos, não se resume na presença da criança com deficiência na escola regular pública ou na particular sem pagar mais por isso, é uma questão transversal porque, para se garantir uma educação inclusiva de qualidade, são necessários profissionais qualificados e sensíveis à temática; estrutura escolar acessível aos diversos tipos de deficiência; saúde de qualidade; garantia de trabalho e renda aos pais e responsáveis por essas crianças; acessibilidade nas ruas; transporte adequado; equipamentos de cultura, esporte e lazer que possam abranger a todas as crianças, e uma série de outros direitos que são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança. Confirmando este pensamento, Figueiredo (2013, p. 143) afirma que:

A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Lamentavelmente, ainda não podemos afirmar que esta educação inclusiva de qualidade acontece na vida de todas as crianças com deficiência em nosso País, apesar de a mesma já se fazer presente, em certos aspectos, para uma parcela deste grupo. A existência de leis, principalmente do Estatuto, já é um grande avanço para que todas as pessoas no Brasil sejam tratadas em torno da igualdade e da equidade, porém, enquanto não pudermos afirmar isso, é necessário que a luta pelo direito à educação de crianças com deficiência seja travada todos os dias, em diversas esferas da vida social, e esta luta é feita principalmente pelas mães, que na busca pelos direitos dos filhos/filhas, terminam por buscar a efetividade dos seus também.

4 SER MULHER E SER MÃE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA VIDA DAS CUIDADORAS DE CRIANÇAS

Esse capítulo apresenta a trajetória histórica do papel e do significado da mulher na sociedade brasileira, a situação da mulher na contemporaneidade, bem como nossa pesquisa de campo.

4.1 Odisseia “Cor-de-Rosa”⁸: percurso da mulher na família e na sociedade brasileira

De acordo com o artigo 226^o da Constituição Brasileira de 1988, “a família é a base da sociedade e tem proteção especial do Estado”. A concepção de família já se modificou diversas vezes e as formas como esta se apresenta também. Para Reis (2004, p. 99),

A família tem estado em evidencia. Por um lado ela tem sido o centro de atenção por ser um espaço privilegiado para arregimento e fruição da vida emocional de seus componentes. Por outro, tem chamado a atenção dos cientistas, pois, ao mesmo tempo em que, sob alguns aspectos, mantém-se inalterada, apresenta uma grande gama de mudanças [...].

E, dentro dessa organização chamada família, a mulher tem um papel ímpar; a história nos conta que a mulher já teve vários lugares na sociedade, maior parte deles numa relação de inferioridade com o papel do homem, mas a forma como a mulher é vista pelo coletivo mudou várias vezes na história, porém, na maioria das culturas e dos tempos históricos, sempre coube à mulher o papel de cuidadora, principalmente dos filhos. Neste tópico, trazemos um resumo do percurso feito pela mulher no Brasil, para entendermos como foi construída a imagem desta na nossa cultura.

A história da mulher está ligada à da família, pois, como afirma Del Priore (2013), a família é a mais velha organização da raça humana, e durante muitos séculos, dela dependeu a nossa sobrevivência neste planeta. Contudo, diversos modos de organizações familiares chegaram ao nosso País, cada um com seus costumes e tradições, e todos se misturando e formando nossa nação.

O ponto crucial da história da família é o casamento, e é aqui que começa a trajetória feminina, pois, antes de se casar, a mulher não era considerada mulher, “[...] ao passar de

⁸ Odisseia é a segunda obra mais antiga da literatura ocidental, escrita pelo poeta Homero, a mesma conta a história de Ulisses e suas viagens cheias de aventura. A palavra tornou-se sinônimo de viagem, trajetória longa e difícil (Britannica Escola *On-line*). Escolhemos Odisseia para trazer a memória o longo caminho desempenhado pelas mulheres na conquista e manutenção de seu espaço na sociedade. “Cor-de-Rosa”, porque esta cor ficou culturalmente relegada à mulher, se tornando sinônimo de feminilidade.

senhorita à senhora, a mulher se tornava uma matrona respeitosa [...]” (DEL PRIORI, 2013, p. 06).

No início da colonização, a mulher que se destacava no Brasil não era a mulher branca, até porque havia vindo poucas de Portugal, e a grande maioria das que aqui se encontravam eram índias, e depois as negras trazidas como escravas. O padre Nóbrega pediu que a Corte mandasse mulheres para povoar a colônia, foram mandadas prostitutas e órfãs para tal trabalho (DEL PRIORI, 2013).

Com o povoamento da terra, veio a função principal feminina: cuidar da família e da casa, e passar as tradições ibéricas às próximas gerações. Por isso, ela não saía de casa. Na verdade, a mulher só saía de casa neste momento da história em nosso País, para três atos, de acordo com a autora, ser batizada, se casar e ser enterrada. Vale destacar, também, que, nesta época a mulher era considerada incapaz, como diz Badinter (1985), a mulher é considerada pelos doutores da Igreja antiga “diaba”, e pela visão aristotélica “incapaz”, como se fossem doentes.

Até meados do século XVIII o Brasil foi predominantemente rural e desenvolveu um patriarcalismo próprio, como explica Del Priori (2013, p. 10):

[...] Era ele que garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos e a influência política de um grupo familiar sobre os demais. Tratava-se de uma grande família reunida em torno de um chefe, pai e senhor forte e temido, que impunha sua lei e ordem nos domínios que lhe pertenciam. Sob essa lei a mulher tinha de se curvar.

Os negros e mestiços, maioria da população, viviam de modos diferentes da elite branca. As mulheres negras e mestiças trabalhavam constantemente para sobreviverem e, assim, não tinham como pagar dotes para se casarem e não podiam fazer o que quisessem mesmo que fossem libertas, pois apenas o casamento fazia uma mulher ser respeitada. A igreja impunha isso às pessoas, e ainda dizia as regras de como deveria ser a intimidade entre marido e mulher.

Grande parte do povo da época não era casado pela Igreja, apenas “amigavam-se” e trabalhavam juntos para se sustentarem. Contudo, qualquer que fosse a classe, cabia à mulher ter muitos filhos, já que os mesmos garantiam linhagem para a elite, e mão de obra para os pobres.

Del Priori (2013) esclarece que a urbanização chegou às primeiras cidades da colônia ainda no século XVIII, e trouxe novas configurações para as classes mais desfavorecidas do Brasil, pois ocorreram diversas ondas migratórias fazendo com que os homens fossem trabalhar em outras cidades, com o garimpo de ouro e pedras preciosas, e as mulheres ficaram sendo as responsáveis gerais pela família.

