

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Terribile Teixeira

**ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: ARTICULAÇÕES
NECESSÁRIAS PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

Santa Maria, RS
2016

Carolina Terribile Teixeira

**ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS
PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Teixeira, Carolina Terribile

Escola e Instituição de Acolhimento: articulações necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência / Carolina Terribile Teixeira.- 2016.
136 p.; 30 cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Acessibilidade 2. Educação Especial 3. Crianças e Adolescentes 4. Deficiência 5. Instituição de Acolhimento
I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

Carolina Terribile Teixeira

**ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS
PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 09 de agosto de 2016:

Soraia Napoleão Freitas, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elisane Maria Rampelotto, Dra. (UFSM)

Márcia Duarte, Dra. (UFSCAR)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

Para as crianças e os adolescentes com deficiência em acolhimento institucional, que a esperança de um futuro melhor não se apague.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Marinês e Cezar por todo incentivo dedicado a mim.

À Professora Soraia por ser minha orientadora e por todos os ensinamentos que levo comigo para a vida.

Às colegas do GPESP pela companhia nos momentos de alegria e angústia, pelos estudos compartilhados e pelas palavras de estímulo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Universidade Federal de Santa Maria e a CAPES.

Às escolas e à instituição de acolhimento que, por meio de seus profissionais, participaram da pesquisa.

Ao Geison por compartilhar comigo este momento especial e por cada palavra de apoio.

A todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte da minha trajetória até aqui.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

AUTORA: Carolina Terribile Teixeira

ORIENTADORA: Soraia Napoleão Freitas

A presente pesquisa parte de inquietações sobre a acessibilidade na educação e a articulação entre escola e instituição de acolhimento. Esta pesquisa delimitou-se aos estudantes com deficiência em situação de acolhimento institucional e às articulações que são necessárias entre a escola e a instituição de acolhimento para promover acessibilidade a eles. Para chegar a essa delimitação, a questão-problema do estudo foi: Como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação à acessibilidade de crianças e adolescentes com deficiência? A fim de responder à questão, estabeleceu-se o objetivo geral: investigar como as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência constituem-se na prática da escola e da instituição de acolhimento. Para chegar ao geral, os objetivos específicos foram: verificar qual o entendimento sobre acessibilidade possuem os profissionais que trabalham na escola e na instituição de acolhimento; identificar como é o acompanhamento da mãe social responsável por crianças e adolescentes com deficiência na escola; e analisar como se estabelecem as relações entre a escola e a instituição de acolhimento para a promoção da acessibilidade. A pesquisa aconteceu em uma instituição de acolhimento, uma escola e em uma escola especial. Os participantes foram: a Equipe Técnica e as Mães Sociais da instituição de acolhimento; e as diretoras das escolas. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações. Com a realização da pesquisa, constatou-se que, mesmo com avanços nas políticas públicas que tratam a respeito dos direitos dessas crianças e adolescentes, eles ainda enfrentam barreiras diariamente. Além disso, verificou-se que o entendimento sobre acessibilidade permanece sem muito esclarecimento, causando confusão com o termo “acesso” e aparecendo nos relatos, geralmente, atrelado a estruturas arquitetônicas. Também foi identificado que o acompanhamento escolar pela mãe social acontece por meio de reuniões, conversas e bilhetes, sendo que, em domicílio, encontra dificuldades para acompanhar a todos em suas tarefas. A respeito das relações entre escola e instituição de acolhimento, as participantes enfatizaram ser positiva. Porém, percebeu-se que a articulação para a acessibilidade ainda é incipiente e necessita mobilizações para sua concretização. Diante disso, acredita-se que a relevância desta pesquisa está em oportunizar a compreensão da realidade encontrada e vivenciada nas escolas e nas instituições de acolhimento que atendem a crianças e adolescentes com deficiência. Sendo essa uma temática pouco explorada, salienta-se a sua contribuição ao meio acadêmico.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação Especial. Crianças e Adolescentes. Deficiência. Instituição de Acolhimento.

ABSTRACT

SCHOOL AND HOST INSTITUTION: NECESSARY ARTICULATIONS FOR HANDICAPPED STUDENTS' ACCESSIBILITY

AUTHOR: Carolina Terribile Teixeira

ADVISOR: Soraia Napoleão Freitas

This research part of concerns about accessibility in education and the articulation between school and host institution. This research addresses handicapped students experiencing residential care and the necessary articulations between the school and the host institution in order to promote accessibility for them. Therefore, the guiding question of the study was: How does the articulation between school and host institution happen in relation to handicapped children and teenagers' accessibility? To answer the question, the general objective set out was to investigate how the actions concerning the accessibility for handicapped children and teenagers are constituted in the school and host institution practices. To reach the general objective, the specific ones were: to verify which understanding of accessibility the professionals who work both at school and host institution have; to identify how the social mother's monitoring, who is responsible for handicapped children and teenagers in school, is; and to analyze how the relations between the school and the host institution are established for accessibility promotion. The research took place in a host institution, a school and a special school. The participants were: the Technical Team and the Social Mother's of the host institution; and the directors of the schools. This study is qualitative research of the case study type and, for data collection, semi-structured interviews and observations were carried out. With the accomplishment of the research, it was found that, even with the advances in public policies that deal with the rights of these children and teenagers, they still face barriers on a daily basis. In addition, it was verified that the understanding about accessibility remains without profound clarification, causing fuzziness with the term "access" and usually being associated with architectural structures on the reports. Also, it was noticed that the school monitoring by the social mother happens through meetings, talks and notes and that she has difficulties to follow all of them in their tasks at home. Concerning the relations between school and host institution, the participants emphasized them as being positive. However, it was detected that the articulation for accessibility is still incipient and needs mobilizations for its implementation. Therefore, we believe that the relevance of this research lies on giving opportunity the comprehension of the reality found and experienced at schools and host institutions that assist handicapped children and teenagers. Because this is an underexplored subject, we highlight its contribution to the academic sphere.

Keywords: Accessibility. Special Education. Children and Teenagers. Disability. Host Institution.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	19
1.1	A TRAJETÓRIA	19
1.2	CONHECENDO A PESQUISA	21
2.	O ABANDONO E O ACOLHIMENTO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA HISTÓRIA	27
2.1	VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA	32
2.2	O ENCAMINHAMENTO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	35
2.3	A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO	36
3.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	41
4.	A ESCOLA E SUAS COMPLEXIDADES	51
4.1	A GESTÃO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO	54
4.2	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA	58
4.3	CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE	60
5.	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	65
5.1	ACESSO, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTENDENDO CONCEITOS	65
5.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANDO PARA CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	67
6.	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	77
7.	NÃO É FAZ DE CONTA, É REALIDADE: ANALISANDO MOVIMENTOS DE (DES) ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLAS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	83
7.1	CATEGORIA – MÃE SOCIAL	83
7.2	CATEGORIA - CONVÍVIO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA	92
7.3	CATEGORIA – ACESSIBILIDADE	97
7.4	CATEGORIA – PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO	102
7.5	CATEGORIA – RELAÇÃO ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	110
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNCIDE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO ...	129
	APÊNCIDE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A MÃE SOCIAL	130
	APÊNCIDE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A REPRESENTANTE DA ESCOLA	131
	ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	133
	ANEXO B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	134
	ANEXO C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

1 APRESENTAÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA

Era uma vez uma menina que, com seus pais, alguns familiares e amigos, foi realizar uma atividade recreativa com crianças de uma instituição de acolhimento. Nessa visita à instituição, ela conheceu uma realidade diferente e pode ver diversas crianças que lá viviam e que não tinham suas famílias por perto. Esse episódio marcou de forma singular essa menina e, com o tempo, essa marca foi ficando aos poucos esquecida.

Porém, anos mais tarde, já cursando a graduação em Educação Especial, na UFSM, começa a pensar em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e se vê emaranhada em dúvidas, pois gostaria de realizar uma pesquisa diferente. Foi em um turbilhão de pensamentos que teve a ideia de realizar sua pesquisa sobre “Adoção Especial: adaptação familiar e o contexto escolar” (TEIXEIRA, 2013), abordando o tema da adoção de crianças público-alvo da Educação Especial, orientado pela Professora Elisane Maria Rampelotto.

Com a realização desse trabalho, teve-se a oportunidade de conhecer diferentes famílias que contribuíram para seu desenvolvimento. Em um dos casos, a mãe havia conhecido o filho que adotou em uma instituição de acolhimento, o que reavivou em sua memória o episódio vivido anos atrás. Além disso, essa pesquisa apresentou como resultados a necessidade de a adoção ser uma decisão consciente e segura, ressaltando a necessidade da busca por orientações prévias e profissionais qualificados para atender as necessidades das crianças adotadas.

Também durante a graduação, motivada e interessada em ter maior inserção e produção na vida acadêmica procurou inserir-se em um grupo de pesquisa, e nessa busca conheceu o Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), coordenado pela Professora Soraia Napoleão Freitas. Por esse grupo, foi muito bem recebida e, aos poucos, iniciou sua participação no grupo de estudos, assim como nos projetos de pesquisa e extensão a ele vinculados.

Assim, surgiu a oportunidade de atuar como bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “Acessibilidade na Educação”. A participação nas atividades do GPESP, tanto como voluntária quanto como bolsista, impulsionou ainda mais o desejo de seguir seu aperfeiçoamento acadêmico/profissional na pós-graduação.

Já na pós-graduação, cursando a Especialização em Gestão Educacional (UFMS), decide escrever sua Monografia sobre “Gestão Educacional e Inclusão: visualizando alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional” (TEIXEIRA, 2014), orientada pela Professora Soraia Napoleão Freitas. Essa pesquisa foi motivada pelo caso conhecido durante o TCC e fica instigada a saber mais sobre as crianças com deficiência que vivem em situação de acolhimento institucional.

A pesquisa da Especialização concluiu que a escola apresenta limitações a fim de organizar a inclusão dos alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional, entre as quais, a falta de recursos para estrutura e profissionais especializados. Na sala de aula, foram notadas as dificuldades em realizar a inclusão; além disso, foi percebida a pouca procura por novas possibilidades para incluir o aluno. Também, analisou-se que os professores têm concepções diversas a respeito da inclusão desses alunos, enfatizando a importância para que estudos acerca desse contexto sejam realizados.

No mesmo período cursou a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional sendo que para finalização do curso escreveu o artigo intitulado “A atuação psicopedagógica na instituição escolar em colaboração a gestão educacional”. Como resultado, percebeu-se que a atuação psicopedagógica na instituição escolar em colaboração à gestão educacional contribui para que as necessidades e as especificidades dos alunos sejam compreendidas e que a prática desenvolvida as atenda. Sendo assim, realizando um trabalho em conjunto da Gestão Educacional, da Psicopedagogia Institucional e da Comunidade Escolar é possível identificar, compreender e estabelecer estratégias com a finalidade de que as dificuldades encontradas sejam minimizadas. Este trabalho posteriormente foi revisado e publicado no evento EDUCERE em 2015.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, ela decide dar continuidade aos seus estudos e aprofundar seus conhecimentos. Para isso, em sua Dissertação, realizou a pesquisa “*Escola e Instituição de Acolhimento: articulações necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência*”. Assim, a história continua, pois sempre é tempo de aprender!

1.2 CONHECENDO A PESQUISA

A presente pesquisa originou-se a partir de inquietações a respeito da acessibilidade na educação e da articulação entre escola e instituição de acolhimento. Diante disso, entende-se que a acessibilidade acontece por meio da viabilização de ações e de estratégias que proporcionam recursos e atendimentos para os alunos que deles necessitam.

Já o acolhimento institucional, é uma ação de proteção a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Esse procedimento deve ser, preferencialmente, provisório, o qual abrange como público crianças e adolescentes de ambos os sexos, estando incluídas as com deficiência. A inclusão acontece sob medida de proteção e/ou em situação de risco pessoal e social e segue até que seja possível a reintegração familiar ou colocação em família substituta (BRASIL, 2009)

Além disso, nas instituições de acolhimento, há, como princípios, a provisoriedade e excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a garantia de acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; a oferta de atendimento personalizado e individualizado; a garantia de liberdade de crença e religião; e o respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (BRASIL, 2009).

A partir disso, tornou-se necessário, para melhor embasamento da pesquisa, o estudo e a consulta a bibliografias, documentos e órgãos específicos, como, por exemplo: o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2009), as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), dentre outros.

Com a finalidade de problematizar a pesquisa, surgiu o seguinte questionamento: Como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação a acessibilidade de crianças e adolescentes com deficiência? Para responder ao problema, o objetivo geral foi: investigar como as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência constituem-se na prática da escola e da instituição de acolhimento.

Para alcançar o geral, os objetivos específicos da pesquisa foram: verificar qual é o entendimento sobre acessibilidade que possuem os profissionais que trabalham na escola e na instituição de acolhimento; identificar como é o acompanhamento da

mãe social¹ responsável por crianças e adolescentes com deficiência na escola; e analisar como se estabelecem as relações entre a escola e a instituição de acolhimento para a promoção da acessibilidade.

A grande maioria das crianças brinca de faz de conta em sua infância dando liberdade a imaginação, o que é positivo para sua formação e faz parte dessa etapa da vida. Porém, outras tantas, desde muito cedo, enfrentam batalhas árduas e sofrem com as ações e os reflexos de uma sociedade excludente. Essas, quando conseguem brincar de faz de conta, muitas vezes, o fazem como uma tentativa de fugir da realidade. A situação dessas crianças e adolescentes não é faz de conta, é realidade. Nesse sentido, elas precisam de apoio, amparo. Estudos acadêmicos podem contribuir para a divulgação, compreensão e mobilização em relação a essas crianças e adolescentes. Diante disso, compreende-se a relevância social e acadêmica da pesquisa a que se propôs realizar nesta dissertação de mestrado.

Dessa maneira, foi imprescindível que esta pesquisa tivesse o seu desenvolvimento em contato intrínseco com o objeto de estudo para que seus resultados pudessem ser fidedignos à realidade estudada. Neste sentido, foi importante o acompanhamento da escola a qual a criança e o adolescente, com deficiência, acolhidos frequentam, assim como a sua instituição de acolhimento e aos profissionais que nelas atuam.

O desenvolvimento desta pesquisa oportuniza uma compreensão da realidade encontrada e vivenciada tanto nas escolas como nas instituições de acolhimento que atendem a crianças e adolescentes com deficiência e ao que é estabelecido pelas políticas públicas vigentes. Além disso, as crianças e adolescentes, com deficiência, que vivem em situação de acolhimento institucional são pouco visualizadas academicamente, conforme o estudo realizado por Teixeira, Rech e Freitas (2014, p.1)

realizamos um levantamento do estado da arte do que vem sendo publicado, nos últimos cinco anos, a respeito do tema: inclusão escolar de alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional. Para atingir o objetivo proposto, foram consultadas seis revistas acadêmicas que constam na lista do *Scielo*. Dessas revistas, três são específicas da área da educação e as outras três da área da psicologia. Optou-se por essas duas áreas porque são as com maior número de estudos voltados para a temática dessa pesquisa. A pesquisa abarcou as publicações dos anos de 2009 a 2013. Os descritores selecionados para a pesquisa foram: gestão educacional, gestão escolar,

¹Mãe social é a pessoa que fica responsável por um grupo de crianças que vivem em situação de acolhimento institucional, ela tem a função de cuidadora.

instituição de acolhimento, inclusão, educação inclusiva, educação especial. Nessa busca foram encontrados 16 artigos [entre esses: SOUSA; PARAVIDINI, 2010; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010; BISSOTO, 2013]. Porém, são poucos os trabalhos que tratam da inclusão escolar de alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional. Portanto, ao realizar a análise dos dados constatamos que dos 16 artigos encontrados a partir da busca dos descritores citados anteriormente, não encontramos nenhum que abordasse especificamente sobre os alunos com deficiências que vivem em situação de acolhimento institucional. Portanto, esse levantamento do estado da arte demonstra o quanto esse público alvo da educação especial é pouco pesquisado no âmbito acadêmico.

Artigos em periódicos que tratam em específico desses casos não são frequentes, geralmente são abordados, quando se cita o perfil de criança indesejada para adoção e aquelas que ficam por muitos anos na instituição.

Embora se observem pesquisas que envolvam a relação família-escola, a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, dentre outros temas relacionados (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; SOUZA; CASANOVA, 2011), é importante que se atente também para a acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência que vivem em situação de acolhimento institucional, pois esses também são público de nossas escolas e necessitam de atendimentos voltados as suas especificidades.

Essas crianças e adolescentes vivenciam uma realidade afetiva, emocional, familiar/institucional e de recursos específicos diferente dos demais que não se encontram na mesma situação. Logo, todos esses fatores têm reflexos no processo de aprendizagem e na constituição da cidadania dessas crianças e adolescentes (ARPINI, 2009). Dentro desse contexto, o professor de educação especial precisa estar atento, conhecer o meio social em que seus alunos estão inseridos, a fim de que, junto aos demais professores e a instituição de acolhimento, possa conduzir a escolarização deles de forma a atender suas necessidades. A partir dessa necessidade e significação, articula-se a escola e a instituição de acolhimento, para se efetivar a acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência que vivem em situação de acolhimento institucional.

Para a abertura dos capítulos, escolheu-se letras de músicas, em excertos ou em totalidade, que tenham relação com o tema abordado. Para o capítulo de análise, optou-se por um conto em que as personagens inspiraram e deram embasamento para as contribuições dos participantes da pesquisa. Dentro dessa preferência, o item "1.1 A trajetória", foi escrito. Esse formato foi eleito devido às características pessoais

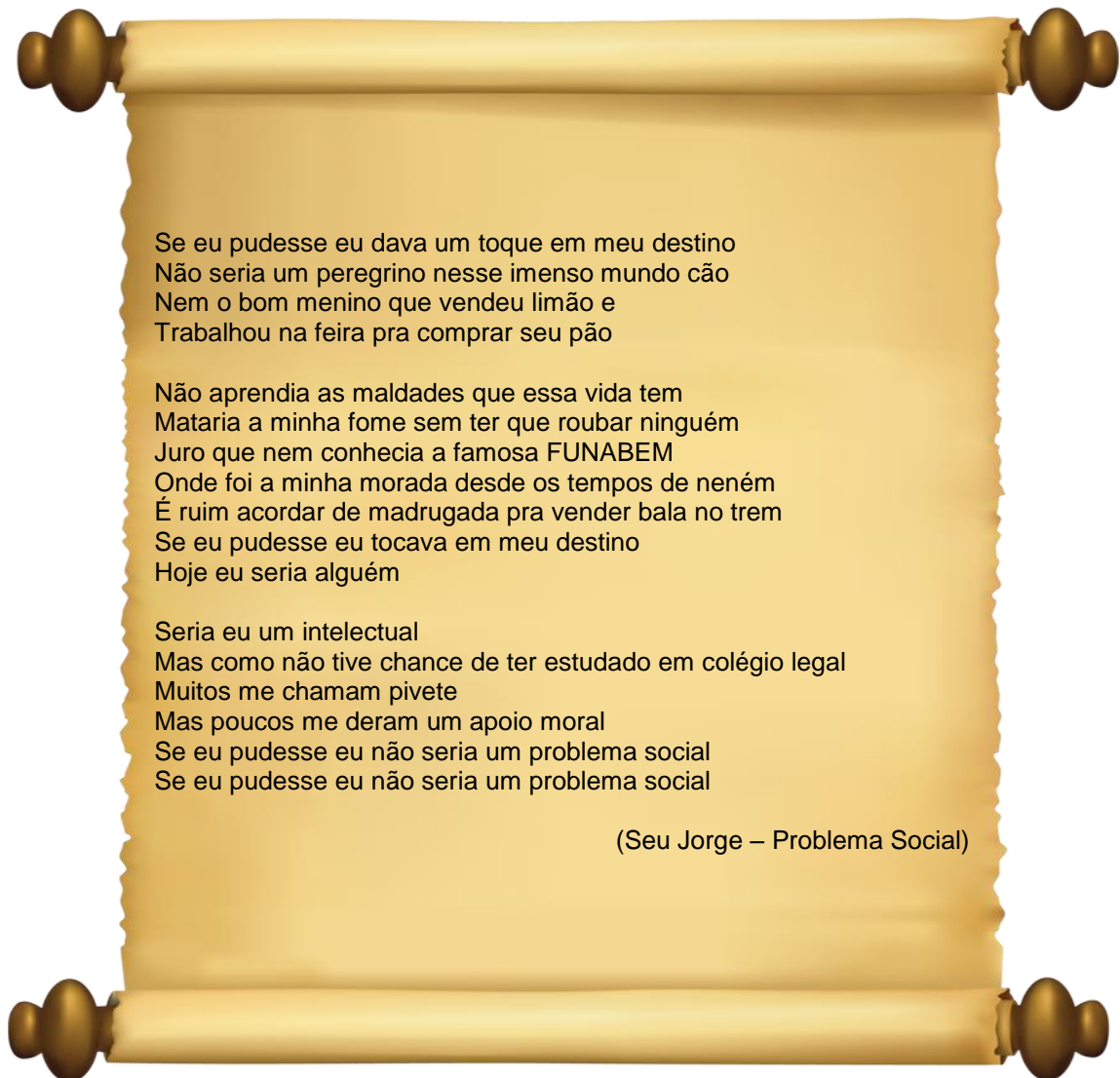
e por considerar que música e literatura sempre foram boas companhias, inclusive nas reflexões acadêmicas.

No capítulo II, intitulado “O abandono e o acolhimento: caminhos percorridos na história” é apresentada a fundamentação de fatos históricos que permeiam as questões do abandono e do acolhimento até os dias de hoje e que contribuem para a formação das ideias que se tem atualmente a respeito do que envolve o acolhimento institucional. Também, discussões sobre a vulnerabilidade social, sobre o encaminhamento para instituições e sobre a educação para crianças e adolescentes institucionalizados foram abordadas.

No capítulo III, são desenvolvidas ideias a respeito das políticas públicas para o acolhimento institucional e a educação. Ou seja, serão apresentadas Leis e Decretos que já vigoraram no país e também os que estão em vigência.

No capítulo IV, escreve-se sobre o espaço da escola, sua função social e os fatores que influenciam nas ações educacionais. Já no capítulo V, são abordadas as questões sobre acessibilidade, acesso e educação inclusiva. Além disso, comenta-se sobre o currículo para alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional e a acessibilidade educacional.