No século XIX, as coisas mudam. A Corte Portuguesa se instala no Brasil, as demarcações entre o público e o privado ficam ainda mais claras e os papéis de cada um nessa estrutura ficam mais complexos. A virgindade como sinônimo de honra e a separação entre as mulheres da casa e da rua estavam cada vez mais nítidas, por fortalecimento do catolicismo. Às moças eram ensinadas as regras morais de como deveriam se portar na sociedade, Del Priori (2013) exemplifica isto dizendo que a mulher necessitava ser pura, virtuosa e quieta.

Cabe, aqui, destacar mais uma das desigualdades entre os sexos que existe desde a colônia, e que só teve punição efetiva em 2006 com a Lei Maria da Penha: a violência contra a mulher, Del Priori (2013) conta que os maridos poderiam matar suas esposas caso as mesmas fossem encontradas em adultério, e isso era considerado “limpar a honra”, porém a situação contrária não era permitida, como aponta a autora:

Na legislação lusa e na sociedade colonial, a punição do assassínio do cônjuge por adultério era desigual. Enquanto para as mulheres não se colocava sequer a possibilidade de serem desculpadas por matarem maridos adúlteros, aos homens a defesa da honra perante o adultério feminino comprovado encontrava apoio nas leis. O marido traído que matasse a adúltera não sofria nenhuma punição. (DEL PRIORI, 2013, p. 23).

A virada do século trouxe mudanças para a vida feminina. O amor “romântico” começava a se espalhar pelo País, e o advento do divórcio também para os casamentos sem amor. Agora, além da Igreja, a Medicina passou a dizer também como deveriam ser as relações entre homens e mulheres, pois o Brasil precisava de braços para trabalhar, e, para isso, a população tinha que crescer, então, a regra da Medicina era a reprodução.

Neste sentido, a mulher passou a ser tida como “órgão frágil” (DEL PRIORI, 2013, p. 39), ou seja, a mulher já foi considerada maligna, incapaz e, neste momento da história, é chamada de frágil. O homem é tido como o protetor da família, e a mulher continuava sua trajetória dentro de casa cuidando dos seus. Todavia, em âmbito legal, a mulher ainda era tida como incapaz, como vemos adiante:

Segundo o Código (1916), a mulher era considerada incapaz, devendo sua representação legal ser assessorada pelo marido. Ou seja, ela não poderia, sem autorização prévia do esposo, litigar em juízo civil ou comercial, exercer profissão, aceitar mandato, aceitar herança ou contrair obrigações. Além de permitir ou não as atitudes de sua mulher, cabia ao homem, ainda, tomar decisões sobre a administração dos bens comuns – e dos bens particulares da mulher- e afixação do domicílio familiar. (DEL PRIORI, 2013, p.40).

De acordo com Costa (2006), a organização das mulheres em torno de seus direitos começou a surgir no mundo a partir das ideias iluministas, e num primeiro momento o foco foram os direitos políticos, o direito ao voto essencialmente. No Brasil, as primeiras manifestações feministas surgiram ainda no século XIX, através da imprensa feminina “La Mujer” que na época era o meio existente no País. Portanto, as mulheres alcançaram um entendimento maior de que a casa não deveria ser o único espaço ocupado por elas.

Pulando para o século XX, Del Priori (2013) fala que o mesmo chegou com novidades: os jovens tinham um pouco mais de liberdade, o modo de viver americano estava entrando na nossa terra a todo vapor, as mulheres “inteligentes” estavam se espalhando, mesmo a inteligência de uma mulher sendo tida como perigosa, a modernidade estava batendo às portas, e umas das principais conquistas do movimento feminista foi em 1932 o direito ao voto feminino para alfabetizadas e maiores de 21 anos.

Porém, como afirma Del Priori (2013), a principal função da mulher continuou ainda sendo o matrimônio e a família, o cuidado dos filhos e do marido e a boa administração da casa, e aí daquelas que não conseguissem exercer esta função bem, significava que tinham “fracassado em sua missão”, esta era a forma como as desquitadas eram consideradas; o desquite passou a fazer parte da legislação brasileira em 1942, contudo, como diz a autora “ser desquitada equivalia a um palavrão” (IDEM, p. 43).

Outro avanço veio no ano seguinte: as normas do Brasil passaram a permitir que as mulheres casadas trabalhassem fora de casa sem a autorização do marido, mas este fato tem intrínseca ligação com a organização das mulheres pelas lutas por seus direitos, e com a estrutura na qual o Brasil estava mergulhado, onde se fazia necessário o trabalho de mulheres nas fábricas. A sociedade capitalista, como sempre, traz uma nova forma de ser para as pessoas, neste caso, para as mulheres, pois foi nesta sociabilidade que as mesmas entraram efetivamente no mundo do trabalho, no universo das fábricas, com condições de trabalho desumanas. Carlotto (2002) afirma que o trabalho feminino dentro das fábricas foi simplificado pela maquinaria no sistema, que facilitava o processo de produção e, por serem

consideradas como inferiores, os capitalistas retiraram grande gama de mais-valia feminina em troca de pequenos salários, muitos inferiores aos salários masculinos.

Já na década de 1950, o trabalho feminino fora de casa aumentava cada vez mais, porém a diferenciação entre o trabalho masculino e o feminino era gritante, a atividade laborativa da mulher era considerada inferior e complementar à atividade do homem, mesmo estando em números crescentes.

Ainda seguindo o raciocínio da autora, até a década de 1960, a sexualidade das mulheres estava atrelada ao casamento, e à concepção de filhos. Isto começou a mudar com a revolução que marcou a década, não só no Brasil, mas em nível mundial, com a descoberta da penicilina, e principalmente com a pílula anticoncepcional. Sarti (2008) fala que a chegada da pílula modificou a relação entre sexualidade e reprodução; a mulher passou a ser mais dona do seu próprio corpo, o que tornou complexo sua relação com a sociedade. Sobre isso, a autora considera que difusão da pílula anticoncepcional:

[...] separou a sexualidade da reprodução e interferiu decisivamente na sexualidade feminina. Esse fato criou as condições materiais para que a mulher deixasse de ter sua vida e sua sexualidade atadas à maternidade como um “destino”, recriou o mundo subjetivo feminino e, aliado à expansão do feminismo, ampliou as possibilidades de atuação da mulher no mundo social. [...]. (SARTI, 2008, p. 21).

De acordo com Del Priori (2013), o movimento libertário, que teve ápice em maio de 1968 em Paris, trouxe grandes impactos para a ideia de casamento, pois os revolucionários renegavam a instituição casamento, a contraponto do amor livre. O momento da história agora é de viver o amor, e, com a ajuda do *rock and roll* e da televisão, este ideário se propalou em nossa sociedade.

Entretanto, estas ideias não foram aceitas de modo total pela sociedade e, apesar de mudanças, na sua maioria, as mulheres ainda continuaram presas pelas amarras de que seu lugar na sociedade era atrás do marido. As feministas eram tidas como “masculinas e mal amadas”, e se casar e ter filhos ainda era considerado a maior honra que poderia ser relegada a uma mulher. Mas nem tudo são lágrimas, houve transformações e estas são importantes, pois são aos poucos que os paradigmas circunscritos na cultura da sociedade são quebrados.

A década de 1970 é resultado dessas transformações e permanências no mundo social brasileiro, um marco importante para a relação entre mulher e sociedade foi a

aprovação da Lei do Divórcio, em 1977 (DEL PRIORI, 2013), também foi nesta década que o movimento feminista brasileiro tem suas primeiras iniciativas.

Em 1980, a perspectiva é outra. A autora citada acima afirma que a mentalidade das mães está mudando, as meninas agora não são mais educadas para reproduzir o mesmo ideário de educação das mães, as mulheres eram incentivadas a estudar e trabalhar fora, a casarem-se por amor, mas sem deixar de serem as cuidadoras do lar. Portanto, agora, estava se apresentando para a mulher uma jornada dupla, às vezes tripla, de trabalho, casa, marido, filhos, indicando a nova configuração do capitalismo, que exige pessoas polivalentes, que exerçam várias funções ao mesmo tempo. Sobre isso, Carlotta (2002, p. 04) afirma que

A identidade da mulher como trabalhadora, portanto, vai estar sempre associada a seu papel de reprodutora. Essa imagem básica, originária da mulher família, mãe, dona de casa vai estar sempre na frente. O trabalho, por exemplo, é tratado no masculino e o trabalho produtivo é feito pelos trabalhadores. É ao homem que se associa a imagem de trabalhador, de provedor da família. Essa imagem da mulher vai trazer limitações a uma adequada colocação no mundo do trabalho.

Portanto, a relação entre mulher, família e sociedade mudou, as funções sociais de homens e mulheres que, antes eram bem delimitadas, agora se confundem, um exemplo disso são as mulheres chefes de família, que passaram a ser um quantitativo grande em nosso meio.

Apesar de todos os avanços que percebemos na história feminina, ainda existem muitas desigualdades, que partem do princípio que a mulher é inferior ao homem, Osterne (2011, p.03) explicita isto de forma clara quando conta que:

As desigualdades de gênero alicerçam-se na existência de uma histórica e cultural hierarquia entre homens e mulheres, com primazia do masculino, respaldada na lógica da diferença biológica entre os sexos. Manifesta-se numa ordem social e material fortemente simbólica, que inferioriza, submete e discrimina a condição feminina em grande parte das áreas da convivência humana. [...].

E, é neste mesmo princípio que é ancorada a atribuição do cuidado às mulheres. Queremos destacar que não consideramos errado as mulheres cuidarem de seus filhos, ou de suas casas, estamos apenas contando a trajetória feminina, e demonstrando que esses papéis não são naturais e inerentes à mulher. Badinter (1985) nos traz a diferenciação dos conceitos de “maternagem” e “maternidade”, onde o primeiro é a habilidade para educar e cuidar de uma criança, para que esta possa viver em sociedade, que mulheres e homens podem exercer, e o último está ligado à capacidade de se “pôr uma criança no mundo”, biologicamente falando, que apenas as mulheres podem fazer.

Nos permitimos dizer que homens e mulheres devem exercer a atividade do cuidado, e, na realidade da vida das pessoas, existem homens que exercem esta função, mas na esmagadora maioria dos casos, por causa de todo o percurso que vimos, este papel pertence à mulher, e este é o assunto do tópico seguinte.

4.2 Ser mãe na contemporaneidade: aspirações e realidades

Para começar, devemos lembrar que, na história mundial, até meados do século XVIII, a criação dos filhos não era de responsabilidade de suas mães, e sim de amas e governantas; Badinter (1985) nos conta que, muitas vezes, as mães não tinham apego pelos filhos, e que certos estudiosos da época condenavam o afeto demasiado das mães pelas crianças. Isto se devia, principalmente, porque, em meados da Idade Média, a mortalidade infantil era altíssima, e boa parte das mães haviam se habituado a perder seus filhos, e depois terem outros, já que a taxa de natalidade também era muito alta.

A relação íntima entre mãe e filho começou a ser incentivada a partir do século XVIII, pois, foi apenas neste momento que começou a se exaltar esta condição na sociedade, a condição de ser mãe. A autora informa que esse incentivo veio por parte do Estado que agora estava interessado nas crianças que estavam morrendo, por isso houve toda uma campanha para que as mães viessem a ser as principais responsáveis pelos seus filhos, pois finalmente elas teriam seu lugar na sociedade, o de mãe.

E, assim, foi sendo construído o ideário de que todas as mulheres querem ser mães e que amam incondicionalmente seus filhos, devemos tomar cuidado com generalizações, visto que, via de regra, é isto que acontece, o amor infinito da mãe pela criança, por isso ela cuida perfeitamente bem, e se dedica inteiramente ao filho, porém existem exceções, que devem ser contabilizadas também, contudo, neste trabalho, estamos estudando a regra.

Atualmente, como já vimos anteriormente, são colocados para as mulheres jornadas incessantes, o trabalho fora de casa remunerado, o trabalho doméstico, o trabalho do cuidado com os seus e, apesar de tudo isso, o trabalho feminino é considerado secundário e inferior.

Abramo (2007) ratifica que o trabalho da mulher é considerado adicional ou complementar ao trabalho principal, do homem, o provedor da família, isto é, um ranço histórico que tem sido vencido no cotidiano pelas mulheres, mas é algo que ainda está muito

fixo nas cabeças das pessoas, principalmente dos empresários, que contratam essas mulheres pagando menos afirmando que o trabalho das mesmas é apenas um auxílio e que o trabalho principal é cuidar dos filhos.

As condições de vida atuais exigem das mulheres que elas trabalhem, que vendam sua força de trabalho em troca de um pagamento que está muito aquém do valor justo a ser pago, porém, para as mães exercerem esta atividade laborativa, é realmente mais difícil, não porque consideram o trabalho remunerado “menos importante”, mas porque o sistema educacional do nosso País deixa muito a desejar, não apenas nos casos de mães de crianças com deficiência, mas de todas as mães de um modo geral, principalmente se a criança for pequena. (GAMA, 2014).