No capítulo VI, são apresentados os caminhos investigativos percorridos pela pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. No capítulo VII, é realizada a análise dos dados coletados fundamentando as discussões com o referencial teórico. Para finalizar, no capítulo VIII, são apresentadas as considerações a respeito da realização desta pesquisa e os resultados obtidos.



Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão e
Trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa FUNABEM
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
Se eu pudesse eu não seria um problema social

(Seu Jorge – Problema Social)

Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

2. O ABANDONO E O ACOLHIMENTO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA HISTÓRIA

O abandono e o acolhimento estão presentes na trajetória histórica da humanidade. Nem sempre foram assim definidos e compreendidos; porém, ao se realizar estudos que os abordem no percurso histórico, como os apresentados por Venâncio (2005), Cruz (2006) e Müller (2007), percebe-se que os conceitos estão presentes de diversas formas. Assim, também é possível identificar que os caminhos percorridos pelo abandono e pelo acolhimento também se entrecruzam com os caminhos da Educação Especial, principalmente aqueles que se referem à pessoa com deficiência. Nesse sentido, a seguir, será abordado sobre o abandono e o acolhimento na história até os dias atuais.

O caminho percorrido pelo abandono e pelo acolhimento, historicamente, no Brasil, assim como as ações relacionadas a esses processos, foram influenciados pelo contexto internacional. Inicialmente, sobretudo por Portugal, pois, na época em que as crianças nessas realidades começaram a ser mais visualizadas, o Brasil ainda era uma Colônia. Dessa forma, o texto está organizado a partir de um contexto histórico internacional que exerceu influências ao que diz respeito a nível nacional.

Para tanto, inicia-se, na história pela Antiguidade, sobre a qual se tem conhecimento de que na Grécia e na Roma antigas, os abandonos de crianças indesejadas eram práticas comuns. Na Grécia, os pais poderiam realizar o aborto ou a exposição dos recém-nascidos, assim como, em Roma, os pais poderiam destinar a criança ao abandono (GIORDANI, 1983, 1984; CAMBI, 1999).

Já na Idade Média europeia, a maioria das crianças abandonadas tinha como origem relacionamentos ilegítimos. Geralmente, essas crianças eram entregues à criação de camponeses ou mosteiros e, quando adultos, os meninos poderiam vir a servir como soldados (LOBO, 2008).

Os abandonos tornam-se mais frequentes no século XV, dando início a instituições como casas de acolhida, chamadas também de hospícios na época, que recebiam essas crianças abandonadas. Nas cidades, a preocupação referente às crianças abandonadas era de que elas viessem a óbito sem o batismo, sendo que, “Em toda a Europa vão surgindo hospícios de recolhida de crianças abandonadas; era uma maneira um pouco mais segura de manter a vida das crianças [...]” (MÜLLER, 2007, p. 54).

No caso de Portugal, as câmaras municipais eram responsáveis por criá-las. O comum era o encaminhamento para albergues e asilos, instituições que recebiam crianças abandonadas, mendigos, entre outros sujeitos sem condições de ter uma vida ajustada para os padrões da sociedade neste período.

Müller (2007 p. 57) salienta que “os hospícios de recolhida de crianças fazem parte da estratégia política e econômica do Estado da época, que cria espaços de absorção e conservação dos indivíduos indesejáveis na ordem familiar”. Para isso, os cuidados dessas crianças passavam para amas que, por muitas vezes, não cumpriam com as suas obrigações o que contribuía para o alto índice de mortalidade de crianças nas instituições de recolhimento.

Destaca-se que “o sistema das Rodas dos Expostos surgiu na Europa católica, em países como França e Portugal, e atendeu a milhares de crianças abandonadas” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 23). Esse foi uma das medidas encontradas para o recolhimento dessas crianças abandonadas e mantinha em sigilo a identidade da pessoa que a entregava. Segundo Venâncio (2005, p. 30-31),

Um dos feitos dessa história social da infância foi o de descobrir que o abandono de crianças, sobretudo de recém-nascidos, tem raízes antigas. Na Europa, tal prática foi abundantemente registrada na literatura clássica. No final da Idade Média, principalmente após a Peste Negra (1348), o problema se agravou. O número de bebês pobres e órfãos se multiplicou, exigindo uma intervenção das instituições dos burgos e cidades medievais. Em Portugal, antes mesmo da colonização do Brasil, câmaras municipais e hospitais, como as Santa Casas da Misericórdia, começaram a criar formas de auxílio destinadas às crianças abandonadas.

Com isso, a roda dos expostos, mais tarde, chegou até o Brasil como uma medida eficiente de assistência às crianças abandonadas. No Brasil, a movimentação em relação ao abandono e ao acolhimento foi bastante similar à Europa.

Durante o período colonial, era comum que os filhos bastardos dos Senhores com as índias ou escravas fossem criados em meio aos serviçais das fazendas e, quando maiores, agregados ao serviço (LOBO, 2008). A referida autora destaca que, antes da implementação da primeira roda dos expostos no Brasil, não havia registros das crianças abandonadas. A partir disso, começa-se a ter registros desses abandonos, inclusive de crianças recém-nascidas com deficiência.

O sistema da roda dos expostos é conhecido como “uma modalidade de atendimento a bebês abandonados de longa duração [...] surgido no período colonial

por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e somente extinto na República” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 23). Dessa forma, a roda dos expostos foi uma medida assistencialista para as crianças abandonadas que se disseminou pelo país, através dos anos. Ainda, “na maioria das cidades brasileiras, as Misericórdias assumiram os expostos, cuja responsabilidade legal era do poder público, que nem sempre repassava as verbas, ou fazia em quantias insuficientes” (LOBO, 2008, p. 290).

No século XIX, no Brasil, com a intencionalidade de controle social, aconteceram as ações voltadas às crianças e aos adolescentes que viviam nas ruas em situação de abandono. Desse contexto, Cruz (2006, p. 37) afirma que “a preocupação em criar ações voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes vinculava-se especialmente com a visibilidade de um grande contingente desta população vivendo nas ruas das grandes cidades”.

Já no ano de 1872, foi realizado um recenseamento, sendo o primeiro a considerar e organizar em categorias as pessoas “defeituosas”, elencando as seguintes: cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes e alienados (LOBO, 2008). Essa foi uma iniciativa de identificar esses sujeitos na sociedade, mesmo que para fins de controle social.

As crianças e os adolescentes, assim como as demais pessoas que viviam nas ruas, eram sinônimos de riscos para a sociedade por possivelmente estarem acometidos por doenças e suscetíveis a uma vida de delinquência. No entanto, no ano de 1890, o Código Penal passa a criminalizar ações de abandono de menores.

A existência de menores abandonados, considerados ameaça social, era vista como consequência da ordem familiar, daí por que criminalizar atitudes que favoreciam o aumento do abandono e da falta de assistência às crianças por parte da família (ARAÚJO, 2011, p. 175).

Dessa forma, o documento busca responsabilizar a família sobre os cuidados aos menores e também transmitir uma ideia de sociedade organizada com base na família. Já que anteriormente aconteceram iniciativas em prol da unidade familiar descrita por Camara (2011, p. 22),

a família passou a ser idealizada, simultaneamente, como objeto de louvor e crítica social. Procedimentos de orientação racional, higiênico e moralizante foram propostos como capazes de realizar a transformação da família, da casa e de seus habitantes.

Contudo, casos de abandono e de falta de assistência aos menores permaneceram ocorrendo; e, em 1901, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, o qual tinha, em seus objetivos, o “[...] tratamento das crianças pobres com preferência às que forem fisicamente defeituosas, anêmicas, raquíticas, débeis etc [...]” (LOBO, 2008, p. 335). Percebe-se, em suas ações, além de uma política de eugenia também, a influência no investimento em instituições de assistência às crianças pobres e com deficiências.

Porém, essa instituição e suas filiais que se dissiparam pelo país tinham uma prática que visava além da proteção às crianças. Dessa forma, procuravam realizar o aperfeiçoamento da população, assim como a normalização daqueles que fugiam ao padrão da normalidade. Assim, a institucionalização das crianças foi tornando-se uma tradição no país, sendo, por muitos anos, o principal meio de assistência a elas (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004).

No século XX, são intensificadas as práticas de institucionalização como serviço de assistência às crianças e aos adolescentes pobres, em situação de rua ou abandonados. Nesse sentido, Camara (2011, p. 42) afirma que “fornecendo a compreensão dos meios para sanar os problemas, institutos, associações e ligas profiláticas foram concebidos, ao longo de 1910 e 1920, objetivando promover os meios de proteger e tratar eficazmente a infância pobre”.

Posteriormente, há um período em que o Estado implementa diversas políticas voltadas ao menor em vulnerabilidade social devido ao regime político, “com a instauração do Estado Novo, no ano de 1937, percebe-se uma crescente ideologização dos discursos dos representantes do Estado no atendimento à criança e à juventude” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 32).

Em 1941, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Atendimento a Menores (SAM), sendo que “no projeto de prevenção e recuperação da infância desvalida, contemplava-se um modelo de intervenção que fazia os menores indivíduos úteis aos grandes interesses da nação” (ARAÚJO, 2011, p. 195). Porém, como esse não foi um órgão de sucesso, ficou conhecido por ser uma “escola do crime”, marcando o histórico de seus internos de forma negativa e, por consequência, foi extinto.

Para dar continuidade às instituições de assistência ao menor, com uma proposta diferenciada daquela deixada pelo SAM, foi criado um novo órgão no ano de 1964, chamado Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Por meio do assistencialismo, procurava-se demonstrar a piedosa ação do governo em direção às classes desprivilegiadas. A condição de criança pobre, nesse caso, representa um argumento catalisador da benevolência estatal acionada pela imagem perturbadora da carência, da desproteção e da dependência do olhar piedoso e filantrópico do governo sobre os mais necessitados (ARAÚJO, 2011, p. 197).

Então, por muito tempo, a FUNABEM foi vista por famílias de baixa renda como a oportunidade de proporcionar aos seus filhos uma formação escolar e profissional (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004). Por esse motivo, muitas tentavam internar seus filhos na instituição.

Na década de 1980, as propostas de institucionalização para crianças e adolescentes começam a ter novas configurações. É, também, neste período que a FUNABEM modifica-se e torna-se o Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA).

Em meio à redemocratização do país, a prática da institucionalização começa a ser questionada e repensada; assim, surgem movimentos para o fechamento das instituições que funcionam em regime de internato. Nesse sentido, “[...] tomava corpo a compreensão de que o foco deveria recair sobre as causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social” (Ibid, p. 47).

O ano de 1990 foi um marco no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, em que, no ano, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir de então, fica estabelecido que abrigos são medidas de proteção provisória a crianças e adolescentes em situação de risco; já a internação corresponde à privação da liberdade de crianças e adolescentes infratores que cumprem medidas socioeducativas (BRASIL, 1990).

No início dos anos 2000, mais precisamente no ano de 2001, foi realizada a VI Caravana Nacional de Direitos Humanos que visitou 28 instituições do tipo “orfanato” em diferentes capitais do país, realizando o seu diagnóstico. No entanto, essa ação não foi promissora e concluiu que, além de afastar as crianças e adolescentes de suas famílias, também afastava de possíveis adotantes. (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004). A respeito da situação de abrigamento² de crianças e de adolescentes, Siqueira e Dell’Aglio (2010, p. 413) afirmam que,

²Abrigamento corresponde a acolhimento institucional.

Apesar de o abrigamento ser uma medida de proteção excepcional e temporária, é possível observar que muitas crianças e adolescentes permanecem por muitos anos institucionalizados, embora mantenham contato com a família.

Infelizmente, a realidade expressa nas palavras das autoras é bastante encontrada nas instituições brasileiras, muitas crianças acabam permanecendo nelas por mais tempo do que o previsto. Algumas aguardam o possível retorno para a família, outras esperam por uma oportunidade de adoção. Nesse quadro, também, estão as crianças e os adolescentes com deficiência e que, conforme é comentado por Teixeira (2014), acabam por permanecer nesses espaços por muito tempo, visto que alegam, muitas vezes, que a família não tem condições de educar, manter e por não ter o perfil desejado para adoção.

O ECA (1990) permanece em vigência na atualidade, porém, passou por algumas alterações, dentre elas, a denominação abrigo foi substituída, em 2009, por acolhimento institucional. Então, as medidas de acolhimento institucional têm caráter provisório e são direcionadas a crianças e adolescentes em situação de risco (vítimas de abusos, maus-tratos, abandono, etc) ou disponibilizadas para adoção.

2.1 VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

A vulnerabilidade social na infância e na adolescência é motivo de preocupação por afetar de forma negativa as fases de desenvolvimento e de formação dos sujeitos. Entende-se a infância “como um tempo que não pode ser desperdiçado, isto é, que não pode ser experimentado e sentido de qualquer maneira, por ter a capacidade de deixar marcas e influir no futuro do sujeito” (LOPES; ARPINI, 2009, p. 89).

Sendo a adolescência subsequente à infância, “é considerada uma fase do ciclo vital que envolve inúmeras mudanças, tanto físicas, emocionais, cognitivas quanto sociais, que requerem ajustes e adaptações internas adicionais” (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 413). Assim, crianças e adolescentes expostas a situações de risco têm suas vidas marcadas tanto física como psicologicamente e necessitam de atenção do poder público e da sociedade.

As questões que dizem respeito à vulnerabilidade social estão presentes historicamente na constituição da sociedade brasileira que é caracterizada pela grande desigualdade social e disparidades na distribuição de renda. Isso acarreta a

exposição de boa parte da população à situação de vulnerabilidade social; porém, o tema passa a ser discutido academicamente, de forma mais enfática e com essa conotação, a partir do ano de 1990.

Ao buscar por publicações acadêmicas para fomentar as discussões deste estudo, as quais abordassem vulnerabilidade social e deficiência nos últimos cinco anos, elas não foram encontradas. Foi realizada inicialmente uma busca no *Scielo*³ com os descritores - vulnerabilidade social *and* deficiência *and* educação – e não foram encontrados artigos publicados. Em nova tentativa, apenas com os descritores vulnerabilidade social *and* deficiência, chegou-se ao mesmo resultado anterior.

Também foi realizada busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFSM com os descritores vulnerabilidade social *and* deficiência *and* educação nos resumos dos trabalhos, entre os quais foram localizados 10 trabalhos, porém deles apenas 4 são dos últimos cinco anos e nenhum corresponde a esta pesquisa. Ao procurar com os descritores vulnerabilidade social *and* deficiência, foram localizados 17 trabalhos, desses 10 são anteriores aos últimos cinco anos e os 7 restantes, assim como os demais, não correspondem ao tema desta pesquisa.

Embora apresentem um ou outro dos descritores escolhidos, os trabalhos encontrados não fazem referência a estudos sobre vulnerabilidade social e deficiência. Devido a isso, não serão abordados na discussão, já que não trazem contribuições a essa pesquisa. Destarte, constata-se como são recentes as discussões sobre vulnerabilidade social e a falta de estudos que as relacionem com o tema da deficiência.

Cabe ressaltar que “a definição sobre vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, que se conecta a situação de crianças e adolescentes, principalmente os de menor nível socioeconômico” (FONSECA et. al, 2013, p. 259). Está definido, na Resolução 130/2005 (BRASIL, 2005), que aqueles que vivem em situação de “pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social” estão em vulnerabilidade social.

Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e expostos a riscos são preocupações para a sociedade de forma geral, pois seus destinos são incertos e podem envolver a dependência química e a marginalização. Isso quer dizer que, além

³ Biblioteca eletrônica.

de estarem vulneráveis, passam a ser um risco para as demais pessoas, gerando medo e incertezas, como afirma Cruz (2006, p. 104):

A noção de risco social pode depreender variados sentidos e significados, pois não está claro, por exemplo, quem incorre em risco: se as próprias crianças e adolescentes que estão na rua ou os segmentos da sociedade que se sentem ameaçados por elas.

Com base nessa afirmação, confirma-se que, além das circunstâncias desfavoráveis em que vivem essas crianças e adolescentes que já as expõe a todos os tipos de risco, ainda há o preconceito por parte da sociedade. Dessa forma, percebe-se a carência de políticas públicas que minimizem as situações de vulnerabilidade social em todo o país.

No Brasil, crianças e adolescentes ainda estão suscetíveis a diversas vulnerabilidades como as expressas por Fonseca et al. (2013, p. 260):

No Brasil, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes são os riscos inerentes aos problemas relacionados ao alcoolismo e conflitos entre casais, que tornam crianças testemunhas de agressões e de toda forma de violência. Os riscos relacionados ao lugar de moradia incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a falta de espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas. Além de todos esses riscos podem-se destacar os riscos do trabalho infantil e o da exploração da prostituição de crianças.

Essa realidade tem, aos poucos, sido alterada em âmbito nacional, mas ainda são altos os índices de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Quanto a isso, Cruz (2006, p. 106) declara que:

Podemos dizer, então, que a vulnerabilidade (direta ou indiretamente) está relacionada às políticas públicas, uma vez que a violência está imbricada com o não-acesso [...] à cidadania [...] o “combate” à vulnerabilidade social implica na superação dos enfoques [...] desarticulados de grande parte das políticas sociais. Nas políticas voltadas para a infância e juventude, a ausência de uma coordenação interinstitucional acarreta na falta de visão integrada e abrangente sobre os problemas sociais e suas raízes multicausais.

Há alguns anos, políticas sociais estão surgindo com a finalidade de minimizar o nível de pobreza do país e, também, de ampliar as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho e à educação, buscando possibilitar a população de baixa renda uma melhor qualidade de vida. Porém, ainda são insuficientes e aqueles que vivem

em situação de vulnerabilidade social ainda precisam que o poder público lhes direcione o olhar e realize, de fato, medidas que possam vir a alterar suas realidades.

2.2 O ENCAMINHAMENTO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Historicamente, crianças em situação de vulnerabilidade social e com alguma deficiência são sujeitos comuns nas instituições de acolhimento. Souza e Casanova (2011, p. 123) comentam que:

O acolhimento institucional acontece devido à pobreza, à falta de educação e instrução dos jovens que se tornam pais imaturos, à falta de estímulos à convivência familiar. A violência cada vez mais perto das pessoas, seja nas escolas, na sociedade, trazendo estas atitudes até para dentro das famílias, sejam elas humildes ou privilegiadas.

O encaminhamento para as instituições de acolhimento acontece por diversos motivos, inclusive os mesmos do passado, como abandono e falta de condições de criar os filhos. Atualmente, encontram-se casos de crianças que foram entregues por suas famílias, encaminhados pelo Juizado da Infância e Juventude, assim como pelo Conselho Tutelar. A respeito das instituições de acolhimento, destaca-se que:

O primeiro aspecto a se distinguir é que existem instituições públicas e privadas que acolhem crianças e adolescentes. Em geral, as públicas estão associadas a programas municipais ou estaduais. Já as privadas são iniciativas ligadas a diversas igrejas e a organizações não governamentais. Estas, na grande parte dos casos, terminam por receber recursos públicos para desenvolver suas ações. (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 53)

O apoio conferido a essas instituições, sejam públicas ou privadas, é fundamental para que elas possam ser mantidas e prestarem um melhor atendimento e assistências às crianças e aos adolescentes nelas acolhidos. Também existem diferentes tipos de instituições, já que elas podem ser de longo ou curto prazo de tempo de permanência das crianças e adolescentes acolhidos.

As instituições de curto prazo de tempo de permanência recebem crianças e adolescentes em situação de risco que aguardam o julgamento de seus casos. Essas instituições são de caráter provisório e acolhem as crianças e os adolescentes apenas até o resultado final do julgamento. Já as instituições de longo prazo de tempo de permanência, acolhem crianças e adolescentes que aguardam por adoção ou que

estão afastadas da família devido às circunstâncias de risco a que foram expostas (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004).

Há muitos casos de crianças e de adolescentes que chegaram ainda bebês na instituição e lá continuam até completar a maioridade. No espaço, alimentam expectativas em fazer parte de uma família, seja a sua de origem ou a adotiva. Souza e Casanova (2011, p. 122) afirmam que “estas crianças vivem na espera de que alguém da família a visite ou que a adotem. É uma criança marcada pela dor do abandono, pela falta de carinho e recebedora de antigos maus-tratos”.

Percebe-se que estes casos ainda ocorrem mesmo com a existência dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA (1990), no qual se enfatiza que o tempo máximo é de dois anos para a permanência em situação de acolhimento institucional; além disso, de preferência, seja mantido o vínculo com a família de origem.

Embora haja o acolhimento, há a crença de que “crescer em instituições não é bom para crianças. Um incontável número de estudos bem divulgados no século XX revelou as consequências desastrosas desta prática para o desenvolvimento humano” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 77). Logo, compreende-se que as marcas do abandono, da vida em instituições de acolhimento são profundas no íntimo de cada uma dessas crianças e adolescentes. De fato, o que os levaram à institucionalização e à vida nas instituições de acolhimento influenciam na sua constituição como pessoa.

Mesmo com uma visão negativa, o encaminhamento de crianças e de adolescentes à instituição de acolhimento tem a finalidade de mantê-los em ambiente seguro e com seus direitos garantidos. Porém, ainda são necessárias articulações entre poder público, instituições e sociedade para que o serviço de acolhimento tenha resultados mais positivos perante suas crianças e seus adolescentes e para que possam ter um futuro distante das situações de vulnerabilidade social.

2.3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO

No percurso histórico, a educação da criança e do adolescente institucionalizado passou por diversas modificações, inicialmente era comum encaminhá-los para serem aprendizes e auxiliar em casas de famílias (LOBO, 2008). Foi com as influências médico-pedagógicas que se passou a pensar mais a respeito das condições das instituições e do processo educacional dos que ali viviam. A partir

de então, iniciam-se as observações a respeito das diferenças individuais, como “capacidades físicas, sensoriais e psicológicas” (Ibid, p. 313).

Ainda assim, o processo foi demorado para se pensar sobre as crianças pobres e aquelas com alguma deficiência, sendo que, apenas no início do século XX, o movimento médico-pedagógico direcionou seus estudos para a criança compreendida como “anormal”. Nesse contexto, é importante refletir sobre o que é *anormal*, conseqüentemente, sobre o que é *normal* e o que é *norma*, visto que esses conceitos implicavam⁴ nas ações em relação às crianças.