A autora acima traz que a Educação Infantil tem servido como mediador direto entre a inserção da mulher no mercado de trabalho e as questões familiares, pois a ampliação do direito à educação, garantido a todas as crianças, de maneira completa, proporciona à mãe mais chances de entrada no mundo do trabalho, principalmente nas classes mais baixas onde as mulheres não têm condições de pagar alguém para tomar conta de suas crianças. Portanto,

[...] A falta de uma EI (Educação Infantil) universal, gratuita, com horário em tempo integral e garantia de alimentação escolar tem forte impacto sobre as condições de vida das famílias, principalmente as mais pobres, com consequências importantes para a escolarização e bem-estar das crianças e para a inserção das mães no mercado de trabalho. (GAMA, 2014, p. 235).

Neste esquema, as mais prejudicadas são as mães, visto que, na maioria dos casos, são elas que ficam no meio da balança, sendo pressionadas dos dois lados; tendo que por falta de uma política de educação satisfatória se submeter a trabalhos precarizados, para conseguir atender as necessidades familiares e ainda cuidar dos/das filhos/filhas.

Como, historicamente, pertencia à mulher apenas o trabalho do cuidado, no âmbito da casa, quando a mesma passou a trabalhar fora, surgiu uma questão que não havia sido identificada até então, “o dilema do trabalho versus família, que, emergiu como uma questão central para a análise da mulher no âmbito do trabalho remunerado” (GAMA, 2014, p. 40).

É neste ponto que voltamos mais uma vez a falar da política educacional, esta, na sociabilidade de uma família, tem um papel fundamental, pois, “[...] transformar-se-ia em um mecanismo de enfretamento da pobreza das famílias, tanto pelo lado do investimento nas

crianças, como pela potencialização da capacidade produtiva das mulheres-mães [...]”. (GAMA, 2014, p. 238).

Portanto, como percebemos ao longo deste capítulo, sempre foi a sociedade que disse à mulher seu papel na história, que ora era dentro de casa, ora na rua, trabalhando “de igual para igual” com os homens; e todas essas “fases” tiveram seus percalços e também quem lutasse para que mudanças pudessem ocorrer. Entendemos que o maior problema nessa história, é justamente porque a mulher não escolheu seu lugar no mundo, este foi dito a ela, acreditamos que se a mulher tivesse desde o início escolhido seu espaço no coletivo, as relações teriam sido diferentes; talvez melhores, ou piores, mas não teriam sido pacíficas, porque o mundo é dialético e dinâmico, e as relações no cotidiano são construídas por cada um/uma de nós.

4.3 Na prática, como são as coisas?

Nossa pesquisa de campo, como já foi dito anteriormente, foi realizada com quatro mulheres, mães de crianças com deficiência; nosso foco, nesta pesquisa, foi compreender como elas entendem o direito à educação, sabendo que este é garantido por lei, porém, já com base nesta pesquisa, e em outros trabalhos acadêmicos feitos por nós neste mesmo segmento⁹, podemos afirmar que este direito não é efetivado de forma íntegra na vida de diversas crianças, e isto afeta diretamente as mães.

Nossa primeira entrevistada, Maria¹⁰, tem 35 anos, não trabalha e mora com o marido e três filhos, ela é mãe de um menino, Mateus, 12 anos de idade. Maria nos informou que o menino não tem um diagnóstico fechado, pois o mesmo possui uma síndrome rara, que ainda não foi identificada pelos médicos, mas o mesmo possui laudo médico indicando Paralisia Cerebral, a criança vive em cadeira de rodas e se comunica através da Libras.

Outra interlocutora de nossa pesquisa se chama Ana (40 anos), é autônoma, e vive com o marido, dois filhos, um menino e uma menina, e com a mãe. Ela é a principal

⁹ Projeto de pesquisa, realizado na disciplina de Pesquisa em Serviço Social II, intitulado: “Crônicas de uma luta: Repensando a inclusão social de crianças com deficiência”.

Atividade da disciplina de Estágio em Serviço Social II, onde foi realizado grupos de orientação socioeducativos no nosso campo de estágio, o NUTEP, a partir dos quais escrevemos um relatório sobre o que captamos na atividade.

¹⁰ Os nomes utilizados das quatro entrevistadas são fictícios, pois queremos guardar o sigilo das mesmas, e os nomes foram escolhidos pelas próprias mulheres participantes desta pesquisa.

responsável pelo Anderson, de 14 anos, que tem laudo médico constando “Retardo Mental”. Ela nos conta que no nascimento de seu filho, os médicos não disseram nada em relação ao mesmo ter alguma deficiência, só depois foi diagnosticado o caso.

Nádia, nossa terceira entrevistada, tem 28 anos de idade, é dona de casa, tem três filhos, e vive com o atual companheiro. Ela é mãe de João, 11 anos de idade, possui laudo médico afirmando que tem Deficiência Mental, apesar de a mãe não saber qual deficiência em si.

Laura, 42 anos, nossa última entrevistada, também não trabalha, vive com o ex-marido e os três filhos, é mãe de Lilian, uma menina de 13 anos com Síndrome de Down.

Mateus, filho de Maria, começou a estudar com 07 anos de idade, e, quando perguntamos sobre o porquê de seu filho não ter começado a estudar antes, ela nos disse que pensava que seu filho não poderia estudar, e que quando entendeu que o mesmo poderia estudar, procurou um local que aceitasse seu filho, como percebemos na sua fala: “eu sempre procurei um colégio apropriado pra ele, porque num colégio normal mesmo eles não aceita”.

Nesta parte da entrevista, percebemos como ainda é forte o preconceito com as crianças com deficiência, e que muitas vezes, as escolas ao alegarem serem despreparadas terminam por discriminar crianças e mães. Portanto,

Ocorre que as escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiência-visual, auditiva, mental e até físicas-, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar. Permanecem, então as escolas especiais como alternativa, alternativa esta que vem se perpetuando a despeito do ordenamento jurídico e dos benefícios que a inclusão escolar bem-feita representa. (FÁVERO, 2013, p. 21).

Durante esta mesma fala, observamos a situação da mãe, em relação à deficiência do seu filho, a aceitação que ela tem, pudemos perceber através do desvio de olhar ao chão, e da forma como Maria falou que hoje ela aceita o filho “como ele é”, mas que este processo teve dificuldades; quando ela fala do “colégio normal” não aceitar o filho, a sensação que tivemos é que a escola não aceitaria a ela particularmente.

O sentimento de culpa, de responsabilização pela criança, recaiu sobre a mãe neste caso, e recaiu na maioria das vezes. Melman (2006) nos explica que, desde que a família fechou-se em si mesma, na sociedade burguesa, o sofrimento e a culpa em relação aos filhos tornou-se muito forte, porém, para a mulher, isto é ainda mais incisivo, pois a

responsabilidade pela maternidade é relegada a ela, e pelo cuidado também, portanto, a culpabilização maior está sobre ela. Sobre isso, Guedes e Daros (2009, p. 123) argumentam que “no senso moral construído na sociabilidade burguesa, as atividades que derivam do ato de cuidar tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma a aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina [...]”.

Já Anderson, filho de Ana, iniciou os estudos aos três anos de idade. Ela nos relatou que, quando ele começou a estudar, a escola não percebeu a deficiência, porém quando a mesma percebeu o retardo mental dele, começou a não investir mais na criança, e a “empurrar com a barriga”, palavras de Ana. Vale ressaltar que a escola era particular. Ela nos disse que essa situação se estendeu por alguns anos, a escola aprovava o menino ir para a série seguinte, mesmo considerando que o mesmo não tinha capacidade para isso, até que, em certo momento, a escola pediu à Ana que procurasse outra instituição para Anderson, uma que “atendesse criança com esse tipo de problema” (texto extraído da entrevista com Ana).

Por conta disso, Anderson passou um ano longe da escola. Até Ana conhecer a APAE de Fortaleza, ela nos conta que, mesmo depois que o filho começou a frequentar a instituição, o mesmo ainda passou mais alguns anos longe da escola, até que:

[...] Veio essa proposta de inclusão, e eu procurei o colégio aqui, atual que ele está hoje, de primeira vez ela também quis recusar, a coordenadora da escola, aí só que eu insisti né, fui debater com ela não, insisti e ela teve que colocar ele lá, e até hoje ele tá lá [...]. (Trecho extraído da entrevista com Ana).

Quando Ana falou sobre a “proposta de inclusão” que chegou até a escola do bairro que ela mora, logo ligamos com um trecho de Mantoan (2013 A), que revela o conceito ideal de inclusão escolar. A autora traz que:

[...] Na perspectiva da inclusão escolar, adaptação tem sentido oposto e é testemunho de emancipação intelectual e consequência de um processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (p.37).

Este ideário chegou à vida de Anderson, mesmo que não em sua totalidade, mas ele foi incluso, e passou a frequentar o ensino regular e a ser acompanhado pelo profissional responsável pelo AEE na mesma escola, só que no contraturno de suas aulas, para não atrapalhar, e ainda ter o acompanhamento na APAE. Esta é a forma ideal para a educação de crianças com deficiência.

Nádia enfrentou muitas dificuldades para que seu filho pudesse estar na escola. O menino começou a estudar com 04 anos, e com algum tempo, a escola percebeu que a criança não falava, apenas gritava, então o menino foi encaminhado para a Fonoaudiologia, para tentar descobrir se o mesmo tinha alguma deficiência auditiva, porém nada foi encontrado, alguns anos depois o menino mudou de escola, a nova professora o encaminhou para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a primeira vez foi rejeitado, e neste período a mãe nos relata que:

Ele já tava sendo agressivo, mostrava ser muito agressivo, ele não conseguia se equilibrar na cadeira, por qualquer coisa ele caía, entendeu?! Agredia os colega, não podia ter barulho na sala que ele saía gritando, ele queria botar moral na sala, aí foi daí que realmente viram que ele tinha uma deficiência, só não sabia qual aí voltei pro CAPS de novo, aí quando lá no CAPS ele teve tipo uma crise, sabe?! De impaciência, mexendo nas coisas, eu falava e ele não atendia, e mexia numa coisa e mexia em outra, ela viu que realmente ele tinha um déficitzinho, aí fez o eletroencefalograma, aí deu um pequeno desvio, né?! Aí ele ficou sendo acompanhado pelo CAPS e mesmo assim não conseguia porque o CAPS só atendia de três em três meses, aí encaminharam ele pro NAP (Núcleo de Avaliação Psicológica), aí o NAP ele te atendimento com a fono, com a psicóloga, com a psicopedagogia e com a terapia ocupacional, aí de lá pra cá só tratamento, tratamento por cima de tratamento, é tanto que tá com uns três meses, um mês e pouco atrás né?! Eu tive que adiantar a consulta dele do CAPS porque ele tava muito agressivo, ele é muito agressivo, agressivo assim, quando ele tá perturbado mesmo ele fica agressivo ao extremo, sabe?!aí toma três qualidades de medicação pra poder controlar, aí é desse jeito aí [...]. (Trecho extraído da entrevista com Nádia).

Depois de muitas lutas, Nádia conseguiu que João ficasse na escola e, posteriormente foi indicado a ela uma escola perto de sua casa que tivesse a sala de AEE. Hoje, João estuda nessa escola e é acompanhado pelo profissional de AEE, pelo NAP e pelo CAPS, Nádia nos contou que “ter filho especial é uma briga que você tem que lutar pro resto da sua vida”.

Com este relato, percebemos que o que as crianças sentem acaba por passar para a mãe e a mesma também sente, pois ela é quem está com o/a filho/filha todos os dias. É a mãe quem muitas vezes “luta” as batalhas da criança no lugar dela, deixando de lado suas próprias batalhas, seus sonhos, objetivos. Não estamos dizendo que é errado a mãe ter estas atitudes, porém queremos reforçar a ideia de que a sociedade deveria ser organizada para atender às demandas dos diferentes grupos que a formam, ou seja, a questão da educação de uma criança com deficiência é uma demanda pública, portanto deve ser reivindicada por todos/todas, não apenas por uns e outros que sejam atingidos pela problemática. Nossa sociedade, tão individualizada muitas vezes, não percebe o outro, não se identifica com outro, o que faz com que cada um/uma lute apenas pelos seus objetivos particulares e não pelo coletivo, e esta é mais uma faceta do capitalismo para que fiquemos subordinados a ele.

Laura nos fala, em sua entrevista, que sua filha atualmente não estuda em escola comum, apenas frequenta o Instituto Moreira de Sousa, por pedido do psiquiatra da instituição, que teme pela segurança da criança porque a mesma não fala, mas Laura nos conta que a menina já estudou em escola regular, passou três anos estudando em uma escola que tinha o profissional de AEE, e neste período, a mãe viu o desenvolvimento da criança, depois de três anos, a menina teve que mudar de escola, mas a nova escola não tinha o profissional de AEE, e a mãe logo percebeu a diferença entre os dois modos de ensino:

[...] coloquei ela no colégio S.P., colégio particular e foi bastante diferente desse daqui que tinha professora especializada, muito diferente né?! Praticamente não adiantou de nada, eu via ela chegar em casa com o cabelo cheio de cola, quando eu chegava lá ela tava sentada no cantinho lá, então eu levava pra cumprir... só mesmo pra cumprir a norma que uma pessoa da idade dela mesmo estudar, mas realmente eu vi que era totalmente diferente, você colocar uma criança especial né num colégio onde têm pessoas, assim com experiência, pra colocar num colégio aonde a pessoa realmente não tem experiência com criança especial né?! É muito difícil [...]. (Trecho extraído da entrevista com Laura).