Segundo o dicionário Michaelis (2016), *norma* é um preceito, regra, um modelo. Já *normal* é aquilo que está em conformidade com a norma e *anormal* por sua vez, é o antônimo de normal; portanto, significa aquilo que não está de acordo com a norma.

Sendo assim, entende-se que, no contexto estudado, *norma* é o padrão estabelecido pela sociedade de comportamentos, organização familiar, corpo sem deficiências, etc. *Normal* é aquele que vive de forma correspondente à norma, ou seja, apresenta comportamentos e desenvolvimento dentro do esperado, vive em uma família bem organizada e seu corpo não demonstra deficiência. *Anormal* é aquele que vive nas ruas, não tem uma família organizada e/ou apresenta alguma deficiência. Nesse sentido é importante destacar o que é estudado por (THOMA, 2016, p. 757):

Na Contemporaneidade, temos presenciado o festejo da diferença e da identidade, no auge de uma sociedade denominada de sociedade de normalização, de controle ou de seguridade. Nessa sociedade, a norma disciplinar, antes definida a priori para dela derivar o normal e o anormal, se enfraquece, e o normal passa a ser definido no interior de cada grupo ou comunidade. Na sociedade de seguridade, a norma deriva do normal [...].

Com base nos conceitos mencionados anteriormente, surge a preocupação em relação às crianças reconhecidas como anormais e o interesse em formas de proteção e assistência. Com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1901, serviços especializados às crianças pobres e com alguma deficiência foram oferecidos; no entanto, eles visavam a uma prática de normalização. Os serviços ofertados incluíam, além de atendimentos médicos, atividades pedagógicas.

A partir do trabalho realizado no Instituto e das influências exercidas por seu fundador, Lobo (2008, p. 337) destaca:

⁴ Talvez esses conceitos ainda impliquem nas ações em relação às crianças com deficiência e às em vulnerabilidade social, na atualidade.

[...] nem tanto pelas práticas médico-pedagógicas especializadas que dispensava às crianças defeituosas, mas sobretudo pela enorme difusão que tiveram seus preceitos preventivos, despertou a atenção para a necessidade de cuidados especiais àquelas crianças. Sob esse ponto de vista, às poucas e acanhadas iniciativas oficiais não se pode atribuir a mesma importância. Desde meados do século XIX, quando foram fundados os institutos para cegos e para surdos-mudos, estes pouco divulgaram seu trabalho [...].

Com base nisso, entende-se que suas influências foram propulsoras para novas formas de pensar os sujeitos institucionalizados, bem como o trabalho que os envolvia, visualizando, inclusive, aqueles com alguma deficiência, mesmo que ainda com preconceitos e visando a normalização. Destaca-se que o surgimento dos institutos para cegos e para surdos também contribuiu muito para esse processo.

Mesmo assim, as crianças e adolescentes que viviam em instituições de acolhimento permaneceram por muito tempo à margem da sociedade e pode-se dizer que, ainda hoje, sofrem muitos preconceitos. Dessa forma, a sua educação formal também não era muito valorizada. Através dos tempos, o que se percebe é que havia uma preocupação em discipliná-los, corrigi-los e que tivessem condições de exercer um ofício.

Também, alegava-se que, por se tratarem de instituições com caráter provisório, não necessitavam preocupar-se com a educação das crianças e dos adolescentes que por elas passavam. Devido a esses motivos, propostas pedagógicas nessas instituições eram praticamente inexistentes.

A ausência de propostas pedagógicas nestes estabelecimentos é justificada pelo caráter transitório dos mesmos. Entretanto, são eles os responsáveis pela maior parte dos atendimentos a crianças e adolescentes considerados em “situação de risco pessoal e social” [...] (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 56).

Ainda nos dias de hoje, é difícil encontrar serviços de acolhimento articulados com o sistema educacional e que realmente funcione e seja posto em prática. É importante que se invista na educação de crianças e adolescentes que vivem em situação de acolhimento institucional, pois eles já vivem em uma realidade de exclusão pela vulnerabilidade e pela situação de acolhimento. Aqueles que estão na situação e que têm deficiência também encontram a exclusão pela sua condição, além disso, enfrentam estereótipos, preconceitos e penalizações.

É previsto pela legislação que escolas e instituições de acolhimento trabalhem de forma articulada; não obstante, ainda são encontradas dificuldades por ambos os

lados para se realizar essas ações. Nesse sentido, destaca-se o que é relatado a respeito das dificuldades que envolvem os serviços de educação a crianças e adolescentes em instituições de acolhimento:

Educadores e adolescentes reportam inúmeras vezes dificuldades no tipo de atendimento oferecido [...] Em síntese, trata-se da falta de um sistema de atendimento articulado que: [...] responda adequadamente às necessidades identificadas pelos atores envolvidos, incluindo-se os profissionais, as famílias e as crianças/adolescentes; [...] seja respaldado em políticas e investimentos que levem em consideração os direitos da criança e do adolescente; [...] constitua uma prioridade na agenda política do país. (Ibid, p. 59).

Não se pode deixar perpetuar a indiferença diante da realidade enfrentada diariamente por essas crianças e esses adolescentes. É preciso que existam, de fato, ações que trabalhem em prol de seus atendimentos de forma articulada, pois um serviço em rede possibilita que avanços sejam alcançados de forma mais efetiva.

É necessário que se invista nessas crianças e adolescentes para que também, por meio da educação, eles tenham oportunidades de seguir um caminho distante da vulnerabilidade em que antes estavam mergulhados. Para isso, é necessário cobrar do poder público políticas que não apenas garantam os direitos das crianças e adolescentes, mas que essas teorias sejam colocadas em prática.



[...] A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
[...]

(Titãs – Comida)

Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

As políticas públicas são norteadoras para as ações referentes ao acolhimento institucional à educação. Por vários anos, a falta de políticas que regulamentassem os direitos das crianças e dos adolescentes deixou em aberto medidas em relação ao acolhimento e à educação. Assim sendo, muitos foram deixados à margem da sociedade e sem acesso à educação. Da mesma forma, devido à falta de legislação, aqueles acolhidos em instituições passavam por diversas dificuldades.

Na atualidade, esse quadro muda de configuração, mas ainda são encontradas barreiras para que as políticas públicas vigentes sejam colocadas em prática. Também, por vezes, falta apoio do poder público e engajamento por parte da sociedade para que essas políticas se efetivem.

Contudo, “a diversidade, hoje, constitui-se em tema central, pois muito se tem debatido sobre diversidade social, cultural, de gênero, de capacidades, inclusive as comunicativas” (CARVALHO, 2014, p. 86). Dessa forma, o debate sobre diversidade ganha força e espaço, o que se reflete na elaboração de políticas sociais. É oportuno, então, destacar a relevância das políticas sociais para a garantia dos direitos as minorias sendo que:

[...] política social não pode ser confundida com ajuda, piedade ou voluntariado. Neste sentido, entendemos que é um processo de consciência onde o sujeito se reconhece no seu direito, sendo a condição fundamental de enfrentamento à desigualdade, sua própria atuação organizada (CRUZ, 2006, p. 140).

Nesse sentido, no decorrer deste capítulo, serão abordadas as principais políticas referentes à institucionalização de crianças e adolescentes e à educação dos séculos XX e XXI. Para isso, será realizada uma retrospectiva histórica buscando conhecer e compreender cada uma.

No século XX, o Estado passa a se ocupar das questões referentes ao atendimento às crianças e aos adolescentes; logo, conseqüentemente, começam a ser implementadas políticas direcionadas a eles. Com isso, são elaboradas leis para proteção e assistência à infância.

Mesmo que timidamente, a necessidade de elaborar uma ampla legislação que organizasse a assistência, proteção e a aplicação de penas às diferentes

categorias de menores, já vinha sendo ensaiada no País há muito tempo. Além dos extensos discursos, reivindicações e propostas por médicos, juristas, educadores etc. sobre o problema da infância desvalida, a criação do *Departamento da Criança no Brasil*, no ano de 1919, a realização no Rio de Janeiro do *I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância* e o empenho de preparar as crianças como seres úteis à sociedade, direcionar as crianças socialmente desvalidas aos princípios da ordem, do progresso e da civilidade era um forte argumento utilizado pelos legisladores da época (ARAÚJO, 2011, p.187-188, grifo do autor).

Então, no ano de 1923, foi promulgado o Decreto n. 16.272 que regulamentava a assistência e a proteção aos menores abandonados e delinquentes. A partir de então, um passo inicial foi dado para as políticas de assistência às crianças e aos adolescentes.

O Código de Menores foi instituído no ano de 1926, por meio do Decreto 5.083, que regulamentava questões a respeito de guarda, educação, vigilância dos menores abandonados e delinquentes. No ano seguinte, 1927, o Decreto n. 17.943-A consolida as leis de assistência e de proteção de menores. Os dois decretos ficam em vigência por vários anos.

Quando, em 1937, é instaurado o Estado Novo, destaca-se, nos discursos, o atendimento às crianças e aos adolescentes, sendo que, no ano de 1941, é criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM):

Instalado o SAM, o esforço de identificar os problemas e carências das instituições volta-se para o *menor* e sua família. As dificuldades de viabilizar as propostas educacionais do Serviço são depositadas no assistido, considerado “incapaz”, “sub-normal de inteligência e de afetividade”, e sua “agressividade”, superestimada.(RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 33)

O SAM não funcionou da forma esperada e foi considerado um fracasso, no entanto, mesmo assim esteve em funcionamento por mais de dez anos. Em meio às discussões a respeito da assistência à infância e à juventude, no ano de 1944, o Juizado de Menores passa a ter alcance nacional, o que é um marco de grande importância para as medidas de assistência na época.

Após o fracasso do SAM em 1964, é aprovada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), Lei n. 4.513, a qual cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Com essa nova configuração, o planejamento e a coordenação da ação assistencial destacavam, “a tônica da valorização da vida familiar e da ‘integração do menor com a comunidade’”. O mote ‘internar em último caso’ figuraria com insistência na produção discursiva da instituição” (Ibid, p. 36).

Com base nessas iniciativas, visando a valorizar o eixo família-comunidade em prol da diminuição das internações dos menores, no ano de 1979, é alterado o Código de Menores (Lei 6.697/79) em que se cria a categoria de “menor em situação irregular”. Dessa maneira, possibilita a intervenção do Estado nas famílias de condições desfavorecidas.

A partir dos anos 80, avanços são dados no que concerne às políticas para a criança e o adolescente, pois o país passa por um processo de redemocratização, o que envolve a reestruturação de suas políticas. As mobilizações desse momento impulsionam “o surgimento de vários movimentos em defesa da criança, através da crescente atuação das organizações não-governamentais, contribuiu para o início de um processo de abertura das instituições para a comunidade” (Ibid, p. 48). Atendendo a esse processo de reestruturação, a FUNABEM transforma-se em Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA).

Dando seguimento, é elaborada a nova Constituição Federal (1988) com o artigo 227, o qual trata especificamente dos direitos da criança, do adolescente e do jovem e define como dever do Estado, da sociedade e da família assegurá-los. Com a Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança (1989), passa-se a compreender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, iniciando uma nova forma de direcionar as práticas de atenção a eles, desta vez a nível internacional.

Com essas movimentações, surgem questionamentos e críticas a respeito da aplicação do Código de Menores, sobre a forma como o judiciário age ao segui-lo e como é atendida a infância por meio dessa legislação, também há mobilização contrária à internação. Esse período foi marcado por discussões entre aqueles que defendiam o modelo em vigor e aqueles que o questionavam e defendiam mudanças.

O resultado dessas inquietações foi encontrado, em primeiro lugar, pela substituição de doutrina. Não se desejava mais legislar sobre aquele que se encontrava em situação de abandono ou fome, desrespeitado, ou autor de ação tipificada no crime. A nova lei deveria ser mais abrangente, dar conta de todas as crianças, de qualquer classe social, sendo ou não vítima de ação ou omissão. Uma lei para todos aqueles com menos de dezoito anos – não um código, mas um estatuto (BAZÍLIO, 2011, p. 41).

Assim, no Brasil, a garantia dos direitos da criança e do adolescente é afirmada a partir do dia 13 de julho de 1990, com a promulgação da Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa Lei especifica sobre: o Direito à vida e à saúde; o Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o Direito à convivência

familiar e comunitária – prevendo quanto à família substituta, guarda, tutela e adoção –; o Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o Direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Também orienta a respeito das entidades de atendimento como o acolhimento institucional, orientação e apoio sócio familiar e apoio sócio educativo; além disso, orienta sobre as medidas de proteção e regulamenta a respeito do Conselho Tutelar (BRASIL, 1990).

No artigo 88 do ECA, está prevista a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, sendo que, no ano de 1991, foi instituído o Conselho Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Dentre as pautas do Conselho, estão previstas a promoção e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência.

Também, no ECA, no capítulo III, estão garantidos os serviços de acolhimento institucional e as determinações para a sua ocorrência, permanência e desligamento. Nesse sentido, ressalta-se a afirmação de Cruz (2006, p. 99) “a filosofia do ECA propõe também que as políticas assistenciais e de proteção especial devam desenvolver-se sob a ótica da transitoriedade e possuir um caráter emancipador”.

No capítulo seguinte que trata a respeito do direito à educação, no artigo 53, está assegurada a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. No artigo 54, está assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Lei 9.394/96 estabelece as Diretrizes da Educação Nacional, a qual prevê a organização dos sistemas de ensino, como também o acesso à educação básica e obrigatória, dentre outras. O capítulo II da Lei é destinado à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) que tem, como seus objetivos, desenvolver os educandos e formá-los para o exercício da cidadania.

Já o capítulo V trata especificamente da Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, no artigo 59, são assegurados, aos alunos público-alvo da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender às suas necessidades especificamente.

No ano de 2004, o Decreto 5.296 (BRASIL, 2004a) que regulamenta a Lei 10.098/2000 entrou em vigor. Assim, foram estabelecidas regras para a promoção da

acessibilidade, indicando a eliminação de barreiras e propondo condições adequadas para mobiliários, edificações e transportes. Esse Decreto é de grande abrangência e, no sistema educacional, mobilizou que escolas procurassem se adequar às suas determinações; no entanto, sabe-se que muitas não tiveram condições para tal devido a poucos recursos financeiros.

Para viabilizar a inclusão educacional e oportunizar a acessibilidade a todos os alunos público-alvo da Educação Especial, o financiamento via recursos federais é extremamente necessário. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) oferece programas específicos para suplementar a verba das escolas para melhorias na infraestrutura física e pedagógica, um exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Também, há o financiamento proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual é destinado a cada estado, com a finalidade de distribuição e de utilização no pagamento de professores e/ou manutenção da Educação Básica.

Além dos recursos já mencionados, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), disponibiliza o Programa Escola Acessível que tem como objetivo promover às escolas condições de acessibilidade física, didática e pedagógica via recursos oriundos do PDDE; para isso, as escolas devem seguir algumas orientações recomendadas pelo programa. Porém, mesmo com esses recursos, a verba repassada para as escolas pode não ser suficiente para o investimento necessário, o que exige que a gestão faça esforços para conseguir equilibrar as contas e estar de acordo com as exigências para atender os alunos público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), traz, em suas diretrizes, que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino está presente em todos os níveis da educação e realiza o AEE.

Essa Política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial de forma a orientar os sistemas de ensino. Além disso, visa à qualidade da educação para esses alunos e às possibilidades para o seu processo de aprendizagem, valorizando a compreensão das individualidades e das necessidades de cada um, bem como o estímulo de suas potencialidades. Essa Lei tem grande importância para a efetivação da Educação Inclusiva, a qual se torna um

marco para todo o sistema de ensino brasileiro que passou/passa por mudanças desde sua promulgação, a fim de procurar cumprir com o que nela está posto.

As crianças e os adolescentes que têm deficiência estão amparadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no âmbito educacional. Aqueles que, além de terem deficiência, estão em situação de acolhimento institucional têm o documento denominado Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento Institucional (BRASIL, 2009), que prevê a garantia de acesso e respeito à diversidade e a não discriminação de todas as crianças e adolescentes atendidos nos serviços de acolhimento e, inclusive, faz menção àqueles com deficiência. Além disso, é prevista a oferta de atendimento personalizado e individualizado, conforme as necessidades das crianças e adolescentes.

O documento também faz referência à articulação com o sistema educacional e a considera fundamental para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional. Diante disso, estabelece que essa articulação pode ser realizada por meio de ações conjuntas dos órgãos gestores da assistência social e da educação, visando a garantir a permanente comunicação entre os serviços, o acesso e a inclusão das crianças e dos adolescentes acolhidos no sistema educacional.

Ainda no sentido da garantia dos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial, foi promulgado o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que, entre outras providências, dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. O Decreto reafirma a Educação Especial como modalidade de ensino para todos os níveis de educação, preferencialmente na rede regular de ensino e no AEE como forma de atuação e de atendimento aos alunos, sendo complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

No artigo 5º, a União compromete-se em prestar auxílio técnico e financeiro aos sistemas público de ensino. Isso contempla o aprimoramento do AEE, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a formação continuada para professores e gestores, a adequação arquitetônica, entre outros (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência 2014-2024, foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, e apresenta como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; a formação para

o trabalho e para a cidadania; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB); a valorização dos (as) profissionais da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

No PNE, há 20 metas previstas para serem alcançadas no seu prazo de vigência. Entre elas, destaca-se a meta de número quatro que trata a respeito da educação especial, prevendo o seguinte:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b,p. 24).

A meta quatro faz parte do conjunto de metas que visa à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. A presença dessa meta no PNE significa que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação estão tendo seu espaço e direitos reconhecidos; entretanto, ainda é preciso muito ser feito para que se tenha plenitude.

Como se pode notar, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, as quais são os sujeitos público-alvo da Educação Especial, têm passado por importantes conquistas em políticas públicas, visando a garantir os seus direitos, principalmente no decorrer da última década.

Então, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no dia 06 de julho de 2015. Essa é uma importante conquista para as pessoas com deficiência, pois promulga o objetivo de assegurar e promover condições de igualdade, de exercício dos direitos das pessoas com deficiência, tendo em vista a inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015).

Diante do que vem sendo apresentado e discutido ao longo deste capítulo, destaca-se a relevância da publicação da Portaria 243, de 15 de abril de 2016, que estabelece regras para as instituições que prestam atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa portaria estabelece critérios no que

diz respeito ao funcionamento, à avaliação e à supervisão das instituições de ensino, o que concede às instituições o conhecimento sobre as orientações e exigências necessárias para a realização dos atendimentos a esse público (BRASIL, 2016).

Compreende-se que as políticas públicas que se referem à educação representam conquistas de direitos, promovem mudanças na sociedade e também podem ser resultados delas mesmas. Diante disso, são adequados os apontamentos de Almeida e Corrêa (2007, p. 248):

A educação expressa o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, por meio da troca de experiências e de conhecimentos. Conceber essa percepção de mundo e de educação implica também crenças, idéias, valores, formas de trabalho e de organização social, cultura e demais instâncias, determinados pelos modos de produção de cada época [...] Assim, a educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais.

Considera-se que os movimentos sociais foram e são de grande importância para a conquista dos direitos do público-alvo da Educação Especial e para a concepção das propostas de inclusão. Logo, é preciso que os movimentos que lutaram por essas conquistas mantenham-se ativos para realizar a cobrança de que sejam implementadas as teorias de maneira adequada, proporcionando qualidade na educação e na vida dessas pessoas.

Sendo assim, as reflexões que emergem a partir deste estudo vão ao encontro do que Freitas (2011, p. 227) afirma:

[...] cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão.

É importante que se reflita e questione a respeito do processo evolutivo das políticas públicas tanto para o acolhimento institucional quanto para a educação. Com isso, pretende-se que seja possível viabilizar essas políticas de forma a corresponder às necessidades dos cidadãos, tornando-se práticas executáveis e não apenas determinações no papel.

Assim, considera-se oportuna a afirmação de Schneider (2012, p. 93), quando diz: “as políticas públicas têm muito de evoluir, mas é na implementação e no

cumprimento das leis que será aprimorada a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais”. Com isso, problematiza-se sobre a aplicabilidade do que está previsto nas Leis em vigência, principalmente no que diz respeito aos alunos da Educação Especial e ao que envolve crianças e adolescentes com deficiência em situação de acolhimento institucional que frequentam o sistema de ensino.

Essas considerações induzem-nos a analisar a proposta de inclusão escolar numa perspectiva pluridimensional, na medida em que outros aspectos precisam ser considerados. Dentre eles destacam-se as externalidades decorrentes de mecanismos ideológicos de exclusão social e que são reproduzidos na escola pelos procedimentos perversos e elitistas, ainda existentes (CARVALHO, 2014, p. 86-87)

Pensar a respeito do funcionamento do sistema de ensino e da aplicabilidade das Leis em vigência leva à reflexão sobre a realidade encontrada nas escolas e também nas instituições de acolhimento. Será que as necessidades das crianças e dos adolescentes, com deficiência, em situação de acolhimento institucional estão sendo atendidas? Será que as articulações necessárias para seu melhor atendimento estão sendo realizadas? E, assim, seguindo com esses questionamentos, os “serás” são muitos. Mas é justamente a busca pelo saber que mobiliza e organiza movimentos para conhecer as realidades, pois são a elas que as políticas públicas precisam corresponder, de maneira a ser coerentes e executáveis.



Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

4. A ESCOLA E SUAS COMPLEXIDADES

Entende-se a escola como uma instituição social. É nesse espaço que crianças e adolescentes têm suas primeiras experiências sociais depois do convívio familiar. Nesse sentido, enquanto a família é responsável pela formação pessoal desse “pequeno sujeito” transmitindo valores morais e éticos, a escola é responsável por sua educação formal. Espera-se que, com o suporte familiar e escolar, o pequeno cidadão seja bem preparado para a vida adulta.

A escola, como instituição social, vem assumindo funções que lhe são historicamente atribuídas. A Revolução Industrial trouxe novos rumos para a educação escolarizada: os ideais da educação universal, pública e gratuita são ideais das revoluções burguesas. A educação escolarizada teve como função contribuir para a viabilização do projeto econômico, político, social e cultural da modernidade. A escola esteve mais a serviço dos grupos dominantes do que das classes populares. No entanto, a superação da alienação do trabalho implica a elaboração da cultura transformadora e pode ter na escola a possibilidade de mais um instrumento dessa transformação. A escola é então um espaço onde se constroem as relações sociais (TOZONI-REIS, 2002, p. 55).