Mantoan (2013 B) nos mostra que é preciso “ensinar a turma toda”, todas as escolas devem estar preparadas para receber crianças com diversos modos de aprender, a escola, fazendo parte da sociedade como um todo, deve incentivar a diversidade, e quem está lá deve ser preparado para atender as requisições postas por essas crianças. A autora nos fala que “para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem de alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios” (MANTOAN, 2013 B, p. 62).

Conversamos com as mães sobre as dificuldades encontradas para que seus/suas filhos/filhas estejam na escola; as respostas foram diversas, mas alguns pontos convergiram. As quatro crianças fazem acompanhamento, em diferentes locais, mas duas delas, Anderson, filho de Ana, e João, filho de Nádia, além do acompanhamento estão na escola regular, e participam da sala de AEE; percebemos que a maior dificuldade para as duas é a falta de cumprimento da lei, elas conhecem a legislação, isto ficou muito claro durante as entrevistas, porém como a mesma não é executada totalmente na prática, seus filhos são diretamente afetados, portanto elas também são afetadas diretamente. Por exemplo, Ana narrou para nós o que ela pensa em relação à legislação, ela nos diz que:

O governo exige das escola a inclusão, só que ele não, como é que se diz... não impõe o que é pra ser posto assim nas escolas, como um acompanhante pra essas criança, não tem, ele só dita as regras mas as condições que é pra ser ele não manda, ele só bota lá no papel, a criança com deficiência tem direito a inclusão, ele não bota as condições pra que a escola receba essas crianças, entendeu?! É tanto que ainda tão

formando professores pra se adequar ao formato dessas crianças, porque é o certo, a escola que tem que se adequar à criança e não a criança a escola [...]. (Trecho extraído da entrevista de Ana).

Como a própria Ana afirmou, a legislação existe, contudo a mesma não é posta em prática em sua efetividade, e ainda existem lacunas que precisam ser fechadas. Outra dificuldade relatada pelas quatro mulheres entrevistadas para este trabalho é o fato de que elas precisam acompanhar os/as filhos/filhas nos tratamentos; Maria, por exemplo, disse que vai para a escola “adequada” para o seu filho com ele, e fica lá esperando o momento de terminar para levá-lo de volta para casa, porém há cerca de dois meses não há mais o profissional de apoio na escola onde Mateus está, e algumas vezes Maria teve que ficar com ele em sala de aula, até a escola decidir que ele e as outras crianças que precisam desse profissional de apoio não poderiam mais voltar à escola até que os profissionais voltassem a trabalhar; Maria fala que por causa desse tipo de situação é que ela não pode trabalhar.

Enxergamos, na fala de Maria, e das outras interlocutoras desta pesquisa, o que Guedes e Daros (2009) querem dizer quando afirmam que: “[...] ao identificar-se com o ato de cuidar, a mulher, muitas vezes, distancia-se da possibilidade de outras escolhas, ou distancia-se dos próprios projetos. Cuidar do outro torna-se o seu cotidiano [...]” (p. 125).

O preconceito com pessoas com deficiência ainda é forte em nossa cultura. Laura nos relatou casos onde sua filha, por medo do barulho nos ônibus, ficava agitada ao andar no transporte público, e por isso, as pessoas “olhavam estranho e com desprezo para Lilian” (fala de Laura), a mãe conta que essas situações a causam muita dor, pois não consegue entender como alguém pode “não gostar de uma criança com deficiência”.

Mantoan (2013 A) elucida que as desigualdades desenvolvidas por conta das diferenças naturais e sociais são errôneas e “precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade” (p. 33). É necessário lutarmos contra o preconceito, e entendermos que esta causa não pertence apenas a pessoas com deficiência e seus familiares, é uma causa coletiva. As mães, por serem as mais próximas dos/das filhos/filhas na maioria das vezes, sofrem tanto ou às vezes mais que os/as filhos/filhas por conta deste preconceito.

Nádia nos expressou que já sofreu bastante preconceito por causa de João, o próprio pai do menino abandonou a ela, a criança e ao outro filho deles por conta de João ser uma criança com deficiência. O preconceito e a discriminação nos desumaniza, nos separa, nos faz

ver o outro como estranho e, às vezes, em casos extremos, como inimigos, por isso é que essa cultura do ódio ao diferente se implantou em nossa sociedade e é algo que devemos combater ao máximo possível.

Finalizando, perguntamos às mães o que significa para elas o fato de suas crianças estarem na escola, as respostas foram as mais variadas, e nos indicaram alguns apontamentos. Maria nos respondeu que o “bom de ele poder estar na escola” é que, assim, “ele aprende” apesar de ela sentir que se fosse pela vontade da escola, Mateus não estudaria lá, a escola permite porque é obrigatório, para ela o esforço “vale a pena”, por conta do aprendizado dele, o desenvolvimento do filho basta para ela.

Já para Ana o significado de ele poder estar na escola é que, assim, ele “aprende a ser independente dela”, e “interage com outras pessoas”. Este ponto é comum às quatro mães, o fato de que seus/suas filhos/filhas poderem aprender e os ajudarem a serem independentes, principalmente delas.

Nádia, em consonância com as outras, fala que João tem que estar na escola, e que isto significa que ela poderá ter um tempo só para ela. E Laura conta que, para ela, é motivo de orgulho a filha poder estar no Instituto Moreira de Sousa, porque para ela lá é o melhor local para sua filha. Mais uma vez, vemos como está entranhado, no nosso imaginário, que a segregação é o caminho a seguir, e sabemos que não é assim, a inclusão em todos os aspectos de pessoas com deficiência é o ideal, porém não devemos ignorar ou tachar de errado o pensamento de Laura, ela pensa desta forma depois de ver o que sua filha passou em uma escola comum, onde não havia preparo entre os professores e diretores para incluírem sua menina, e o Instituto deu isso a ela, e mais, Laura nos disse que gosta de ficar esperando sua filha no Instituto porque lá ela pode “conversar com outras mães” e “lutar juntas”; é com esta fala que percebemos a importância dos movimentos sociais, nesse caso, o de pessoas com deficiência, se aproximarem da população para ampliar a luta.

O cuidado como atributo feminino está intrínseco à nossa cultura, tanto que o mesmo já é naturalizado, porém isso não impede às mulheres tanto as que conseguem enxergar essa situação, como as que ainda não tiveram oportunidade de lutar pelo fim das formas de opressão existentes, de lutarem por direitos que depois de conquistados devem ser garantidos, portanto o/a assistente social deve estar antenado com estas questões, entendendo que seu papel primordial é a viabilização de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, percebemos diversas nuances de como a educação inclusiva, ou não, de crianças com deficiência chega na vida das mulheres, mães dessas crianças. Constatamos que já avançamos muito, mas ainda estamos longe do ideal realmente necessário para que a nossa sociedade seja de fato inclusiva, e aceite aquilo que é diferente a ela.

Os desafios encontrados e enfrentados pelas mães, para a garantia do direito à educação de crianças com deficiência, são inúmeros, porém, queremos aqui destacar alguns: o despreparo das escolas para receber crianças com deficiência ainda é um dado alarmante, a proposta de inclusão chegou ao Brasil na década de 1990, porém ainda hoje existem escolas que não conhecem este termo, ou que fazem questão de não o conhecer, por ser mais cômodo, mais fácil, por não quererem sair do seu lugar de conforto e por serem avessas à diferença.

Entretanto, já temos escolas que são de fato inclusivas, talvez não na sua totalidade, mas em boa parte de sua estrutura; professores, coordenadores, diretores precisam ser qualificados para saber dar continuidade a este processo de inclusão, que não deve ser apenas dentro da escola, deve ser estendido a toda a comunidade, entendendo que são estas relações mais primárias da vida de uma criança que estão na base de sua formação. Como podemos pedir uma sociedade mais tolerante quando não somos tolerantes? Como podemos querer um mundo sem violência quando por vezes incitamos o ódio ao diferente sem percebemos? Como podemos esperar que o futuro desta nação seja melhor que o presente quando não perpassamos valores melhores ao “futuro da nação”?

É necessário compreender que o mundo é formado pelos diferentes, e que isso não é errado, devemos incentivar a diversidade, entendendo que não existem pessoas iguais, mas que todos/todas são seres humanos e devem ser respeitados.

Outro desafio encarado pelas mães de crianças com deficiência é justamente o preconceito, a discriminação. Entendemos que hoje existem grupos em nossa coletividade que sofrem discriminação tanto quanto as pessoas com deficiência, e estes atos devem ser combatidos. Em pleno século XXI, onde as tecnologias estão avançadas, onde as ciências, sejam exatas ou humanas, se desenvolveram em larga escala, o preconceito ainda está intrínseco à nossa cultura, ainda não nos desvencilhamos de algo que só traz perversidade à

humanidade, e por conta deste preconceito, já elevado ao nível da discriminação é que estamos voltando à barbárie. Este é o paradoxo em que vivemos, e que devemos lutar contra em todas as oportunidades que tivermos, mesmo que aparentemente sejam pequenas.

Entender que, quando somos preconceituosos com crianças com deficiência, estamos sendo diretamente com as mães, pois são elas que sentem este preconceito e, ao fazer isto, muitas vezes acabamos por culpabilizá-las pela deficiência dos/das filhos/filhas, o que as fazem reviver toda a dor que sentiram ao descobrirem que sua criança não era do jeito que elas esperavam.

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares de Fortaleza ainda não acontece de forma efetiva, existem poucas escolas em nossa cidade que realmente incorporaram o teor da teoria da inclusão.

A falta da inclusão de crianças com deficiência não atinge apenas as próprias crianças, atinge diretamente as mães, porque são elas que precisam se dedicar à criação, ao cuidado e à educação dessas crianças. Percebemos que, por conta da carga de trabalho dentro de casa, incluindo os afazeres domésticos, e os/as filhos/filhas, as mães acabam abrindo mão de seu direito ao trabalho para conseguir dar conta de todas essas atividades. Se as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência funcionassem da maneira ideal, e fossem realmente inclusivas, essa mulher teria mais tempo para outras atividades, como o trabalho, mas também como um tempo livre para si.

A partir de nossas pesquisas, observamos que a mulher, termina por ficar em segundo plano por conta da mulher-mãe. A relação entre o direito à educação de crianças com deficiência e o direito ao trabalho e renda da mulher são questões conectadas uma à outra, entendemos isso quando olhamos a história da mulher na sociedade e o papel que historicamente foi dado a ela.

A Assistência Social, no Brasil, foi construída para funcionar em rede, no nosso caso, a rede de políticas públicas voltada para a pessoa com deficiência, no decorrer de nossos estudos, nos deparamos com uma rede de serviços para pessoas com deficiência extensa, porém em alguns pontos, esta rede não funciona, falta conversa entre as instituições que formam a rede, porém, mesmo não sendo da forma ideal a ligação entre essas instituições acontecem, e este relacionamento só favorece as crianças com deficiência. É necessário que as instituições de acompanhamento, como a APAE e o Instituto Moreira de Sousa, conversem

com as escolas, para que a educação da criança com deficiência venha a se desenvolver da melhor maneira possível.

Ao chegarmos ao final deste trabalho, constatamos algo que já tínhamos dito anteriormente, logo no início, que este tema é realmente importante para a sociedade e para a academia, pois, apesar de diversos avanços, ainda temos muito que fazer para que a inclusão de fato aconteça, e temos que entender sempre que, quando falamos de inclusão, não estamos nos referindo apenas à inclusão escolar, mas à sociedade de um modo geral, ou seja, inclusão na saúde, no mercado de trabalho, no cenário político, na comunidade onde a pessoa com deficiência em específico vive, como falamos anteriormente.

Precisamos falar muito ainda sobre direito à educação de pessoas com deficiência, não apenas das crianças, mas também dos adultos que, durante a infância, não estudaram. E, principalmente, precisamos de mais pesquisas sobre as relações das crianças com deficiência com crianças sem deficiência dentro das salas de aula, precisamos entender como ocorre esta relação para impedir ainda na idade mais tenra, que o preconceito se desenvolva. Uma vez que nenhuma criança nasce preconceituosa, mas é moldada a partir dos valores perpassados pela família, especialmente pelos pais, e também pela escola.

Também observamos que é necessário mais estudos que busquem compreender a relação direta entre direito à educação de crianças com deficiência e direito ao trabalho e a outras atividades das mães destas crianças, entendendo que os trabalhos da academia devem servir de indicações para o poder público da realidade das pessoas, para que assim possam se desenvolver políticas públicas que realmente sirvam para a população.