É fato que, com as mudanças na sociedade alguns princípios, foram alterados. A escola é um espaço de intensas relações sociais, na qual “os indivíduos precisam aprender a lidar com as diferenças, pois a sociedade e a cultura são um processo que está em constante elaboração” (SCHNEIDER, 2012, p. 33), ou seja, “[...] tanto a sociedade quanto o indivíduo estão em um eterno processo” (Ibid, p. 34). A partir dessas reflexões, inicia-se o capítulo, com o intuito de que suas ideias possam fomentar as discussões em seu decorrer abordadas.

A escola deixou de ser apenas uma instituição social responsável por educar formalmente crianças e adolescentes, ela tem papel fundamental na sociedade, é neste espaço que muitos passam, talvez, mais horas do que em convívio com sua própria família. Ainda, pensando naqueles que, por muito tempo foram segregados deste/neste espaço, a escola também passa a ter outro significado a partir das conquistas do direito à educação.

Por isso, debater sobre escola, sua função social, atuação pedagógica, gestão, comunidade escolar, inclusão e currículo, é muito significativo no contexto educacional da atualidade.

As políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social. Tal noção se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes (OLIVEIRA, D., 2013, p. 17).

Acredita-se que, por meio da escola, é possível mudar o retrato da sociedade gerando oportunidades para aqueles que antes não tinham acesso, que eram vítimas da sociedade elitista e excludente. Espera-se minimizar as desigualdades sociais e trabalhar em prol da inclusão desses sujeitos, valendo-se da educação como princípio básico e motor para tal mudança. A respeito da promoção da justiça social, através da educação, Arroyo (2014, p. 18) afirma que “os ideais de justiça social pela educação somente serão realidade se se avançar na justiça cognitiva ou se forem superadas as concepções inferiorizantes dos Outros que ainda prevalecem no pensamento educacional”.

Nos últimos anos, o governo tem investido em políticas públicas que buscam minimizar as desigualdades sociais no país e procurado criar oportunidades, gerando mais empregos e programas de moradia. Além disso, há investimentos em educação e ampliação de vagas em todos os níveis, evidente que a qualidade da educação deve ser questionada e analisada tanto pela academia como pela comunidade em geral. Estima-se que, com maior acesso à educação, crianças, adolescentes e jovens possam delinear um futuro promissor⁵ em suas vidas pessoais e também para a nação.

Paradoxalmente, a centralidade atribuída à escola parece resistir às crises enfrentadas pela instituição, melhor dizendo, o fato de se debater na atualidade a função social da escola e os efeitos que a escolarização pode produzir na vida das pessoas, no sentido de possibilitar maiores chances de mobilidade social, não parecem ter diminuído a crença (ou certeza) de que a escola é passagem obrigatória na vida dos indivíduos (OLIVEIRA, D., 2013, p. 18).

Sendo assim, a escola fornece a base para a formação dos sujeitos, ademais, hoje em dia, além de se preocupar com as questões propriamente do ensino, a instituição escolar, por vezes, acaba precisando exercer a função da família no sentido de dar apoio emocional, estímulos e também limites aos estudantes, além do que já

⁵Entende-se futuro promissor como um futuro sem miséria, distante de vulnerabilidades sociais, com oportunidades de educação, trabalho, moradia e qualidade de vida.

faz parte do seu papel. Essa situação se dá devido à forma como se vive e se organiza a vida, o modelo da sociedade, na qual os pais passam o dia no trabalho, os filhos passam o dia na escola e as poucas horas que restam de convívio sob o “teto” da mesma casa, por vezes, é precário na qualidade do “estar juntos”.

A escola recebe diversas críticas a respeito de seu modelo, muitas dessas partem de seus próprios estudantes e suas famílias. É necessário que seja incentivado o questionamento sobre as ações da escola, mas também é que as famílias mostrem a seus filhos que valorizam a escola e respeitam os professores. Dessa forma, é oportuno salientar a afirmação de Carvalho (2014, p.109), quando diz que:

A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre esses grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem.

Assim, pode-se entender que, com a constituição de “comunidades de aprendizagem”, é possível ampliar os horizontes dos estudantes para além do que está escrito nos livros de maneira a envolvê-los em questões sociais, desenvolvendo o pensamento crítico e aprendendo a conviver com as diferenças.

Nesse ano, em todo o país, diversas escolas públicas foram ocupadas por estudantes, e os professores fizeram greve, todos engajados nesses movimentos em prol da educação, solicitando qualidade de ensino, estrutura adequada e valorização docente. Fatos a respeito dessas mobilizações foram noticiados na mídia diariamente, como nos jornais: Folha de São Paulo do dia 30 de abril de 2016, Zero Hora do dia 27 de maio de 2016 e Diário de Santa Maria do dia 30 de maio de 2016. O movimento que, inicialmente, parecia “fato isolado” ganhou força e chegou ao interior, colocando em evidência a precariedade da educação pública. Além disso, o movimento demonstra que estudantes, pais/responsáveis e professores estão sim preocupados com a qualidade da educação e unidos lutando por mudanças.

A instituição escolar tem passado por uma crise, pois, além de receber críticas por sua defasagem, a escola pública enfrenta problemas financeiros e de recursos humanos. Os problemas de recursos financeiros são derivados do baixo repasse de verbas recebidas, que acarreta, entre outras preocupações, o sucateamento do

espaço físico escolar. Já os problemas de recursos humanos são reflexos da desvalorização do funcionalismo público, mais ainda da classe do magistério, o que faz com que jovens não optem por essa carreira ou então, desistam do ofício.

Sabe-se que o governo tem procurado investir em educação e que as escolas podem suplementar suas verbas com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e que, também, que há incentivo para formação nos cursos de licenciaturas e a busca por reajustes salariais do magistério que, vem ao longo dos últimos anos, acontecendo aos poucos, ainda sendo mínimo em comparação a outras categorias. Porém, o que vem sendo realizado, embora deva ser reconhecido, não é o suficiente.

Reconhece-se que a escola precisa passar por mudanças, ser atualizada para corresponder às necessidades do mundo atual. Há mudanças necessárias que fogem do alcance dos poderes do grupo de profissionais de cada escola e sua comunidade, mas há pequenas mudanças possíveis que, diariamente, acabam por trazer grandes contribuições. Para isso, é preciso trabalho, engajamento e esforço conjunto. Diante do que vem sendo abordado, é oportuno refletir sobre a afirmação de Cortella (2014, p. 31):

Cada Escola tem de se organizar como uma força-tarefa para impedir que haja uma degeneração na convivência. A clássica frase 'quem sai aos seus não degenera' pode ser substituída por 'quem sai aos seus não regenera'. É preciso uma regeneração dessa questão numa convivência, num espaço que não seja arcaico, em que a tecnologia tenha a sua presença, que o ensino não seja de conteúdos abstratos, mas que sejam ideias que tragam a reflexão do concreto, em que não haja autoritarismo, mas que a autoridade seja um elemento de constituição sólida da convivência, em que haja uma estrutura colaborativa em vez de trabalhar apenas como competição.

Assim sendo, a regeneração da escola é uma mudança que urge. Para que possa se tornar realidade, é fundamental a mobilização e a participação de professores, pais/responsáveis e estudantes. A discussão a respeito do sistema de ensino e das práticas realizadas nas escolas contribui para a oxigenação da educação e do espaço escolar. Dessa forma, para que haja um processo de ensino e aprendizagem coerente com as especificidades do público atendido pela escola, o trabalho da gestão com a comunidade escolar é o pilar de sustentação para a adequação da prática a ser realizada.

4.1 A GESTÃO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO

A interação social é um fator determinante para a gestão e contribui para a apresentação de novas propostas e para a implementação de projetos, pois a gestão tem papel articulador na educação. Nesse sentido, entende-se que a gestão educacional abrange os sistemas de ensino e a gestão escolar. Referente a isso, Lück (2006, p. 49) afirma que:

É importante notar que a idéia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos, etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas.

Sendo assim, as ações da gestão educacional impactam tanto política como socialmente e se refletem na atuação da gestão escolar. A esse respeito, Miranda (2009, p. 205) pondera:

A organização e a gestão do sistema de ensino de um país podem ser consideradas em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, a escola, e a sala de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, a organização e a atuação da escola precisam estar pautadas de acordo com as políticas nacionais para a educação. Além disso, a gestão deve conhecer sua comunidade escolar para compreender as necessidades e os desafios que podem se apresentar no espaço escolar. Cabe à gestão escolar realizar um trabalho com seus professores para que atuem de forma coerente com o Projeto Político Pedagógico da escola e que ele corresponda às normativas da educação nacional e do público atendido pela escola.

É necessário que haja engajamento em prol de um espaço escolar de qualidade que oportunize experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para isso, a gestão precisa atrair sua comunidade escolar para esse espaço, incentivando a sua valorização. Isso porque a escola é um espaço de todos e para todos, é local de aprendizagem e tem função social. Na escola, convive-se e aprende-se.

[...] o direito à educação é um exercício de cidadania [...]. É preciso que sejam elaborados projetos que visualizem os educandos como sujeitos em processo de aprendizagem, que compreendam suas necessidades, deem espaços para o exercício da criatividade e de suas habilidades. Enfim, que pense e esteja de acordo com a comunidade em que está inserido (TEIXEIRA, RECH, FREITAS, 2014, p. 03).

Diante dessa afirmação, é relevante, também, destacar a respeito da formação de professores. É significativo que a gestão incentive seus professores à formação continuada, visto que, sempre que tiverem oportunidades para a aprendizagem e trocas de conhecimento e experiência, refletir-se-ão nas práticas escolares.

Além disso, a formação continuada faz diferença no momento em que os professores atendem aos alunos público-alvo da Educação Especial e aos alunos que se encontram em acolhimento institucional. É preciso que os professores tenham conhecimentos específicos para trabalhar de forma adequada com esses alunos e, para isso, a gestão deve ter o papel de promover ações com esse intuito.

Ao trabalhar com alunos em situação de acolhimento institucional, os professores precisam saber que contexto é esse vivenciado por esse aluno, em que isso implica e porque isso ocorre. Ter esse conhecimento auxilia para que os professores compreendam a realidade desses alunos e, assim, possam ter, em sua prática, uma abordagem que os acolha.

Referente aos alunos público-alvo da Educação Especial, eles têm garantido, na legislação, o direito à educação nas escolas comuns e a receber o atendimento educacional especializado. Essas garantias estão asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com isso, as escolas precisaram se organizar para receber esses alunos, e a gestão, de forma articuladora, deve fornecer subsídios com a finalidade não apenas de garantir o acesso a esses alunos, mas também de sua permanência nas escolas, com qualidade de ensino. Corroborando com o que é afirmado, Campos (2009, p. 52) marca que:

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, essa reformulação tem por objetivo assegurar que todos os alunos possam ter acesso à vasta gama de oportunidades sociais e educacionais que a escola pode oferecer, impedindo assim a segregação e o isolamento.

Essa reestruturação da escola para promover a inclusão é de substancial importância. Ademais, devem ser levadas em consideração as necessidades dos alunos e também o investimento no preparo dos professores para atendê-los. Nesse viés, considera-se que:

É necessário que se saiba compreender ambas as partes e as necessidades de cada um, o que os alunos precisam para aprender e estar incluídos e o que os professores precisam para ensinar e incluir. [...] É de suma importância que os professores estejam preparados e que se proporcione aos alunos experiências educacionais estimuladoras do processo de aprendizagem (TEIXEIRA, 2014, p. 38).

Destaca-se, a partir dessa afirmação, a significação do trabalho da gestão para a promoção da inclusão com qualidade tanto para docentes como para discentes. A gestão deve auxiliar nesse processo, de forma a buscar e a disponibilizar todos os recursos necessários e possíveis.

Segundo Hattge (2007, p. 197), “[...] não podemos esquecer que a função da escola está para muito além da socialização e da aquisição de alguns valores. A escola tem um compromisso com o conhecimento, e isso não pode ser desconsiderado quando falamos de inclusão”. Essa afirmação diz respeito também à forma como a gestão direciona o trabalho para a inclusão.

Além disso, a gestão precisa trabalhar com toda a comunidade sobre o tema da inclusão levando à conscientização. A esse respeito, Bissoto (2013, p. 91) afirma que “[...] uma ação educacional efetivamente inclusiva não pode ficar restrita aos muros das instituições. Exige a participação de toda a coletividade”.

Com ações nesse sentido, é possível constituir uma sociedade mais consciente e inclusiva que respeita as diferenças. A escola com todos seus sujeitos é um espaço propício para essa aprendizagem. Os professores, em suas atividades, têm, além de tudo, como tarefa promover ações inclusivas, incentivando-as em sala de aula, na escola e na comunidade.

Assim, salienta-se que:

[...] o educador é um partejador de ideias, desejos e esperanças. A função de um educador é ter capacidade de partilha. Representa uma força de vitalidade numa comunidade. Sua atividade é uma maneira de fazer com que a Vida eleve a sua condição e, ao mesmo tempo, é um dos caminhos mais fortes de socialização dentro de uma sociedade. Precisa, desse modo, ser competente nos saberes e fazeres (CORTELLA, 2014, p. 37).

Sendo assim, a escola, em sua função social, é um espaço de interação, aprendizagem e inclusão. No espaço escolar, nutrem-se vidas, criam-se possibilidades e perspectivas. Cabe à gestão educacional, então, impulsionar ações que colaborem nesse intuito.

4.2 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA

O processo de inclusão que vem sendo realizado na sociedade atual possibilita que aqueles que, por muito tempo, foram segregados agora tenham a oportunidade de fazer parte. Logo, crianças e adolescentes com deficiência e em acolhimento institucional ganharam o direito de fazer parte de uma família, de uma escola, de uma comunidade.

Assim, a relação família e escola faz-se primordial; entretanto, infelizmente, na atualidade, presencia-se que muitas famílias estão omissas nesse acompanhamento, relegando apenas à escola a educação e a orientação de seus filhos. Diante disso, é oportuno refletir sobre o papel da instituição familiar e da instituição escolar, para que, juntas, atuem na formação de cidadãos.

Entende-se família como uma instituição social, a primeira que parte em nossa vida. Por ser a família, geralmente, a base da formação do sujeito, é importante que ela se faça presente na vida das pessoas, acompanhe o cotidiano e dê apoio. No caso de crianças e adolescentes com deficiência, a família é que tem a atribuição de ir em busca de recursos, atendimentos e compreensão desse indivíduo em suas especificidades. Já no caso daqueles que estão em instituição de acolhimento, por vezes, os funcionários da instituição acabam por comprometerem-se com essa busca.

Na verdade, a criança pode ser inserida em instituições dirigidas a sua proteção e desenvolvimento, desde que estes espaços sejam complementares ao continente familiar. A família não pode ser desconsiderada, pois constitui um local privilegiado de convivência em que formam-se laços afetivos, muitas vezes, preciosos (SILVEIRA, 2002, p. 60).

Perante essa relação que se estabelece entre o sujeito e sua família ou quem exerce esse papel - que, no caso, podem ser profissionais de uma instituição de acolhimento -, enfatiza-se a importância de essas pessoas manterem uma boa proximidade com a escola frequentada por suas crianças e adolescentes. Afirma-se isso diante do fato de que a família/instituição de acolhimento responsável pela

criança e pelo adolescente com deficiência poderá contribuir com a escola, auxiliando seus professores a compreenderem esses sujeitos e suas especificidades. Assim, “tanto a família quanto a escola são pontos de apoio uma a outra na busca por realizar um trabalho que estimule o seu desenvolvimento e para que sejam respeitadas e realmente incluídas em seus núcleos familiares e na sociedade em que vivem” (TEIXEIRA, 2013, p. 24-25).

Em consonância a isso, Sigolo e Oliveira (2008, p. 165) afirmam que “embora essas relações sejam de natureza complexa, [...], não há como negar que a criança no seu desenvolvimento partilha das influências destes dois contextos durante parte significativa da sua vida”. Logo, acredita-se que, para que a criança e o adolescente recebam atendimento adequado, é importante que família/instituição de acolhimento e escola mantenham-se em contato de forma colaborativa já que ambos espaços são fundamentais para seu desenvolvimento.

Segundo Souza e Casanova (2011, p. 121), “as instituições assistenciais, por melhores que sejam, não substituem a família”. Os autores também ressaltam que “a família é o melhor lugar para dar educação, afeto e equilíbrio emocional para a criança. Dentro do núcleo familiar equilibrado está o melhor caminho para o desenvolvimento global do ser”.

Além disso, destaca-se a importância do atendimento por parte da Educação Especial para essas crianças e esses adolescentes, criando estratégias de aprendizagem, estimulando e também orientando tanto os demais colegas professores ao realizar o trabalho com esses alunos e as suas família/instituição de acolhimento quanto a procedimentos, recursos, busca por outros atendimentos, se necessário. Com esse trabalho, pode-se estimular o desenvolvimento da criança e do adolescente com deficiência, respeitando seu tempo de aprendizagem. Sobre isso, ressalta-se uma especificidade da criança institucionalizada, pois essa “não alcança o mesmo grau de desenvolvimento atingido por outra, de mesmo potencial. Porém, com melhores condições afetivas, culturais, sociais e materiais, o quadro mudará” (Ibid, p. 121-122).

Diante do que foi discorrido, percebe-se que a participação da família/instituição de acolhimento é necessária para o bom andamento escolar da criança e do adolescente com deficiência e em acolhimento institucional. Essa participação influi na relação desses sujeitos com esses espaços e contribui no seu progresso no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, com a participação da

família/instituição de acolhimento na escola, torna-se mais acessível promover sua inclusão com condições de acessibilidade.

4.3 CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os aspectos relacionados à viabilização da inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns passaram a ser debatidos com mais afinco. Por isso, a seguir, pretende-se discutir sobre currículo e acessibilidade para alunos com deficiência e em situação de acolhimento institucional.

A presença desses debates na agenda acadêmica também se reflete nas escolas. A problematização sobre questões que dizem respeito ao currículo e à acessibilidade permeiam essas discussões e são de suma importância para que os alunos com deficiência possam ser atendidos conforme as suas necessidades. Assim como afirma Silva (2011, p. 21),

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados, sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

A partir de estudos que fundamentaram as discussões aqui entrelaçadas sobre currículo e acessibilidade, percebe-se que é preciso que os objetivos para a educação sejam elaborados por meio de um processo reflexivo. Dessa forma, poderão, de fato, tornar-se parte da realidade prática e possíveis de serem alcançados.

Os objetivos educacionais são metas, resultados a ser alcançados por meio da aprendizagem. A não ser que estejam em harmonia com as condições intrínsecas da aprendizagem, não terão nenhum valor como metas de educação (TYLER, p. 34, 1974).

Portanto, é necessário que se elabore os objetivos e o trabalho com consciência sobre a realidade a ser atendida. Ao argumentar sobre currículo, é interessante a seguinte compreensão:

Como um dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e posições de aprendizagem, o currículo é pensado e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que o constituem e que são constituídos por ele. Sem querer produzir a escola e o currículo como espaços que reduzem diferenças a posições pré-determinadas, quero mostrar que o currículo escolar não é somente aquele que é pensado desde a escola, mas também, aquele constituído no cotidiano por todos que participam dele (LOPES, 2007, p. 13)

Para permanecer no pensamento dessa discussão, parte-se das questões que dizem respeito ao cotidiano escolar.

O cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam (PAIS, p. 72, 2003).

Considera-se que o currículo e a acessibilidade são chaves para que esse caminho possa ser percorrido, visando ao sucesso escolar. É importante que se faça valer o cotidiano como um espaço de inovação, no qual se considere as realidades, as relações sociais e as subjetividades nele envolvidas. Assim, é possível que se pense com responsabilidade sobre currículo e acessibilidade, com vistas a uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem que, realmente, atenda as necessidades dos alunos com deficiência que vivem em situação de acolhimento institucional.

Compreende-se acessibilidade quando Manzini (2005, p. 31) assevera que “[...] o que garante a acessibilidade são as condições presentes nas estruturas física e administrativa das instituições”. Dessa forma, a acessibilidade educacional é viabilizada quando há esforços de professores, direção da escola em proporcionar aos seus alunos estruturas e recursos que tornem possível sua participação efetiva na vida escolar. Camargo (2013, p. 97) defende que

A Acessibilidade Educacional se concretiza nas ações/estratégias de: modificar/transformar ambientes, indicar possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, modificar estruturas e atitudes. Tais estratégias e ações educacionais são aspectos que podem ser pensados e efetivados para que ocorra a Acessibilidade Educacional.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade da acessibilidade estar presente também em aspectos curriculares pedagógicos, de forma que venha a atender a todas as necessidades e habilidades dos alunos. Além disso, adaptações atitudinais

precisam ser trabalhadas com grande relevância no processo de inclusão social e educacional. Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 124)⁶ comentam que

A política de Educação Inclusiva [...] foi adotada no Brasil como política pública a partir de diretrizes nacionais [...] O pressuposto básico dessa proposta é a construção de uma escola que não selecione crianças em função de diferenças individuais, orgânicas ou sócio-culturais e sua implementação exige a valorização da diversidade, em vez da busca da homogeneidade. Nessa perspectiva, propõem que a escola incorpore, em seu projeto político-pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas, ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem conjunta de *todos* os alunos, mesmo aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

Por isso, ainda se faz necessário que sejam realizados estudos, debates, ações e estratégias que envolvam o currículo, a acessibilidade e os alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional. Esses aspectos, sem dúvida, geram implicações na escolarização desses alunos.

Tal quadro de análise nos remete para a perspectiva de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. Nesse sentido, nos remete, também, à constatação de que o debate sobre qual conhecimento deve ser “ensinado” na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos e políticas, e pelas demandas próprias da contemporaneidade (MENDES, SILVA, 2014, p. 2).

A organização curricular é definida a um nível macro sob influências de relações de poder e acaba não atendendo as necessidades do público que abrange nos diferentes contextos escolares. A partir da ideia de que o currículo é entendido como a organização do espaço/tempo da escola, que se vale de meios, objetos e conteúdos para desenvolver os processos educativos, é importante que seja compreendido o currículo como uma construção social que vai para além de uma simples listagem de conteúdos, mas que está permeado de intenções que são reflexos das relações de poder existentes na sociedade em que se vive.

Não se tem por objetivo elencar aqui uma definição conceitual de currículo, pois se acredita que

⁶ Na citação, as autoras utilizam a nomenclatura necessidades educacionais especiais devido ao tempo e espaço em que o artigo citado foi escrito, sendo que atualmente a academia tem preferência em utilizar o termo público-alvo da Educação Especial. Porém, essas mudanças de nomenclatura não alteram a realidade das escolas.

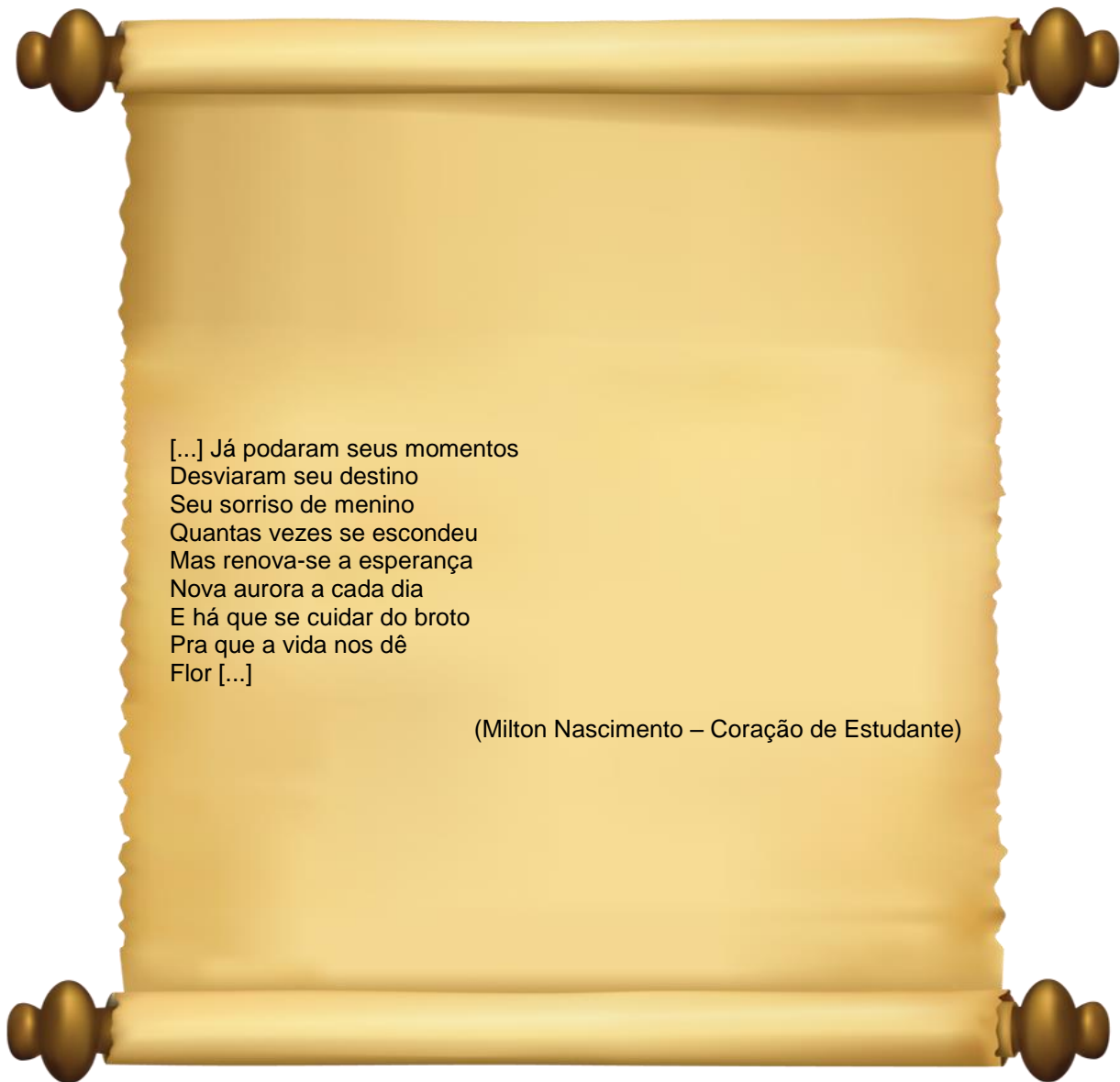
Uma definição não nos revela o que é, essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. [...] A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado (SILVA, 2011, p. 14).

Mobilizações precisam ser realizadas para que seja possível pensar um currículo aos alunos, o qual realmente venha a atender as suas especificidades como alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional. Para que avanços sejam alcançados na educação, é preciso que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e que têm necessidades específicas no processo de ensino e de aprendizagem. Em consonância a isso, é válido pontuar que:

O ponto de partida é a própria infância, adolescência e juventude não genéricas, mas controversas, contextualizada com que se trabalha. Não um ideal, protótipo a ser conformado em um outro ideal de desenvolvimento, de percurso para um cânone de maturidade, de direitos, um outro reconhecimento (ARROYO, 2011, p. 247).

Assim, são necessárias transformações na escola que estão relacionadas aos alunos, ao passo que as mobilizações são geradas por fenômenos internos. Na escola, como ela é um sistema complexo, não basta renovar o discurso, é preciso que se aplique uma prática inovadora e diferenciada (BECKER, 2004).

Nesse sentido, há esperança já que existe um movimento ativo em prol da educação e, se possível for, alcançar a mudança para qualificar o sistema de ensino, espera-se que o necessário a respeito de currículo e acessibilidade seja realizado. Portanto, torna-se imprescindível que os profissionais da educação, assim como os membros da comunidade escolar, trabalhem juntos para efetivar essas transformações de forma positiva para o processo educacional de todos os estudantes.



Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

5. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.1 ACESSO, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTENDENDO CONCEITOS

Os termos acessibilidade, acesso e educação inclusiva estão bastante em voga nos últimos anos, nos discursos políticos e também nos discursos dos professores. Entretanto, é relevante que esses termos sejam empregados de forma correta com o seu devido sentido, pois cada um corresponde a questões diferenciadas e se completam.

Entende-se acesso como a possibilidade de ingressar em algo ou algum lugar e não como a condição para permanecer no mesmo. Segundo Schneider (2012, p. 87), “não basta propiciar o acesso; deve-se possibilitar o seu pleno uso”. O autor, ainda, afirma que:

Há, portanto, a necessidade de se compreender o acesso não só nas estruturas físicas, mas também em toda e qualquer forma de comunicação e de observância no que se refere aos direitos e deveres tanto dos indivíduos quanto da sociedade e das concepções políticas desenvolvidas por parte dos governos e das empresas (Ibid, p, 88).

De acordo com o Decreto 5.296/ 2004 (BRASIL, 2004a), acessibilidade é a condição adequada para utilizar com segurança e autonomia mobiliários, edificações e transportes. Diferentes tipos de acessibilidade são mencionadas por Manzini (2014), dentre eles: acessibilidade atitudinal; acessibilidade pedagógica; acessibilidade comunicativa.

Assim, elenca-se qual a determinação de cada uma delas, segundo o referido autor:

- Acessibilidade atitudinal: forma de unir o conceito de acessibilidade ao de atitude em relação à inclusão da pessoa com deficiência.
- Acessibilidade pedagógica: pode ser entendida como formação de professores para atender aos alunos com deficiência.
- Acessibilidade comunicativa: refere-se à forma como a comunicação pode se tornar funcional, por meio de objetos, acessórios e *softwares* específicos, abrange, também, as páginas da internet.

O autor, ainda, faz referência à mobilidade que o termo pode assumir, comprovando a transitoriedade e a adaptação dos termos e conceitos conforme vão surgindo novas pesquisas no âmbito acadêmico.

Além dos termos trazidos por Manzini (2014), há o termo acessibilidade educacional⁷ que, segundo Camargo (2013), refere-se a ações e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, no campo educacional, a acessibilidade diz respeito às condições que os alunos com deficiência têm de se utilizar dos espaços escolares, assim como às adaptações realizadas para promover um processo de aprendizagem que corresponda as suas necessidades. Desse modo, afirma-se que

[...] o conceito de acessibilidade para a educação poder-se-á interpretá-lo como: uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos mobiliários escolares, dos equipamentos escolares, das edificações escolares, dos serviços de transporte escolares e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não. Percebe-se, portanto, que nessa direção o conceito de acessibilidade é multidisciplinar e também pode ser utilizado na educação. (MANZINI, 2014, p. 25)

Pela legislação vigente, todas as crianças e os adolescentes têm garantido o direito ao acesso à rede comum de ensino; porém, nem todos têm a acessibilidade de que necessitam ao ingressar. Essa é a situação encontrada por muitas crianças e adolescentes com deficiência.

Sendo assim, compreende-se que, para se realizar uma educação inclusiva, é preciso que exista acesso e acessibilidade, pois

Uma interpretação inevitável que se faz é que prover condições de acessibilidade para usuários de recursos, sistemas ou dispositivos de comunicação significa certa garantia de inclusão. Inclusão e acessibilidade caminham juntas. Porém, o inverso também é verdadeiro. Quando as condições de acessibilidade não estão presentes não há garantia de inclusão e a exclusão passa a prevalecer. (Ibid, p. 24)

Com isso, percebe-se que a educação inclusiva, para se tornar uma prática efetiva, depende de diversos fatores que vão desde políticas até as ações individuais dentro dos espaços escolares. De acordo com Carvalho (2014, p. 72),

⁷ A acessibilidade educacional já foi abordada no capítulo “A escola e suas complexidades”.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Para isso, é necessário que se invista na formação de professores, na adequação dos espaços e em materiais pedagógicos diferenciados. Além disso, é preciso investir no aluno, acreditar naquilo que está se propondo a fazer com ele e por ele. Diversas crianças e adolescentes aguardam em suas escolas por condições de acessibilidade e pelo dia em que a educação inclusiva vai deixar de ser distante, mas, antes disso, eles aguardam por alguém que os olhe e veja além de suas limitações.

Na atualidade, com as políticas públicas vigentes e com a busca da compreensão das características e das necessidades sociais, é importante ter o conhecimento a respeito das diferenças entre acesso, acessibilidade e educação inclusiva. Além disso, é preciso que se consiga colocar em ação propostas educacionais que abarquem esses termos não apenas no documento escrito, mas principalmente, nas ações realizadas.

5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANDO PARA CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No momento que acesso, acessibilidade e educação inclusiva estão esclarecidos, precisa-se, então, entender qual a relação desses conceitos com a Educação Especial, assim como quais suas funções que estão desempenhando. Sabe-se que a Educação Especial é uma modalidade de ensino prevista na legislação brasileira e tem contribuído no trabalho para as condições de acessibilidade e a promoção da educação inclusiva no sistema de ensino.

Neste sentido, a Educação Especial não é mais percebida como uma modalidade separada do sistema de ensino comum, mas sim como aquela que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, da educação infantil ao ensino superior (VIEIRA; FREITAS, 2013, 249).

Sendo assim, a Educação Especial auxilia na constituição de uma sociedade menos excludente, atuando tanto no atendimento ao seu público-alvo como no

esclarecimento a respeito desses sujeitos, suas características e necessidades, visto que, “a sociedade deve adaptar-se às diferenças, oferecer acessibilidade e ser inclusiva” (FERNANDES, 2012, p. 28).

A função social da escola no sentido de agir contra as discriminações e incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ganha fôlego com o trabalho da Educação Especial que, além de atuar especificamente no atendimento aos alunos e na orientação aos colegas professores, pode contribuir com elucidações para a comunidade escolar em geral. Os esclarecimentos são necessários, pois, conforme explicita Lippo (2012, p. 97),

[...] o preconceito e a discriminação provêm do não conhecimento da realidade. Algumas das armas na direção da superação dos preconceitos são a informação e o conhecimento, pois é através da compreensão e da aproximação das questões individuais e sociais que haverá condições de avaliar a realidade.

Acredita-se que, por meio da educação, é possível transformar a sociedade sendo a atuação da Educação Especial nas escolas importante para esse processo. Nossa sociedade propaga uma padronização de seus sujeitos, romper com esse paradigma não é tarefa simples, pois o preconceito, por vezes, está enraizado no mais íntimo do indivíduo. Apenas ter acesso à informação e ao conhecimento pode não ser suficiente para a transformação da sociedade, é preciso que as pessoas tenham consciência social e reconheçam a diversidade.

A esse respeito salienta-se que:

O grande paradoxo das relações sociais é produzir a padronização tendo em vista que o ser humano é diverso, não se iguala; que a dinâmica da existência humana não se molda aos padrões estabelecidos. Assim, a discussão da acessibilidade remete-nos ao movimento das relações sociais que criam as **interdições**, pois é a deficiência das estruturas sociais (instituições, escolas, família, comunidade, mídia, espaços construídos, etc) em reconhecer a diversidade da condição humana. Promover a acessibilidade, então, é tornar a sociedade capacitada, apta a reconhecer que a diversidade faz parte de seu movimento, de sua constituição. Para viabilizar isso, é necessária uma transformação nas condições materiais e simbólicas da vida em sociedade (Ibid, p. 84-85, grifo do autor).

Quer dizer que a atuação nas escolas a favor da inclusão e da acessibilidade, respeitando as diferenças, desde os anos iniciais, potencializa que relações sociais sejam estabelecidas compreendendo a diversidade. A transformação da sociedade, a

partir da forma como são estabelecidas as relações sociais, buscando a inclusão de todos os sujeitos, é um movimento que depende apenas da força propulsora dessa transformação, que é a própria sociedade. Com isso, será possível uma sociedade menos individualista e preconceituosa, que saiba conviver com o diferente.

Vale ressaltar que, desde o início do movimento de inclusão, a dificuldade tem sido justamente a de adaptar-se à pluralidade. Precisa-se, então, compreender que a sociedade é plural, cheia de diversidade, e, que, infelizmente, por falta desse entendimento, há uma sociedade cada vez mais intolerante. Isso até parece contraditório: a mesma sociedade que tem postulado propostas de inclusão é intolerante. Diante disso, “[...] podemos conceber a instituição escolar como um espaço extremamente dinâmico e contraditório, pois é parte de uma sociedade que não é homogênea, mas antagônica (KASSAR, 2006, p. 84).

Nesse sentido, Senra et al. (2008, p. 20) afirma que:

A grande ousadia é tornar tanto a sociedade quanto a escola um lugar plural, onde as diferenças convivam e as metodologias sejam pensadas de forma ampliada, com o claro propósito de se adequarem às singulares necessidades do sujeito, razão de toda ação.

Nos dias atuais, quando a proposta de inclusão não é mais uma novidade, ainda se encontram diversas dificuldades para sua efetiva implementação. Continua precisando-se de ousadia para realizar as transformações necessárias. Então, o que se pode fazer e onde está a raiz do problema? O problema está no âmago de cada pessoa e o que se pode fazer é mudar. Como já mencionado, a mudança deve partir de cada um e, para isso, é importante que seja transmitido às crianças desde cedo à compreensão do que é: tolerância, respeito e cidadania, pois são fundamentais para se viver em sociedade.

A educação do ser humano com essas bases deve partir da família e ganhar continuidade no espaço escolar. A família e a escola são as duas primeiras instituições sociais na vida das pessoas e são os locais de aprendizagem e formação de sujeitos. Espaços de constituição do cidadão com consciência social que contribuirá para uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças.

Todas as crianças e os adolescentes têm direito de frequentar o espaço escolar e nele receber educação de forma adequada, conforme suas necessidades. A partir da reflexão anteriormente realizada e dos princípios da inclusão, considera-se que

“respeitar as diferenças é oportunizar os recursos necessários para que a criança aprenda” (PELOSI, 2006, p. 121). Sobre isso, salienta-se que o trabalho da Educação Especial é o ideal para o atendimento aos alunos com deficiência e demais alunos sujeitos dessa área, já que possui formação e conhecimento específicos para desempenhar esse papel, além de auxiliar os professores regentes a respeito desse público.

Além disso, a oferta de formação continuada aos professores é importante, a partir do ponto de vista que, com o conhecimento acerca do público com o qual irá se trabalhar e com preparação para tal, é possível que os professores juntos consigam planejar metodologias apropriadas a esses sujeitos. Ao pensar o sistema de ensino, a formação do corpo docente e a prática realizada, é preciso levar em consideração que:

O “outro” tem um papel fundamental na construção de potenciais de desenvolvimento, sendo que a interligação entre o substrato material dos processos psíquicos e a experiência cultural se dá na intersubjetividade, com a mediação de palavras e ações (DE CARLO, 2006, p. 133).

Com isso, o professor, ao compreender as necessidades de seu aluno, estimulando-o para a aprendizagem e mediando esse processo, cria novas possibilidades para esse indivíduo. Seguindo o viés, em relação aos sujeitos com deficiência, destaca-se que:

[...] afastar a pessoa com deficiência do meio social e restringir suas interações e vínculos sociais, privilegiando os procedimentos terapêuticos e pedagógicos individualistas e apenas cognitivistas, faz com que ela deixe de receber a “alimentação” cultural e afetiva necessárias para o seu desenvolvimento (Ibid, p. 133).

Nessa perspectiva, os direitos conquistados com o movimento de inclusão oportunizam que as pessoas com deficiência façam-se presentes e participantes nos mais diversos espaços da sociedade, como, por exemplo, nas instituições de ensino de todos os níveis e no mercado de trabalho. A partir disso, destaca-se o quão é fundamental que essas pessoas sejam incluídas, pois estar inserida no meio social, frequentando a escola e demais espaços da sociedade faz diferença no desenvolvimento da criança e do adolescente com deficiência, trazendo contribuições para toda sua vida.

Em relação a isso, considera-se que algumas das dificuldades para a inclusão nas escolas referem-se, além de outros, à falta de estrutura, à falta de profissional especialista e ao pouco incentivo à formação continuada de professores. Sobre as dificuldades existentes para a inclusão nas escolas, Manzini (2007, p. 03) diz que “[...] as percepções e concepções sobre a pessoa com deficiência, e sobre temas relacionados a elas, podem nortear atitudes e comportamentos em relação à exclusão ou inclusão frente aos seus pares no grupo social”. Dessa forma, é relevante, para esse processo, que se procure saber quais são as percepções e concepções existentes no meio educacional, a fim de realizar a desmitificação sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Para promover a inclusão de alunos com deficiência na escola, na sala de aula, os professores precisaram e ainda precisam passar por adaptações na sua forma de trabalhar. Essas adaptações geraram/geram desconforto nos docentes, sendo que uns aceitam com otimismo passar por esse processo, enquanto outros não acreditam nessa possibilidade. Assim, é oportuna a afirmação de Ferreira (2007, p. 16):

A mudança pretendida em relação aos docentes implica uma revolução nas suas concepções, em suas práticas e ação sistemática na transformação das relações que a escola tem com os alunos com deficiência. Tal mudança requer que se instaure efetivos processos de desenvolvimento profissional no sentido de um contínuo aprimoramento no exercício da profissão que envolve o esforço para garantir tanto transformações pedagógicas no cotidiano escolar, como mudanças na cultura profissional que tem função constitutiva nas formas de ser, fazer e sentir a profissão, assim como é estruturante da posição que tal profissional vai ocupar na sociedade.

Para o sucesso da educação de alunos com deficiência, as mudanças na atuação dos docentes são necessárias, assim como a contribuição e o apoio do profissional especializado da área da Educação Especial. Acredita-se que, com a inovação docente junto ao trabalho da Educação Especial, será possível ter um espaço propício para a aprendizagem desses sujeitos. Ainda a esse respeito,

A compreensão da importância de modificar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula é fundamental para a obtenção de respostas a questões que envolvem um ensino heterogêneo, que respeite a diversidade dos alunos e possibilite sua aprendizagem (REGANHAN; BRACCIALLI, 2007, p. 52).

Sendo assim, atuando em conjunto, os professores regentes e o professor de Educação Especial podem elaborar estratégias, adaptar metodologias para realizar

um trabalho que atenda a diversidade que constitui a sala de aula. Além disso, os alunos com deficiência têm direito a receber o Atendimento Educacional Especializado ofertado, para complementar seu ensino e estimular sua aprendizagem respeitando seu ritmo.

A partir do estudo apresentado por Hummel e Silva (2013), aponta-se que uma das atribuições do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado é de avaliar o aluno e, posteriormente, elaborar um plano de ação conforme suas necessidades específicas identificadas. Além disso, a atuação colaborativa entre os professores de Educação Especial e da sala de aula comum contribui na elaboração de estratégias de ensino já que um terá conhecimento a respeito da especificidade do aluno e o outro acerca do conteúdo a ser trabalhado. Para que isso aconteça, a organização da escola deve tornar viáveis as reuniões de planejamento.

Portanto, é fundamental que os professores regentes tenham conhecimento do trabalho realizado pelo professor de Educação Especial, como também este acompanhar o que é desenvolvido na sala de aula. Com essa troca, ambos profissionais podem qualificar sua prática de forma a atuar em um sentido comum, acarretando bom desempenho no atendimento dos alunos com deficiência e proporcionando um efetivo espaço de ensino e aprendizagem.

Diante do que foi abordado até esse momento, fica evidente a atuação da Educação Especial para condições de acessibilidade e para promoção da educação inclusiva. Logo,

[...] reconhece-se as necessidades de articulação do trabalho educacional e social em função de ir ao encontro das peculiaridades do alunado, colocando-se em debate também diferentes maneiras de possibilitar-lhes o acesso à escola, ao conhecimento, aos saberes e às relações sociais (NEGRINI; COSTA; ORTIZ; FREITAS, 2010, p. 288-289).

Ainda nesse enfoque, lembra-se que apenas a garantia do acesso não oportuniza sucesso. Então, o trabalho da Educação Especial contribui para possibilitar condições de acessibilidade no ambiente escolar e atua na promoção da educação inclusiva, visando a alcançar o desenvolvimento educacional e social dos alunos com deficiência em sua integralidade. Espera-se, com isso, superar barreiras tanto na aprendizagem quanto na sociedade, realizando a inclusão desses sujeitos.

Entretanto, para proporcionar a educação inclusiva, é necessário primeiro um movimento complexo de transformação em diferentes níveis referentes à educação. Desse modo, salienta-se que:

A proposta de educação inclusiva difere substancialmente de outros modelos e formas de inserção escolar de pessoas com deficiência e, por isso, é em sua gênese revolucionária. As transformações demandadas por essa proposição estão intimamente relacionadas à impossibilidade de se construir uma nova escola sobre as bases de abordagens simplistas que tomam a realidade como fenômeno unidimensional (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 225).

A partir disso, compreende-se que com a garantia do acesso e de condições de acessibilidade, fomenta-se a base para a promoção da educação inclusiva. Sendo de gênese revolucionária, como afirmado na citação anterior, e sabendo-se que ainda há demanda para transformações no sistema de ensino, espera-se que aqueles que pesquisam e atuam no campo da educação, mais especificamente na Educação Especial, tenham suportes para realizar a “revolução” necessária.

Ainda sobre a educação inclusiva, Pacheco (2012, p. 11) afirma que “é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que requer que abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos [...]”. Estima-se que se possa contribuir para uma nova realidade educacional a partir do momento que se consiga despir dos estereótipos e preconceitos enraizados, podendo, dessa maneira, ser escrita uma nova história.

A partir do momento em que a educação inclusiva for uma realidade nas escolas, será viável promover a inclusão em toda a sociedade. Pacheco, ao encontro desse desejo, destaca que “um projeto de inclusão é um ato coletivo e só tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento consubstanciado em uma lógica comunitária, algo que pressupõe uma profunda transformação cultural” (Ibid, p. 13).

Logo, a atuação da Educação Especial colabora para esse movimento de transformação, sendo uma das peças-chave para a inclusão na educação e na conscientização da sociedade. Para que essa transformação cultural aconteça, evidencia-se a importância da realização de campanhas informativas, palestras sobre o tema e ações diferenciadas que tragam contribuições para o processo de inclusão.

Nesse contexto, percebe-se que o envolvimento e a contribuição da área da Educação Especial contornam desde a garantia do acesso, as condições de acessibilidade até a promoção da educação inclusiva. Isso, de fato, é significativo, já

que a expressividade da área contribuiu para o movimento de inclusão e mudanças que vem acontecendo no sistema de ensino em prol dessa causa.

Com o intuito de incentivar a reflexão, é conveniente abordar a seguinte afirmação de Oliveira, A. (2013, p. 91), quando diz que:

Estamos diante de um universo de possibilidades, de competências, de superação e não de limites! Cabe a nós descobrir os caminhos, buscar estratégias, inventar novas formas de ensinar para que possamos lhes garantir o conhecimento, o saber, inclusive o saber escolar.

Portanto, a educação inclusiva é um caminho que abre possibilidades para os alunos com deficiência e demais sujeitos público-alvo da Educação Especial apostando em suas potencialidades. Para que possa percorrer esse caminho, a Educação Especial fornece o apoio necessário levando em consideração a individualidade de cada aluno. Dessa forma, a escola, ao criar estratégias com sua equipe de professores buscando atender a todos os seus alunos com qualidade no processo de ensino e aprendizagem, abre oportunidades para que todos os estudantes possam seguir a vida sem serem excluídos.



Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

6. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos investigativos percorridos durante toda a pesquisa. Esta, então, é uma pesquisa qualitativa e que se caracteriza como um estudo de caso. Dessa forma, realiza um estudo de caso de como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação à acessibilidade de crianças e adolescentes com deficiência.

Entende-se a pesquisa qualitativa a partir da argumentação de Minayo (2013 p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...].

Sendo assim, para que se compreenda a realidade abordada com profundidade, esta pesquisa é do tipo estudo de caso que é definido por Yin (2010, p. 39) como:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Nos aspectos éticos desta pesquisa, firma-se que as informações obtidas serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação.

São esperados benefícios com a realização deste estudo como: possibilitar a acessibilidade seja prevista em parceria entre a instituição de acolhimento e a escola, visando a beneficiar as crianças e os adolescentes com deficiência em situação de acolhimento institucional.

Atentou-se para possíveis desconfortos dos participantes ao expor-lhes aos procedimentos de coleta de dados (observações e entrevista), em que, durante todo o período da pesquisa, tiveram a possibilidade de esclarecer qualquer dúvida. Também, foi garantida a possibilidade de não aceitar a participar ou de retirar a permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela decisão. As

responsáveis pela pesquisa comprometeram-se em manter a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa no Termo de Confidencialidade (ANEXO A).

Para a efetivação da pesquisa, foi realizado um contato prévio com uma instituição de acolhimento da cidade de Santa Maria, RS, para ter conhecimento se permanecia acolhendo crianças e adolescentes com deficiência, como já previsto em pesquisa realizada anteriormente (TEIXEIRA, 2014). Foram utilizados os seguintes critérios de in/exclusão: a instituição de acolhimento precisa ter, em seu quadro, crianças e/ou adolescentes com alguma deficiência; as crianças e/ou adolescentes com deficiência em situação de acolhimento institucional precisam estar matriculados na escola. No fim, aquela que atendeu aos critérios foi feito o convite para a participação na pesquisa.

Após o aceite da direção das instituições por meio da Autorização Institucional (ANEXO B), foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) pelos responsáveis. Após, foi realizado o contato com as escolas nas quais essas crianças e adolescentes com deficiência estudam, seguindo o mesmo procedimento anterior.

Os participantes da pesquisa foram a Equipe Técnica da instituição de acolhimento; as Mães Sociais responsáveis pelas crianças e adolescentes com deficiência que estão em situação de acolhimento institucional; as diretoras das escolas que essas crianças e adolescentes estão matriculados. Logo, foram participantes da pesquisa duas profissionais que compõem a Equipe Técnica (psicóloga e assistente social), duas mães sociais e duas professoras que estão como diretoras das escolas.

Quadro 1 – Participantes

Local	Escola	Escola Especial	Instituição de Acolhimento
Participantes	1 professora diretora da escola.	1 professora diretora da escola.	Equipe Técnica (1 psicóloga e 1 assistente social); 2 mães sociais.

Os dados foram coletados na instituição de acolhimento no setor administrativo com a Equipe Técnica e em duas casas-lar com as mães sociais. Também, foram coletados dados em duas escolas sendo uma escola pública municipal de ensino fundamental e a outra uma escola especial que atende ao público-alvo da Educação Especial. Esta é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos e que se mantém a partir de convênios com o Fundo Nacional de Assistência Social e a Prefeitura, além de doações voluntárias. Porém, tem enfrentado grande dificuldade financeira pelo atraso no repasse de verbas.

Dessa forma, para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: a observação (com registro em diário de campo) e a entrevista semiestruturada. A utilização dos dois instrumentos justifica-se por sua complementaridade, pois, por meio da entrevista, como destaca Vasconcelos (2002), é possível obter informações e opinião dos sujeitos a respeito do que está sendo investigado. Além disso, oportuniza a interação e a troca entre o pesquisador e o entrevistado.

A respeito da observação, Vasconcelos (2002, p. 218) argumenta que:

Uma das vantagens comparativas dos diversos tipos de observação é a de que os fenômenos são percebidos diretamente, sem intermediários. Entretanto, a presença física do observador sempre provoca alterações no comportamento dos fenômenos observados, que exigem uma análise crítica desses efeitos e do sentido dessas alterações.

Desse modo, destaca-se a relevância e contribuição da técnica de observação para a pesquisa, pois enriquece a coleta de dados uma vez que possibilita o contato com a realidade estudada, evidenciando fatos que podem não ser relatados no decorrer das entrevistas. Com base nessas especificações, fica explícita a relação de complemento entre uma técnica e outra, de forma a agregar informações para a análise.

A observação foi realizada nas escolas nas quais as crianças e os adolescentes com deficiência estudam e na instituição de acolhimento. Em cada escola, ocorreram quatro observações em sala de aula e durante o recreio; já na instituição de acolhimento, aconteceram duas observações uma em cada casa-lar, devido à rotina das casas e também por precauções da instituição que se preocupa com a exposição de seus acolhidos e profissionais. As observações tiveram a finalidade de possibilitar o acompanhamento de como é realizada a acessibilidade para as crianças e os

adolescentes com deficiência, além de visualizar como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento.

Com o mesmo intuito, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica da instituição de acolhimento (APÊNDICE A), com a mãe social responsável por cada criança e/ou adolescente com deficiência (APÊNDICE B) e com professores, no caso as diretoras das escolas (APÊNDICE C). As entrevistas com as mães sociais e com as professoras foram gravadas e transcritas; não obstante, foi necessário proceder de forma diferente na entrevista com a equipe técnica. Já que a equipe é composta pela assistente social e a psicóloga, foi solicitada a realização de entrevistas individuais e a gravação do áudio, mas foi negado. Ambas alegaram que respondem em conjunto, procedimento da instituição; diante do fato, ficou combinado que elas responderiam e a pesquisadora anotaria as respostas. Ambas pareceram mais confortáveis com a entrevista nesse formato.

As participantes da pesquisa, quando mencionadas no texto, serão identificadas por iniciais e números. Nesse caso, E.T. corresponde à equipe técnica; Prof.1 corresponde à diretora da escola municipal; Prof.2 corresponde à diretora da escola especial e, por fim, M.S.1 e M.S.2 correspondem às duas mães sociais.

Para a realização da pesquisa, as participantes reportaram-se sobre o caso específico de dois irmãos (um menino e uma menina⁸) com deficiência intelectual, em situação de acolhimento institucional. O menino chegou ainda bebê na instituição, sendo a irmã, poucos anos, mais velha. Dessa forma, quando mencionados no texto serão identificados por Oliver e Rose⁹, respectivamente. Em alguns momentos, as mães sociais mencionam outras crianças e adolescentes acolhidos, os quais serão identificados por suas iniciais.

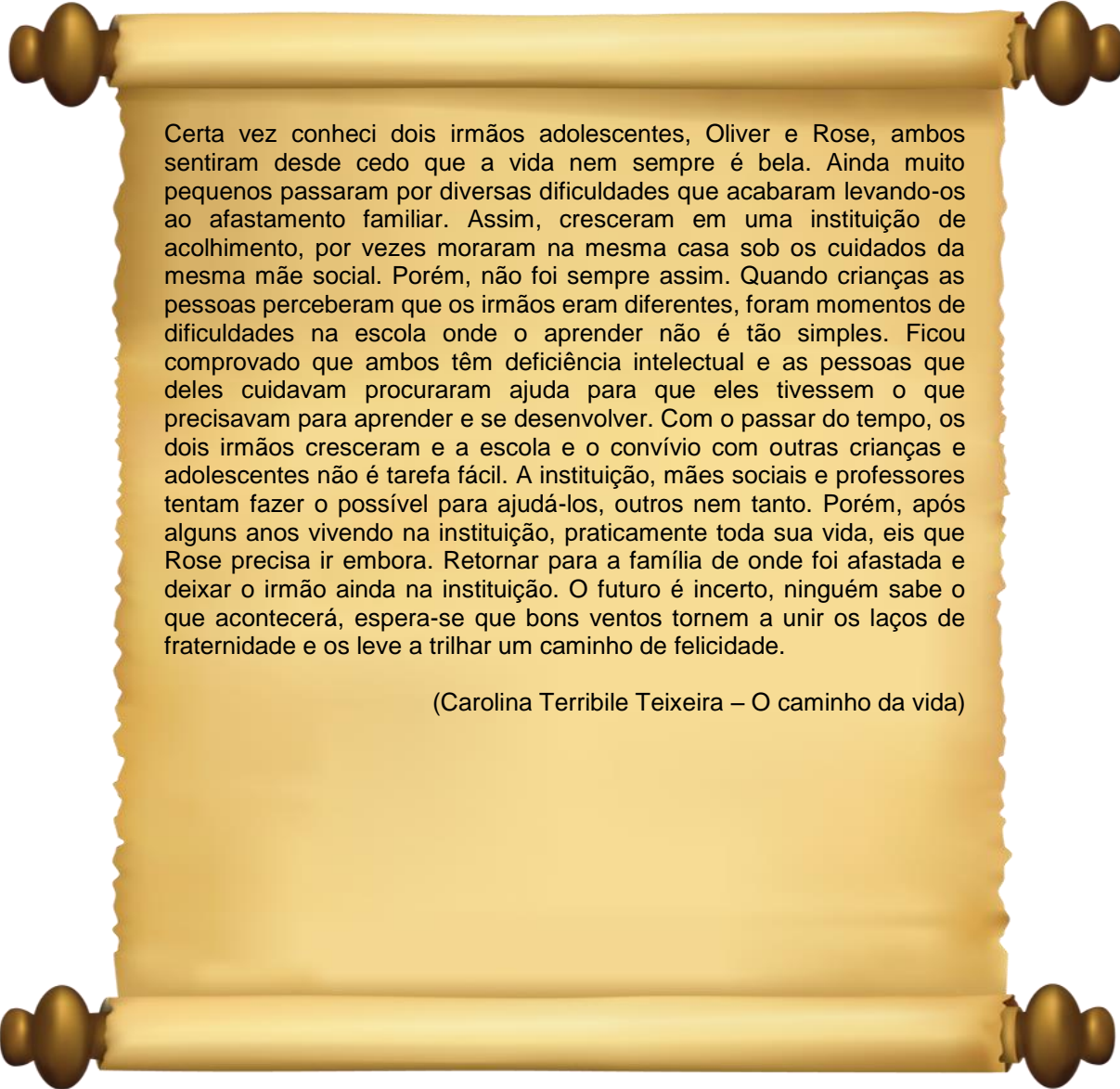
Após a coleta dos dados da pesquisa, a análise foi realizada visando à ampla exploração dos dados coletados e do estudo. Para isso, foi empregada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), seguindo os passos denominados pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

⁸ A menina, no mês de agosto de 2015, retornou para a família de origem por ter completado 18 anos. O menino permanece em acolhimento institucional.

⁹ Estes nomes foram escolhidos para identificá-los a partir da história de “Oliver Twist” de autoria de Charles Dickens. Na história, Oliver é um menino criado em instituições que enfrenta diversos desafios e Rose uma menina que foi acolhida por uma senhora. No decorrer da história, ambos acabam se encontrando e descobrindo laços familiares. Escolhi essa história porque, mesmo com as dificuldades, ela tem um final feliz.

Dessa forma, entende-se que a pré-análise é uma fase de organização que visa “a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (Ibid, p. 125, grifos da autora). Já exploração do material, consiste em administrar de forma sistemática as decisões tomadas e administração de técnicas; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação é a fase em que os resultados “são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos” (Ibid, p. 131).

Assim, ao desenvolver a Análise de Conteúdo, foi utilizado como procedimento o processo de categorização dos dados coletados. Conforme a referida autora, “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Ibid, p. 147 grifo da autora). Afirma-se que organizar a análise, a partir do processo de categorização, possibilita que os dados sejam explorados com maior evidência no caso dessa pesquisa. Sendo assim, ressalta-se que a análise dos dados coletados, no transcurso deste estudo, é aprofundada no capítulo seguinte.



Certa vez conheci dois irmãos adolescentes, Oliver e Rose, ambos sentiram desde cedo que a vida nem sempre é bela. Ainda muito pequenos passaram por diversas dificuldades que acabaram levando-os ao afastamento familiar. Assim, cresceram em uma instituição de acolhimento, por vezes moraram na mesma casa sob os cuidados da mesma mãe social. Porém, não foi sempre assim. Quando crianças as pessoas perceberam que os irmãos eram diferentes, foram momentos de dificuldades na escola onde o aprender não é tão simples. Ficou comprovado que ambos têm deficiência intelectual e as pessoas que deles cuidavam procuraram ajuda para que eles tivessem o que precisavam para aprender e se desenvolver. Com o passar do tempo, os dois irmãos cresceram e a escola e o convívio com outras crianças e adolescentes não é tarefa fácil. A instituição, mães sociais e professores tentam fazer o possível para ajudá-los, outros nem tanto. Porém, após alguns anos vivendo na instituição, praticamente toda sua vida, eis que Rose precisa ir embora. Retornar para a família de onde foi afastada e deixar o irmão ainda na instituição. O futuro é incerto, ninguém sabe o que acontecerá, espera-se que bons ventos tornem a unir os laços de fraternidade e os leve a trilhar um caminho de felicidade.

(Carolina Terribile Teixeira – O caminho da vida)

7. NÃO É FAZ DE CONTA, É REALIDADE: ANALISANDO MOVIMENTOS DE (DES) ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLAS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Inicia-se este capítulo com a seguinte reflexão: “a história da ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento” (MINAYO, 2013, p. 11). Assim, nesta seção é desenvolvida a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa, levando em conta seu tempo e espaço. Os resultados, aqui apresentados, não devem ser tomados como regra, mas sim como fomento para a construção de novos conhecimentos científicos dedicados às realidades encontradas em relação à escola, à instituição de acolhimento, crianças e adolescentes com deficiência e à acessibilidade.

É oportuno reafirmar o problema que suscitou esta pesquisa e o seu objetivo geral, com o intuito de subsidiar as discussões que, aqui, serão alavancadas. Neste sentido, o problema que baseou a pesquisa foi: Como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação à acessibilidade de crianças e adolescentes com deficiência? O objetivo geral foi: investigar como as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência se constituem na prática da escola e da instituição de acolhimento.

Dessa forma, ao organizar a categorização dos dados, surgiram cinco categorias para análise, são elas: Mãe Social; Convívio com Crianças e Adolescentes com Deficiência; Acessibilidade; Percepções sobre a Inclusão; e Relação Escola e Instituição de Acolhimento. Essas serão abordadas individual e respectivamente a seguir.

7.1 CATEGORIA – MÃE SOCIAL

Na categoria Mãe Social, serão trabalhadas questões que dizem respeito à atuação da mãe social nas ações referentes às crianças e adolescentes acolhidos. As duas mães sociais participantes da pesquisa têm vários anos de atuação e de experiências no acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência, incluindo Oliver e Rose. Dessa forma, acredita-se que:

[...] as cuidadoras¹⁰ merecem um olhar especial por estarem lidando com crianças em circunstâncias de tamanha complexidade, que implicam sofrimento e angústia, tais como abandono, maus-tratos, rejeição. Além disso, as cuidadoras defrontam-se com experiências nas quais a maternidade não foi positiva, o que pode deixar a criança em situação de maior vulnerabilidade (FORGEARINI; ARPINI, 2009, p. 130).

A atividade de mãe social foi instituída em 1987, por meio da Lei nº 7.644 (BRASIL, 1987), que posteriormente foi alterada, instituindo também a atividade de pai social no ano de 2009, pelo projeto de Lei nº 2.971 (BRASIL, 2004b). Em relação ao mencionado, a instituição de acolhimento participante desta pesquisa permanece trabalhando apenas com mães sociais. A “casa-lar está sob responsabilidade da mãe e/ou pai social, abrigando até 10 crianças e/ou adolescentes. Portanto, verifica-se que pode existir somente a mãe social ou o pai social, ou ambos” (SPERANCETTA, 2010, p. 44).

As duas mães sociais que contribuíram com a pesquisa apresentaram pontos em comum, quando questionadas sobre a opção da profissão. Em suas respostas, enfatizaram a busca por um emprego e contextos familiares que contribuíram para a escolha, no caso de M. S.1, dificuldades no casamento, e M. S.2 a viuvez e a solidão.

Ambas possuem filhos oriundos de seus casamentos. É enfática a declaração de M. S.1, quando afirma “a gente na realidade vem buscar um emprego e encontra uma missão”. Na verdade, as, duas abdicaram-se de uma convivência diária com seus familiares, para se dedicar ao cargo de mãe social, já que há uma exigência que a mãe social resida na mesma casa-lar que as crianças e adolescentes acolhidos.

Em seus relatos, é possível perceber como elas se percebem no exercício da profissão:

Eu costumo dizer que eu sou, assim, uma super mãe. Eu costumo também dizer que eu sou mais mãe dessas crianças aqui do que eu fui das minhas, porque quando eu tinha os meus eu precisava trabalhar também, então, eu não tinha muito tempo para eles. Aqui, a gente tem tempo integral que a nossa profissão é ser mãe (entrevista M. S.1).

[...] é aquela mãe que tem o coração do tamanho do mundo porque vêm crianças que não são meus filhos, trabalho com eles e isso, para mim, foi um grande aprendizado (entrevista M.S.2).

¹⁰ O termo cuidadoras equivale à mãe social.

Assim, percebe-se que tanto M. S.1 quanto M. S.2 estimam dedicação e afeto às crianças e aos adolescentes por quem são responsáveis. Desempenhando o seu papel de mãe social, precisam conquistar confiança, transmitir carinho e compreensão e estar preparadas para lidar com as situações que podem se apresentar devido ao acolhimento e às características individuais dos sujeitos acolhidos.

Quanto às suas atribuições, as mães sociais

[...] possuem uma série de direitos trabalhistas, incluindo salário, férias remuneradas [...] além de apoio técnico, administrativo e financeiro. Os candidatos ao exercício da atividade, pela lei, devem submeter-se a processo de seleção e treinamento específicos [...] para que sua habilitação seja verificada ao final (SPERANCETTA, 2010, p. 44).

Em relação à seleção e à preparação para o exercício do cargo, foi afirmado pelas participantes que:

Nós temos curso de formação até hoje [...] a gente volta muito motivada [...] temos uma palestra com o psicólogo [cita o nome do profissional] ele vem para nos orientar como trabalhar com as crianças com os problemas e as deficiências deles esse lado, é muito bom! Então a gente está sempre em formação [...] (entrevista M. S.2).

No meu tempo a gente tinha uma preparação aqui e depois a gente ia para o Rio de Janeiro fazer curso que tem escola de mãe lá própria da [cita o nome da instituição] eu, por exemplo, em 2002 fiquei 33 dias lá. Na minha existência eu jamais tinha pensado que um dia eu ia viajar para o Rio de Janeiro sozinha para fazer curso, fui toda orgulhosa me perguntavam “o que vai fazer lá?” “vou a trabalho!”. E depois disso eu já fui quatro vezes para São Paulo também para fazer curso, já fui a Porto Alegre também três vezes aonde uma vez eu fui palestrante lá e aqui a gente está sempre fazendo congresso, sempre participando sabe a gente sempre tem. Anualmente nós temos avaliações e a gente não pode deixar cair a avaliação se não pode ser demitida (entrevista M. S.1).

A partir do que foi declarado pelas mães sociais, após passar pela etapa de seleção, elas partiram para a formação/treinamento de sua função, o que persiste acontecendo no ambiente da instituição e também em eventos promovidos aos profissionais que atuam no acolhimento institucional e, em específico, às mães sociais. É importante destacar que, além da formação e acompanhamento de apoio, existem critérios para a admissão no cargo de mãe social que estão previstos por Lei, tais são: idade mínima de 25 anos; sanidade física e mental; ensino fundamental completo; aprovação no treinamento e estágio; boa conduta social; aprovação em teste psicológico específico (BRASIL, 1987).

Ainda sobre a preparação, no relato das duas mães sociais, fica evidente que não receberam formação explícita e específica para trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência antes de recebê-las na casa-lar.

Eles chegaram no susto. Então, assim, eu a primeira com deficiência que eu peguei foi essa surda-muda sabe, eu não sabia nada e fiquei apavorada. [...]e aos pouquinhos ela começou a me ensinar a LIBRAS e depois eu fiz o curso de LIBRAS [...]A mesma coisa a R agora, eu queria muito trabalhar com uma cadeirante, fazia muito tempo que eu pedia uma cadeirante e não sei, era uma coisa que eu queria trabalhar com cadeirante, mas na hora que ela chegou assim, só que eu imaginava uma cadeirante tranquila, só que não caminhava, tranquila, não como eu costumo dizer que eu pedi para Deus uma cadeirante e Deus caprichou me deu uma bem com problema, mas a gente vai se adaptando, vai aprendendo a lidar (entrevista M. S.1)

Referente ao caso de Oliver, a mãe social lamenta dizendo que: “eu gostaria de ter entendido mais o negócio do Oliver só que realmente nós não conseguimos trabalhar direito, eu sinto que não rendeu, não deu certo. Então é difícil” (entrevista M. S.1).

A partir das afirmações, fica explícito que há interesse por parte da mãe social em atender crianças e adolescentes com deficiência, porém não há preparação para isso. Ou seja, só percebem a despreparação a partir do momento em que as crianças que apresentam alguma deficiência chegam no acolhimento.

Diante do histórico acerca de abandono, acolhimento e deficiência abordado no capítulo II, desta dissertação, em que é apontado como esses conceitos estão correlacionados ainda nos dias de hoje, esperava-se que as instituições de acolhimento preparassem seus funcionários aos possíveis perfis de acolhidos, considerando as crianças e os adolescentes com deficiência. Caso acontecesse conforme a expectativa, eles poderiam ser mais bem entendidos, e a preparação dos profissionais apenas reforçada no que diz respeito ao caso específico a ser acolhido.

É importante destacar que a instituição de acolhimento participante da pesquisa além de ofertar a formação específica para que as mães sociais assumam o cargo, também oferece formação constante. Nesse sentido, as mães sociais tem momento formativo em grupo e também momentos de escuta individualmente oferecido pela equipe técnica para dar suporte as mães sociais no acolhimento de tão diferentes casos de crianças e adolescentes.

Sobre a atuação com o público atendido (crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, afastamento familiar, etc), as mães sociais abordam, em suas falas, algumas dificuldades. Referente a isso, é afirmado que:

Só que, claro, a gente também tem muitas falhas, tem muita coisa que a gente se sente deprimida porque a gente gostaria que eles aproveitassem mais, eu principalmente, eu digo “que vocês mudassem completamente a vida de vocês enquanto tá aqui”. Só que as raízes, a vida que eles tiveram ali fora segura muito, eu costumo dizer que a gente tira a criança da rua, mas a rua não sai da criança. Por isso, que é bastante difícil o trabalho, mas eu adoro, amo o que faço (entrevista M. S. 1).

Essa declaração é respaldada com base nos estudos sobre vulnerabilidade social, como o de Cruz (2006) e Fonseca et al (2013), já que grande parte das crianças e adolescentes em acolhimento institucional passou por situações de vulnerabilidade. Então, passaram por experiências que deixam marcas profundas, além de características de personalidades próprias e influências que receberam dos adultos com quem conviveram durante o período anterior ao acolhimento. A mãe social continua comentando a esse respeito dizendo:

Imagina, aqui, cada um vem de um lar, de um sistema diferente e outra coisa eles vem de outros lares e na cabeça deles, nesses 15 anos quase que eu trabalho aqui já vi, na cabeça deles não é a família deles que tem problema e por isso, eles vieram. É nós que somos culpados de eles virem aqui sabe. Então, eles não conseguem entender que a família deles que é doente porque a família deles também está doente por isso, que eles vem para cá (entrevista M. S.1)

Percebe-se que essas crianças e esses adolescentes não compreendem que há problemas na realidade em que estavam inseridos e/ou não aceitam estar em acolhimento institucional. Por isso, conforme Arpini e Quintana (2009, p. 21),

Para a criança, é imprescindível dar a conhecer as principais questões relacionadas à sua estada no abrigo: o porquê de sua retirada da família e o quê deverá acontecer no período mais próximo. Nesse sentido, o acolhimento pela instituição torna-se fundamental.

Diversos motivos contribuem para que uma criança e um adolescente sejam encaminhados para a instituição de acolhimento, segundo Vectore e Carvalho (2008, p. 442, grifos das autoras):

A institucionalização da criança em um abrigo é multifatorial [...] sendo os principais motivos, as *condições de pobreza*, o que descaracteriza o abrigo enquanto lugar temporário: a *violência doméstica*; o *uso de entorpecentes e álcool* por pais ou responsáveis; *crianças moradoras de rua*; *crianças órfãs*; *cárcere dos pais ou responsáveis* e *abuso sexual* praticado por familiares.

Essa afirmação é corroborada por Souza e Casanova (2011), quando afirmam que um motivo para o acolhimento institucional é a pobreza, assim como a violência, os quais acarretam outros problemas na vida desses sujeitos.

Além de lidar com situações, sentimentos e comportamentos particulares de cada acolhido, as mães sociais precisam administrar a casa e realizar o acompanhamento escolar, como também tomar conta das demais providências necessárias, por exemplo, consultas médicas. A respeito da administração da casa-lar, foi relatado que:

Nós temos uma renda, a gente recebe todos os meses, recebe um valor x e nesse valor x tu tem que colocar tudo: alimentação, material escolar, roupa, calçado, medicação. Eu aqui gasto bastante com medicação, passagem e essas coisas [...] O nosso salário é separado. Esse dinheiro a gente recebe mensal para toda a despesa da casa (entrevista M. S.2)

Conforme declaração, fica evidente que a instituição procura trabalhar de forma que a casa-lar tenha o mesmo funcionamento que uma casa comum da comunidade em que está inserida. Assim, não diferente de um lar, faz parte do papel do responsável cuidar, educar e orientar as crianças e os adolescentes acolhidos, além de fornecer alimentação, vestimenta, medicamentos e transporte.

Durante as observações realizadas, foi possível presenciar momentos que têm relação com o que foi mencionado, por exemplo, no dia da observação na casa-lar M. S.1 havia acabado de retornar de uma consulta médica com uma das crianças menores acolhida. Também, no dia da observação na casa-lar de M. S.2, ao final da observação, a mãe social encaminhou-se ao ponto de vendas de passagens para estudantes para comprar passagens para suas crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que a instituição de acolhimento também conta com um profissional da educação para oferecer acompanhamento escolar e reforço para as crianças e adolescentes, bem como, dar apoio nesse sentido as mães sociais. Sobre o acompanhamento escolar por parte das mães sociais, ambas enfatizaram que procuram ser presentes e atender às escolas quando são solicitadas.

Esse fato foi confirmado também pelas escolas durante as observações e as entrevistas. Sobre o mesmo tema, foi comentado por M. S.2 que “cada criança a gente tem que saber as dificuldades deles que eles todos têm, tem graus de deficiência, têm graus de retardo, esse déficit no aprendizado é muito grande quase que no geral”.

Já M. S.1 enfatiza que:

É bastante difícil porque eles não têm rendimento e eles não mostram interesse, embora como a gente, assim, faz mais de ano que nós temos pedagoga aqui para auxiliar, mas eles não têm interesse. [...] para eles terem o horário de fazer os temas é o maior sacrifício porque para eles ir na aula, quatro horas é mais do que suficiente [...] e a criança com deficiência é mais ainda porque eles tem mais dificuldade, eles não acompanham no colégio.

Quanto a isso, em observação na casa-lar de M. S.2, presenciou-se o momento em que as meninas que estavam em casa foram encaminhadas para o atendimento de reforço escolar. Porém, é preocupante a generalização feita pelas duas mães sociais sobre as crianças e os adolescentes acolhidos em relação ao estudo. Esses relatos permitem ponderar que vários fatores influenciam para que isso aconteça, como a realidade a qual estavam inseridos antes do acolhimento, o ser/estar desacreditado em relação ao seu potencial cognitivo, o pouco estímulo e dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Além disso, fica evidente “[...] a necessidade de desenvolvimento de programas de reforço escolar a fim de estimular o desenvolvimento cognitivo dessa população, para que o *déficit* escolar não seja mais um elemento excludente para as crianças e adolescentes abrigados [...]” (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 413, grifo das autoras). Logo, cabe à instituição, com sua equipe, repensar a forma como são ofertados os atendimentos de reforço escolar, a metodologia utilizada para atrair as crianças e adolescentes que estão acolhidos. Também, cabe às mães sociais observar, orientar, auxiliar e estimular o estudo às crianças e aos adolescentes por quem são responsáveis.

É válido refletir, a partir disso, sobre as diversas incumbências das mães sociais que integram um grande nível de comprometimento e, por vezes, até mesmo uma sobrecarga, causando desmotivação e estresse. Esses fatos levam à ocorrência de licenças por parte das mães sociais, sendo que, com seu afastamento, tias¹¹ ou outra

¹¹ As tias auxiliam no funcionamento da instituição, substituem as mães sociais em suas folgas, férias ou em casos de licença.

mãe social ficam responsáveis pelas crianças e adolescentes por ela acolhidos, gerando um novo período de adaptação para todos. Essa situação pode ser reafirmada a partir do exposto por Vectore e Carvalho (2008, p. 446):

[...] nas práticas rotineiras envolvendo mudanças de crianças de uma casa para outra, acarretando conseqüentemente, mudanças de mãe social, o que implica num processo contínuo de adaptações e readaptações das crianças e mães envolvidas. Em muitos casos, as mães sociais eram reconhecidas pelas crianças como verdadeiras mães, sendo tais rupturas acompanhadas por sofrimentos intensos, sentimentos de abandono e ressentimentos entre as partes.

No período de observação e de entrevistas na instituição, foram conhecidos três casos de mães sociais que passaram por situação de licença, incluindo as duas que participaram da entrevista e mais uma que, quando estava em atuação, também foi responsável por Oliver.

No caso da casa-lar de M. S.1, ela diz que:

Eu estou com cinco porque o B que é bebê menos de dois anos e a R que é cadeirante equivalem como dois. Então, na realidade seria sete. Mas a qualquer hora, hoje, por exemplo, essa menina que veio ali está sendo acolhida. Hoje ela vai ficar na casa da M. S.2, mas não sei a qualquer hora pode vir um porque o certo é nove crianças.

Dessa forma, M. S.1 é responsável por um menino com menos de dois anos, três meninas: L. com 6 anos, R. com 10 anos e C. com 11 anos e também por G. um menino adolescente com 17 anos. Além disso, foi responsável, em um período, por Oliver de 14 anos. Percebe-se, diante disso, a grande demanda exigida a essa mãe social que atende a um grupo bastante diversificado de crianças e adolescentes. No caso de M. S.2, a demanda é um pouco menor, tendo como casos mais específicos sob sua responsabilidade Oliver e uma adolescente gestante¹², sendo que também foi responsável por Rose até sua reinserção familiar. Ainda a esse respeito, M. S.2 faz a seguinte reflexão: “o nosso trabalho aqui é só na base da motivação mesmo, para bem de funcionar, então, tem esse lado, de vez em quando a gente quase deixa a peteca cair porque não é fácil, mas no outro dia a gente dá a volta por cima”.

Com essa reflexão, é oportuno destacar o que é afirmado por Sperancetta (2010, p. 140):

¹² A adolescente chegou à instituição de acolhimento com alguns meses de gestação. Esse é o primeiro caso nessa instituição.

[...] trabalhar como pai/mãe social requeria um envolvimento emocional e uma motivação que deveriam ir além da necessidade de obter uma remuneração para a subsistência. Essa crença pode ser relacionada ainda à compreensão da maioria sobre o pai/mãe social ser uma figura cujas responsabilidades são as mesmas dos pais biológicos.

Além disso, as duas mães sociais participantes da entrevista estão se aproximando do tempo de aposentadoria e manifestam o desejo em aproveitar essa nova etapa de suas vidas com suas famílias biológicas (filhos e netos). Porém, preocupam-se com as crianças e os adolescentes por quem são responsáveis na instituição, diante da escassez de novas mães sociais, o que é possível conferir no seguinte relato:

Porque está essa deficiência de mães, aí tu começa a olhar para eles, puxa se eu vou embora... E aí? Se eu sei que as mães que estão aí não estão preparadas. Com o passar dos anos você aprende a conviver, a enxergar o que pode, o que não pode, o que deve e o que não deve. E essas duas tias que estão aí não têm ainda, não estão preparadas ainda para assumir casa (entrevista M. S.2).

Com base nesse relato, nas entrevistas e nas observações realizadas na instituição, percebe-se o grau de envolvimento emocional dessas mães sociais com suas crianças e adolescentes acolhidos e, assim, compreende-se a preocupação com a possibilidade iminente de seu afastamento e do que acontecerá após. A profissão mãe social exige intenso envolvimento atingindo a nível emocional as pessoas que assumem esse cargo; além disso, a motivação para o exercício do mesmo impulsiona e revigora suas ações. Assim,

[...] podemos pensar no quão importante e desafiador é o trabalho das pessoas que exercem a função de cuidado em instituições de abrigo. Torna-se evidente, [...] a relevância de que tais atores estejam preparados para desempenhar essa função, não apenas a fim de possibilitar um desenvolvimento “saudável” para as crianças, que permita superar os efeitos traumáticos das vivências de perdas e abandono, mas também, para aprenderem a lidar com os próprios sentimentos [...] (FORGEARINI; ARPINI, 2009, p. 146).

Nesse sentido, também necessita-se pensar a respeito do apoio e do acompanhamento recebido por essas mães sociais e se de fato está sendo suficiente, assim como sua formação e preparação para receber crianças e adolescentes com as mais diversas características. Além disso, precisa-se considerar um estudo

referente à diminuição do número de crianças e adolescentes na mesma casa-lar sob responsabilidade de uma mãe social, com a finalidade de poderem ser melhor acompanhados e receberem a dedicação de que necessitam tanto à saúde como à educação.

7.2 CATEGORIA - CONVÍVIO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

A categoria nomeada Convívio com Crianças e Adolescentes com Deficiência aborda as análises referentes ao convívio na instituição com crianças e adolescentes com deficiência, a partir das observações e das entrevistas realizadas. Serão abordadas situações que envolvem Oliver e Rose, assim como outras crianças e adolescentes com deficiência na mesma situação.

Segundo Souza e Casanova (2011, p. 103), “convivência é o estabelecimento de uma vida diária mais íntima, com familiaridade, com companhia amigável”. Sendo assim, estabelecer esse convívio amigável que entenda as necessidades de cada um em uma casa-lar com crianças, adolescentes e mãe social provenientes de sistemas familiares diferentes pode ser um tanto trabalhoso. Por isso, é importante procurar entender como acontece esse convívio na casa-lar, quando há crianças e adolescentes com deficiência e têm necessidades específicas.

Conforme está previsto nas documentações que regem os serviços de acolhimento institucional, é garantido a todas as crianças e os adolescentes atendidos por esses serviços, incluindo os com alguma deficiência, o acesso e respeito à diversidade e não discriminação (BRASIL, 2009). Mesmo com essas orientações, ao realizar as observações e entrevistas, notou-se que existem dificuldades no convívio com crianças e adolescentes com deficiência. Todavia, também foram registradas situações de convívio harmonioso.

Em observação na casa-lar de M. S.1, registrou-se que:

Os moradores da casa-lar auxiliam na organização da casa e os maiores a cuidar dos menores. No momento da observação os adolescentes estavam limpando a cozinha enquanto conversavam com outros que moram em casas próximas. As crianças menores estavam dormindo após o almoço (Diário de campo, 14 set. 2015).

A mãe social incentiva que os adolescentes a auxiliem para o bom funcionamento da casa, e a eles fortalece a aprendizagem e a valorização do local onde vivem. Além disso, em conversa informal durante a observação, a mãe social comentou sobre o caso específico que vivenciou com Oliver, situação essa que também foi reportada durante sua entrevista, na qual M. S.1 justificou que:

Oliver não estava mais sob seus cuidados, pois não havia se acostumado ao local, suas regras e acabava desobedecendo e entrando em atrito com a mãe social. Ela diz ter tentado estabelecer uma boa relação com ele, porém, sem sucesso. A mãe social acredita que um irmão¹³ mais velho do menino que também estava acolhido o influenciou negativamente, pois, dizia que não era para Oliver obedecê-la. Sendo assim, Oliver foi transferido para outra casa-lar na qual a mãe social acredita que ele está mais adaptado (Diário de campo, 14 set. 2015).

Posteriormente, disse que “[...] eu não consegui descobrir o que eu podia tirar dele, nunca deixou eu chegar até ele”. Desse relato, compreende-se que a relação entre Oliver e M. S.1 não foi harmoniosa, deixando de criar laços entre os dois, o que provavelmente dificultou o convívio na casa-lar, o que gerou a transferência.

A esse respeito, em conversa com M. S.2, foi, mais uma vez, mencionada a influência negativa por parte do irmão de não obedecer às regras das casas e da instituição. Sobre a convivência com Oliver em sua casa-lar, após a transferência, a mãe social comenta que “[...] dentro de casa, eu não trato ele com diferença dos outros porque eu acho que aí vai fragilizar mais ele [...]”. Afirma, também, que Oliver “se relaciona bem com os outros, todo mundo respeita o limite dele”. Nesse viés, considera-se que:

Uma das dificuldades observadas dentro das instituições de abrigo diz respeito às diferenças individuais entre os cuidadores, na medida em que cada um tem sua história e seus valores morais, os quais perpassam as formas como lidam com as crianças e os adolescentes. Acrescente-se a isso a diversidade de experiências vivenciadas pelos cuidadores diariamente (FORGEARINI; ARPINI, 2009, p. 135).

M. S.2 já teve algumas experiências com crianças e adolescentes acolhidos com deficiência e comentou que Rose, enquanto estava em sua casa-lar, era bastante tranquila, não tinha problemas de convivência nem com a mãe social, nem com os demais acolhidos. Já em relação ao caso de Oliver, diz:

¹³ Esse irmão de Oliver e Rose mencionado pela mãe social não foi conhecido pela pesquisadora, pois, por problemas de comportamento e relacionamento, foi transferido para outra instituição.

[...] a gente convive, vê que ele tem essa deficiência e é um grau que você não tem muito o que fazer. Então, para mim é como eu digo, é uma rotina procuro sempre orientar ele no que deve e no que não deve e graças a Deus ultimamente ele está me obedecendo que de começo eu achei que não ia dar certo, mas agora parece. Eu não, apesar da deficiência dele, é única no aprendizado porque ele toma banho sozinho, ele se alimenta sozinho, ele se veste sozinho, ele vai para a escola sozinho, retorna sozinho, então, para mim eu vejo a deficiência dele só no aprendizado.

Além disso, M. S.1 refere-se ao período em que Oliver estava sob seus cuidados e explica que:

A L. é completamente dependente de mim, a R. também. Agora a C. e o G. e o Oliver quando tava aqui eu chamava que ele tinha aula de manhã, chamava e vinha para a cozinha e arrumava o café dele, mas ele levantava, se arrumava, arrumava o quarto dele, se lavava, vinha tomava café e ia para a aula.

Em referência às duas explicações citadas das mães sociais, é oportuno fazer uma reflexão, já que Oliver, que tem deficiência intelectual, enfrenta dificuldades para aprender na escola e, ao se expressar de forma oral, sua fala, por vezes, não é compreendida. Essas dificuldades são visíveis tanto no ambiente familiar quanto no escolar; isso porque, quanto à sua aprendizagem, ficou algum tempo sem receber atendimento específico, e quanto à fala, tem realizado acompanhamento fonoaudiológico. Essas informações foram confirmadas pela instituição de acolhimento e pela escola.

Porém, o relato de M. S.1 é preocupante, pois declara que ele tinha certa independência, quando, na verdade, ainda precisa de acompanhamento para realizar algumas das atividades mencionadas. Ao longo do período de observações, ficou evidente que o menino não domina o movimento de atar o tênis, necessitando de ajuda para isso. Quanto à questão da higiene/cuidado pessoal, precisa ser melhor trabalhado, pois, por vezes, Oliver não aparentava estar limpo. Acredita-se que diante dessas constatações é importante que os responsáveis por ele, fizessem um acompanhamento de forma a orientá-lo e auxiliá-lo.

Também foi observado que “o aluno só carrega um caderno [...]. Olhando o caderno, verifiquei que o material está desorganizado, com folhas ocupadas em desordem” (Diário de campo, 17 jun. 2015). Isso evidencia que há falta de acompanhamento das atividades escolares por parte da mãe social e da escola.

Por parte da mãe social, entende-se que seja um reflexo das constantes mudanças ao longo de 2015, passando por três mães sociais. Além disso, a demanda de exigências e de atenção aos acolhidos pode prejudicar o acompanhamento das atividades escolares de forma mais próxima.

Por parte da escola, pode ser devido ao fato de que, no período referido, ainda não tinha uma educadora especial que pudesse realizar um acompanhamento do aluno e auxiliar aos demais professores. Para isso, seria importante que os professores tivessem conversado entre si e alertado à gestão da escola sobre o caso, para, assim, convocar a mãe social para discutirem sobre o caso e, juntos, buscar uma forma de auxiliá-lo e orientá-lo.

Ao comentar sobre o convívio com crianças e adolescentes com deficiência na casa-lar, M. S.2 relembra um caso, em particular, de uma menina com quem trabalhou há alguns anos, dizendo:

Já tive uma menina a R só que também só que aquela ela desenvolveu mais para o lado do retardo mental aquele agressivo, ela era muito instável, assim como, ela estava bem, estava surtando. Então, foi um período também bem difícil para mim que quando ela surta, ela agride quem está na frente e inclusive a própria irmã ela agredia. Mas aí depois ela foi. Tinha dias que para mim se tornava complicado porque eu tinha que direcionar mais o atendimento para ela e deixar o resto em função dessa deficiência, mas ela me queria muito bem tanto que quando ela foi embora por duas vezes a tia teve que trazer ela aqui. Ela queria muito me ver porque a gente, o que a gente vai fazer? A gente tem aquele problema, tem que aceitar e tentar amenizar, tentar conviver e eu orientava os outros que tinham que aprender a conviver com aquela situação. Então, é isso aí, eu acho que tudo vai de como a gente faz os outros verem a situação e a própria criança também vai saber, mas ela também era outra que tomava banho sozinha era muito caprichosa, se alimentava sozinha, agora o aprendizado era zero (entrevista M. S.2).

Percebe-se, pelo relato, que o convívio com essa menina tinha momentos bastante conturbados que faziam com que M. S.2 priorizasse a atenção a ela, deixando, muitas vezes, de atentar às outras crianças ou às atividades. Em relação ao convívio com os demais acolhidos, ela afirma que “eles aprendem a conviver uns com os outros”. Também, é relevante destacar que a mãe social e a menina estabeleceram um vínculo afetivo, importante para o seu desenvolvimento.

Forgearini e Arpini (2009, p. 129) apontam que “para um desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes que estão vivendo em abrigos, é indispensável compreender a relação que se estabelece entre eles e suas cuidadoras”. Percebe-se que a forma como essas relações são estabelecidas

influenciam no convívio e ajudam ou prejudicam o trabalho a ser realizado com essa criança e/ou adolescente.

Abordando sobre a relação entre mãe social e criança e/ou adolescente com deficiência, M. S.1 expressa sua opinião dizendo que: “[...] eu acho que, nas casas-lar, é tranquilo e eu, assim, eu me sinto tranquila para trabalhar nisso, sabe porque eu respeito, eu tento respeitar até onde cada um pode ir”. Diante disso, considera-se o respeito fundamental para que haja uma boa convivência, e esse comportamento, partindo da mãe social, serve como exemplo para as crianças e os adolescentes.

Além disso, é preciso atentar para a relação entre as demais crianças e adolescentes acolhidos e aquele(a) com deficiência, com a finalidade de que, no convívio, uns não se sintam desfavorecidos em proporção a outros. Em relação ao que foi afirmado, M. S.1 comenta sobre a relação entre as crianças e os adolescentes com e sem deficiência que:

Eu acho também assim pelo o que eu já trabalhei aqui, veio a R. agora foi acolhida com a maior tranquilidade, muitas vezes não sabem lidar com isso. Vamos dizer o Oliver também quando veio para cá sabe, muitas vezes a gente não sabe lidar, mas não sabe por que nunca lidou, mas a gente busca como lidar. Eles também eu explico o que para qual criança, o que pode e o que não pode fazer e o convívio é normal (entrevista M. S.1).

Ainda sobre a convivência na instituição de acolhimento, Souza e Casanova (2011, p. 121) ponderam que:

Embora se esmerem no atendimento as entidades assistenciais não lhe proporcionam um desenvolvimento pleno. São crianças que se ressentem de amor personalizado, compreensão, segurança e tratamento individual, pois o atendimento ofertado é coletivo.

Isso quer dizer que a relação baseada no respeito, com limites estabelecidos e compreensão das necessidades de cada um, auxilia na constituição de uma convivência harmoniosa. É necessário que todos que convivem na casa-lar sintam-se acolhidos e contem com o apoio da instituição, a fim de compreender as adversidades que os levaram até ali e aprender a compartilhar esse espaço com os outros que estão também acolhidos. Então, espera-se que a convivência em harmonia possa transformar indivíduos distintos em uma família unida por laços de afeto.

A partir dos relatos e das observações, percebe-se que, mesmo com diferenças e algumas conturbações, há um equilíbrio no convívio entre aqueles que não têm

deficiência e aqueles que têm. Isso baseado no respeito ao próximo enfatizado na educação de todos, oportunizando o convívio equilibrado.

7.3 CATEGORIA – ACESSIBILIDADE

Nesta categoria será abordado aquilo que se refere à acessibilidade para as crianças e adolescentes com deficiência em situação de acolhimento institucional, tanto na instituição de acolhimento como na escola. Dessa forma, a discussão tem como base as observações realizadas e o que foi mencionado nos relatos das entrevistas de M. S.1, M. S.2, Prof.1, Prof.2 e E.T.

Conforme discussão desenvolvida no capítulo V *Educação Especial: do acesso à educação inclusiva* o termo acessibilidade tem sido bastante utilizado em diversos meios, como o acadêmico e o político, e por isso demanda atenção para seu real significado. Dessa forma, entende-se acessibilidade como a condição adequada para utilizar com segurança e autonomia mobiliários, edificações e transportes (BRASIL, 2004a). Sendo assim, no meio acadêmico são estudados diferentes tipos de acessibilidade, algumas destas são abordadas por Manzini (2005; 2014), porém, nem todos os tipos de acessibilidade estão ao alcance da população e se fazem presentes no ambiente escolar e institucional.

Diante disso, cabe comentar a respeito do que foi observado em relação à acessibilidade nas escolas e na instituição de acolhimento onde foi realizada a pesquisa. De maneira geral, percebeu-se que esses espaços não estão completamente de acordo com o Decreto 5.296/ 2004 (BRASIL, 2004a), apresentando algumas inadequações como em suas edificações e acessos. Contudo, também ficou evidente os esforços que são feitos para procurar garantir, mesmo que minimamente, as condições de acessibilidade.

Ao comentar a respeito da acessibilidade na sua escola Prof.2 diz: “nós aqui na instituição a gente tem bastante dificuldade com isso, a gente tem acessibilidade [...] mas ainda não é o ideal. Nós precisamos ter mais tipos de acessibilidade [...] infelizmente o que falta é recursos mesmo”. Perante esse comentário fica explícito que há consciência sobre a necessidade de acessibilidade para os estudantes, porém, ao mesmo tempo a direção da escola está de “mãos atadas” devido à falta de recursos.

É importante lembrar que esta é uma escola especial caracterizada como instituição filantrópica sem fins lucrativos e que para obter recursos depende de

convênios e doações de voluntários. Assim, é preocupante o descompromisso em relação a estas instituições que cotidianamente enfrentam dificuldades para manterem-se em funcionamento e realizar atendimentos adequados aos seus estudantes.

Em outra situação encontra-se a escola de Prof.1 que segundo seu depoimento a escola recebeu uma verba específica para acessibilidade que foi utilizada para a construção de rampas, adaptação do banheiro, adequações na estrutura física/arquitetônica da escola. Além disso, diz ter consciência de que o acesso a entrada da escola não é adequado e precisaria de melhorias, pois, a rua não é calçada e o portão é de correr (com controle). Percebe-se que mesmo com o auxílio de verbas específicas para adequações referentes à acessibilidade na escola, entende-se que ainda seria preciso fazer mais.

Além dessa realidade nas escolas, é importante também pensarmos sobre a acessibilidade na casa-lar. Em relação a Oliver e Rose tanto M. S.1 como M. S.2 afirmaram não ter realizado adaptações nas casas, entretanto, foi comentado sobre o caso de outra menina acolhida que está relatado a seguir:

Passou porque a gente teve que adaptar muita coisa sabe desde a rampa até assim, na mesa eu costumava nós todos comer na mesa grande aqui [mostrou uma mesa grande de varanda que fica no mesmo espaço da sala onde estávamos] daí como a R a gente tem que dar comida na boca direto e ela bota muito fora e essas coisas, daí então, eu não tenho mais colocado na mesa grande e sim na mesa pequena [que fica na cozinha] e geralmente só nos fins de semana a gente tem comida junto se não eu como com os pequeno e os grande servem o prato e comem aqui na mesa (entrevista M. S.1).

Ainda a mãe social comentou que foi necessário alargar a porta da casa, construir uma rampa, adaptar o banheiro, mudar móveis para maior segurança da menina e procura manter a cozinha com a porta fechada. Ela também confirmou que tudo foi feito após a chegada de R. na casa e que as demais crianças e adolescentes adaptaram-se bem com as alterações realizadas. A partir do relato ficou evidente que há preocupação em relação à acessibilidade para as crianças e adolescentes acolhidos com deficiência.

Diante do que foi discutido até esse momento, fica explícita a preocupação em relação à acessibilidade em sua maior parte no que diz respeito às barreiras físicas/arquitetônicas. Esse mesmo princípio está presente na legislação para a

acessibilidade, que já foi abordada anteriormente. Assim, cabe ressaltar o que é pontuado por Negrini, Costa, Ortiz e Freitas (2010, p. 294-295):

Deste modo, fazendo um resgate das políticas públicas que subsidiam o debate da acessibilidade, nota-se que estas se direcionam e referenciam-se com ênfase principalmente às condições físicas, para superação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, citando, algumas vezes, a barreira de comunicação. E sobre essas condições, acredita-se que é de extrema relevância conhecê-las, a fim de que sejam concedidas e planejadas as condições necessárias ao acesso das pessoas. No entanto, quando se trata da proposta da educação inclusiva, estas barreiras, na maioria das vezes, não se evidenciam somente nesta linha, mas conferem também barreiras impostas em relação à sua aprendizagem, às trocas educacionais e à organização do ensino comum.

Dessa forma, considera-se que tanto escola quanto instituição de acolhimento precisam preocupar-se em minimizar além das barreiras físicas e arquitetônicas, também as barreiras para a aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência. Para isso, é necessário um trabalho articulado.

De modo geral, já foi abordada a acessibilidade no ambiente das duas escolas que participam da pesquisa, neste sentido, é relevante sabermos quais as condições de acessibilidade existentes/proporcionadas pela instituição de acolhimento. A esse respeito a E. T. afirmou que são “a questão da rampa adaptada, o encaminhamento para os atendimentos necessários, conversas com a escola e articulação com a rede para proporcionar o melhor desenvolvimento para eles”.

Esta é a primeira vez que participantes da pesquisa fazem referência aos encaminhamentos para atendimentos e a articulação do trabalho como forma de proporcionar a acessibilidade. Talvez esse ponto de vista nos mostre uma ampliação do entendimento desse conceito, saindo do estritamente físico para o educacional. Conforme Manzini (2014, p. 25) “a definição apresentada na legislação permite ampliar esse conceito para outros equipamentos que não só urbanos, como recursos que são utilizados em sala de aula pelo professor que irá ensinar alunos com deficiência [...]”.

Acredita-se que ao trabalhar de forma articulada, buscando proporcionar a acessibilidade, as crianças e adolescentes com deficiência e em acolhimento institucional poderão ser melhor atendidos em suas necessidades. Para tanto, é necessário sabermos qual o entendimento sobre acessibilidade que permeia os pensamentos das participantes da pesquisa e que as levou a fazer os relatos

anteriormente estudados. Importante ressaltar que a forma como é entendida a acessibilidade implica diretamente na maneira como será ofertada aos estudantes.

Então, destacamos o que a E. T. da instituição de acolhimento entende por acessibilidade:

Desde a questão do acesso, acesso a educação, de como traz os conteúdos para as crianças especiais. Acesso a todos os direitos. Adaptar os conteúdos conforme as limitações para que possam desenvolver porque acessibilidade envolve saúde, educação, para garantir os direitos para o melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais (entrevista E. T.).

Percebe-se que o entendimento de acessibilidade apresentado por E. T. está em consonância com o depoimento referente às condições de acessibilidade existentes/proporcionadas pela instituição de acolhimento. De certa forma, também está de acordo com o que vem sendo discutido sobre a temática. Sendo que a E. T. da instituição de acolhimento tem esse entendimento, é conveniente que o mesmo tenha sido repassado aos demais profissionais que nela atuam, em vista disso, cabe analisar qual o entendimento sobre acessibilidade apresentados pelas mães sociais.

Assim sendo, foi relatado:

Eu acho que mais assim, que não é tanto o físico, é mais um estado [...] de a gente vê que tem tantas pessoas mais sensíveis outras menos e não é o caso, é doente, não é, tem problemas. Eu acho que é mais um estado de espírito de rever, de perceber as coisas (entrevista M. S.1).

Acessibilidade eu entendo que a gente tem que estar acessível a tudo, sentir o que o outro sente, eu acho que é mais ou menos por aí, que eu estou sempre me colocando no lugar do outro, eu sou assim não adianta. E gostaria que eles entendessem isso também, a gente nunca deve de julgar o outro, cada um é cada um. O que eu acho é que é bem por esse lado. Eu sempre digo para eles, tem que se colocar no lugar do outro que daí já é a empatia. Mas, acessibilidade eu entendo que seja isso, você ser acessível a tudo (entrevista M. S.2).

Com essas declarações fica explícito que as mães sociais não têm um entendimento claro sobre acessibilidade, o que leva a inferir que possivelmente esse tema não tenha sido abordado na instituição durante as formações proporcionando uma discussão conjunta e esclarecimento acerca da temática. Mesmo assim, as mães sociais expressam questões importantes para a acessibilidade e para o convívio em sociedade.

Pois, ambas comentam sobre a necessidade de ser/estar acessível, importar-se com o outro, respeitar o próximo. Estas são características de um cidadão que colabora para constituir uma sociedade que proporciona a acessibilidade e inclui a todos sem distinção. Portanto, podem não dominar o conceito técnico-científico, mas têm a base para educar as crianças e adolescentes por quem são responsáveis de maneira que respeitem aqueles que são diferentes, começando pelos que moram na mesma casa-lar e têm alguma deficiência e também para colaborar em prol de uma sociedade que busca garantir a acessibilidade e a inclusão de todos. Assim, podem fazer a diferença, em suas casas, bairros, escolas.

Dessa forma, faz-se importante saber como as professoras participantes da pesquisa e que estão como diretoras das escolas entendem por acessibilidade já que suas concepções podem influenciar o grupo docente, assim como, as ações realizadas no espaço escolar. Sendo assim, a Prof.1 afirmou em entrevista que seu entendimento sobre acessibilidade “[...] é que todos tenham acesso, que tenham as condições de ser bem recebidos, que tenham alguém profissional que os ajude, que facilitem o seu aprendizado, mesmo que sejam alguns encaminhamentos fora da escola que isso aconteça”.

Percebe-se a partir de seu relato que Prof.1 tem um entendimento de forma ampla sobre acessibilidade. Também faz referência a atendimentos fora da escola, o que leva a considerar o trabalho em rede como foi mencionado de mesmo modo na declaração da E. T. da instituição de acolhimento. Neste sentido, é oportuno esclarecer a respeito do trabalho em rede, pois, serve como forma de articulação para operacionalizar diferentes serviços. Segundo Malfitano (2013, p. 193):

A constituição de redes é considerada uma forma reorganizadora e potencializadora do trabalho e é bastante discutida e associada à intersectorialidade e à ação compartilhada entre diferentes áreas para a eficácia da proposta com a população à qual se dedica uma intervenção.

No caso das escolas e das instituições de acolhimento o trabalho em rede age de forma a possibilitar que as crianças e adolescentes recebam os atendimentos de que necessitam. Portanto, podemos considerar que o trabalho em rede é uma forma de atuação em atendimentos que colabora para a acessibilidade e a promoção da inclusão. Além disso, é preciso refletir sobre a seguinte afirmação:

A acessibilidade pra mim é as condições adequadas para a pessoa com deficiência poder ter acesso aos ambientes. Tanto faz se é ambiente escolar, ambiente de saúde é um acesso assim que esteja em condições de estrutura física bem adequadas para essas pessoas poderem interagir junto com os outros (entrevista Prof.2).

A partir do que foi afirmado compreende-se que ainda está bastante enraizada a ideia de que acessibilidade diz respeito apenas as estruturas físicas, e também a confusão entre acessibilidade e acesso. Dessa forma, reafirma-se que acesso é a possibilidade de ingressar em algo ou algum lugar e acessibilidade são as condições para que se usufrua dos espaços.

Com essa compreensão as escolas precisam se preocupar não apenas com sua estrutura física para promover a acessibilidade, mas também com a sua estrutura educacional. É importante ressaltar que a acessibilidade acontece quando professores, direção da escola procuram garantir aos seus estudantes estruturas e recursos que suprem suas necessidades e que possibilitam sua participação e atuação efetiva no ambiente escolar. Esta ideia está em acordo com o que é proposto por Camargo (2013) quando considera que são as ações e estratégias realizadas que efetivam a acessibilidade educacional.

Portanto, para que a acessibilidade na educação de fato aconteça faz-se necessário que os professores busquem conhecimentos, para que, ao surgir à necessidade de atender um aluno com deficiência possam encaminhar o trabalho de maneira adequada. Neste viés, enfatiza-se que não apenas a escola deve se preocupar com a acessibilidade para esses estudantes, mas que essa precisa ser uma preocupação da sociedade em geral, do poder público.

7.4 CATEGORIA – PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

A categoria de análise denominada Percepções sobre a Inclusão refere-se às percepções sobre a inclusão por parte das escolas e das mães sociais. Além disso, aborda-se situações acerca da inclusão que foram observadas e registradas no diário de campo desta pesquisa. Por fim, com essa categoria, serão analisadas as percepções sobre a inclusão a partir do trabalho realizado e a partir do que foi vivenciado por Oliver e Rose.

A proposta de educação inclusiva está expressa na legislação brasileira, como, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008). A partir de então, crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial tiveram o direito de frequentar escolas e classes comuns.

Entretanto, apesar da justiça da proposta de não se excluir uma criança do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige (SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S., 2009, p. 71).

Oliver e Rose fazem parte das crianças e dos adolescentes com deficiência que passaram/passam pelo processo de inclusão e enfrentam desafios na educação. Para elucidar a respeito, inicia-se com a fala da Prof.2 sobre a chegada de Rose à escola: “a gente colocou ela foi na turma de alfabetização apesar de ela estar no 8º ano, pra ti ver como é triste isso”. Essa afirmação demonstra a preocupação por parte da escola especial com o fato de Rose ter permanecido tantos anos em uma escola comum avançando a cada ano, porém, sem se apropriar das aprendizagens trabalhadas ao longo desse tempo. Fica explícito também a preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita em ambas as escolas.

Rose, então, passou a maior parte de sua escolarização em uma escola comum, mas, porém além da defasagem idade-ano, ainda não se apropriou de aprendizagens equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse fato gerou preocupação por parte da instituição que optou por transferi-la para a escola especial, na qual acreditaram que ela receberia um atendimento voltado às suas necessidades.

A situação de Rose pode levar a infinitas discussões sobre o processo de inclusão, o qual não foi tão produtivo quanto se esperava no seu caso, no sentido de que Rose adquiri-se conhecimentos específicos desenvolvidos no ensino fundamental, como a leitura e a escrita. A menina que está em processo de alfabetização, durante as observações, demonstrou ser bastante criativa e gostar de trabalhos artísticos, como pintura e desenho. Ela também aparentou ser calma e quieta, sendo reservada e com algumas dificuldades para socialização, o que pode ser devido à timidez. Rose, ainda, demonstrou estar bem ambientada e enturmada na escola especial, com um bom relacionamento com a professora e colegas.

A situação vivenciada por Rose incita a refletir sobre a forma como a inclusão vem acontecendo no espaço escolar, pois não basta apenas dar a garantia de acesso aos estudantes com deficiência. É preciso que exista acessibilidade para que eles

possam usufruir do espaço escolar, desenvolver-se, aprender. Assim, poderá ser efetivada uma proposta de educação inclusiva.

A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2014, p. 65).

A inclusão vai muito além do que apenas aceitar essas pessoas nos mais diversos espaços, elas precisam ter oportunidade, respeito e dignidade. É necessário que cada um e cada uma seja entendido em suas especificidades e seja recebido nos atendimentos de que necessitam. A fim de chegar à inclusão escolar, é preciso qualificar as escolas tanto em estrutura física quanto pedagógica.

Ainda referente à proposta de inclusão, M. S.1 afirma que “eu acho assim, que pra ter uma criança com deficiência numa classe normal teria que ter um profissional só pra ele, junto, sabe? E não assim, um ano, um dia, uma semana. Eu acho que tem que ser sempre [...]”. A mãe social faz essa declaração, após ter acompanhado diversos casos de crianças e adolescentes com deficiência que foram por ela acolhidos. A partir de suas experiências, critica o sistema por não ter as condições necessárias para atender esses estudantes, por exemplo, a falta de professor de educação especial para realizar atendimento e acompanhamento educacional e de um monitor para auxiliar no dia a dia da escola.

No mesmo sentido está o relato de M. S.2, quando pontua que “[...] ainda na própria área da educação tem bastante deficiência, principalmente nas escolas municipais [...] começa a deficiência na própria escola”. A partir desse relato, mais uma vez, evidencia-se que as escolas, as quais as mães sociais possuem contato, ainda têm dificuldades para atender adequadamente os alunos público-alvo da Educação Especial.

Durante o período de observações, foram registrados diversos momentos que representam as dificuldades para a inclusão, principalmente no que se refere ao caso de Oliver. Foi observado que Oliver solicita saída da sala de aula frequentemente, ou simplesmente sai, sendo pouco feito pelos professores sobre isso. Além disso, foi possível perceber que, em sala de aula, que ele não acompanha as atividades e nem recebe material específico para realizar durante o período.

A professora de português fez a leitura de um texto com a turma e após passou o mesmo no quadro para os alunos copiarem. Para Oliver a professora o colocou no seu lugar e pediu para ele abrir o caderno na parte de português. Ele abriu o caderno em qualquer parte, a professora tentou localizar uma parte destinada a disciplina, como não encontrou pegou uma folha em branco e passou uma atividade para Oliver. A atividade foi uma lista das vogais para o aluno seguir escrevendo ao lado. O aluno começou a realizar a atividade, porém, não persistiu debruçando-se na classe (Diário de campo, 26 jun. 2015).

Ao levar uma surpresa, ao perceber que Oliver não tinha um caderno ou parte dele destinados a sua disciplina, ficou evidente que tal professora não tinha por hábito realizar um acompanhamento desse aluno na sua disciplina, abrindo margem a se pensar que ela só fez na ocasião devido à presença da pesquisadora em observação.

No módulo de Língua Portuguesa, foram ouvidos comentários por parte de alguns colegas da turma, dizendo que “Oliver está no 6º ano e recém está aprendendo a fazer bolinha”. A situação presenciada confirma o que foi percebido por G., colega de turma de Oliver em uma conversa durante o recreio, quando comentou que “acha muito feio que os colegas ficam debochando de Oliver porque ele é ‘doente’. Disse, ainda, que os professores não fazem muito por esse aluno e que Oliver na