Com este trabalho, descobrimos um pouco mais sobre o mundo da educação inclusiva, das pessoas com deficiência e das mães, mulheres acima de tudo. Enfrentamos muitos obstáculos para chegarmos até aqui, como a dificuldade de encontrar material para a consulta, de conciliar a construção deste texto com as demais disciplinas do curso, de superar o cansaço psicológico para escrever um trabalho com as dimensões que um Trabalho de Conclusão de Curso tem, e outras, porém, os sacrifícios valeram a pena.

A busca pela equidade nos direitos das pessoas é dever diário do/da profissional de Serviço Social, devemos não apenas assegurar os direitos já existentes, mas, devemos lutar pela construção de outros tantos, que possam facilitar a real construção da justiça social em

nosso País. Ser assistente social é, antes de tudo, ser uma pessoa que busca permanentemente pelo “direito a ter direitos”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária?. In. HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

ARANHA, Maria S. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20Aries.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROCO, Maria; TERRA, Sylvia; CFESS, Conselho Federal de Serviço Social (Org.). **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: Pessoa com deficiência**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Conselho Nacional de Saúde: Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012**.

Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.3494, de 20 de novembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 set. de 2015.

_____. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRITANNICA ESCOLA ON-LINE. **Odisseia.** Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483415/Odisseia>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CARLOTTO, Cássia. **Genêro, Reestruturação produtiva e Trabalho feminino.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v4n2_carlotto.htm>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COSTA, Ana A.A. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de intervenção política. In. MELO, Hildete P. et al. (Org.). **Olhares Feministas.** Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

DEL PRIORI, Mary. **Conversas e histórias de mulher.** São Paulo: Planeta, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson R. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

FARIAS, Iara; MARANHÃO, Renata; CUNHA, Ana. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva:** análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004>. Acesso em: 10 set. 2015.

FÁVERO, Eugênia A. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, Maria T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, Lorena B; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva?**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FIGUEIREDO, Rita V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FONTANELLA, Bruno; RICAS, Janete; TURATO, Egberto. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v24n1/02.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2015.

GAMA, Andréa de S. **Trabalho, família e gênero impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFAMAN, Erving. **Estigma- Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

GUEDES, Olegna; DAROS, Michelli. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serviço Social Revista**, Londrina, v.12, n.1. p.122-134, jul/dez/2009.

GUGEL, Maria A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php >. Acesso em: 5 jun. 2016.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

JANNUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LANE, Silvia T. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: **Psicologia Social: o homem em movimento**. Lane, Silvia T.; Codo, Wanderley (Org.). São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAIA, Geimison. Barroso: a história do povo do João Paulo II é comparada à vida dos mártires. **Jornal O Povo**. Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/09/12/noticiasopovonosbairros,3128084/barroso-a-historia-do-povo-do-joao-paulo-ii-e-comparada-a-vida-dos-martires.shtml>>. Acesso em: jun. de 2016.

MANTOAN, Maria T. Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios, Perspectivas. In: _____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013 A.

MANTOAN, Maria T. Ensinando a turma toda: As diferenças na escola. In: _____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013 B..

MELMAN, Jonas. **Família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MENEZES, Ebenezer T. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

MINAYO, Maria (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MRECH, Leny. **O que é Educação inclusiva?**. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

NETTO, José P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTERNE, Maria do S. **A violência contra a mulher na dimensão cultural da prevalência do masculino**. Disponível em:

<<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=324&path%5B%5D=465>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PEREIRA, Cleide L.; SANTOS, Marilane. **Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca**. Disponível em:

<<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/21-POS-GRADUACAO-01.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PIANA, Maria C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RECH, Daniel. Et al. **Direitos Humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

REIS, José. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silva; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBAS, João. **O que são pessoas deficientes?**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero e Patriarcado**. São Paulo: Mimeo, 2001.

SALES, Sara R. da M. **A produção de conhecimento sobre Pessoas com Deficiência no Serviço Social: uma análise a partir do debate da pós-graduação no CBAS e ENPESS**. Fortaleza: Mestrado Acadêmico- Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n°135, jan. Coimbra: Centro de Estudos sociais. 1999.

SANTOS, Kátia S. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

SARTI, Cynthia. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana R.; VITALE, Maria A. (Org.). **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SEVERINO, Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados pessoais

Como deseja se identificar:

Trabalha: Sim ou Não

Bairro onde mora:

Menino ou Menina:

Deficiência:

Idade da criança:

Roteiro para objetivo I

Seu/sua filho/filha estuda? Desde quando?

Escola pública ou particular?

Como foi pra matricular sua criança na escola?

Como a escola recebe sua criança?

Você encontra/encontrou dificuldades pra que seu/sua filho/filha esteja na escola? Quais?

Sua criança tem contato com outras crianças na escola? Como é?

Você já observou a rotina de seu/sua filho/filha na escola?

A escola tem acessibilidade?

Seu/sua filho/filha precisa de um profissional de apoio escolar junto a ele na escola?

Ele possui um profissional de apoio escolar? Se sim, como avalia esse suporte?

Se a escola for particular: Você paga a mais por seu/sua filho/filha ter deficiência?

Você paga pelo profissional de apoio escolar?

Roteiro para objetivo II

O que significa pra você sua criança estar na escola?

Você percebe se seu/sua filho/filha gosta de ir à escola?

Você considera seu/sua filho/filha incluso na escola?

O fato de seu/sua filho/filha estudar trouxe alguma mudança na sua rotina?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste Termo, que concordei em ser entrevistada e participar na pesquisa de campo intitulada: “Olhando por outro ângulo: Percepções das mães de crianças com deficiência sobre o direito à educação dos (as) filhos (as)” desenvolvida por Lana Karina da Silva Reis - telefone: (85) 989695063. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Kelly Maria Gomes Menezes, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (85) 988075399. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, também fui informada de que a pesquisa não oferece riscos diretos à saúde física, e os possíveis riscos oferecidos são mínimos, e se referem à possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum questionamento, sendo dado o direito de não responder a este, e ainda a desistência da participação em qualquer momento. Fui informada do objetivo geral, estritamente acadêmico, do estudo que, em linhas gerais, é “Aprender como as mulheres, mães de crianças com deficiência, compreendem o direito à educação e a efetivação deste”. Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa e que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informada de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

O mesmo estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Saúde Pública do Ceará: av. Antonio Justa 3161, Meireles CEP 60.165-090 Fortaleza, telefone: 3101-1406. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Assinatura da testemunha:
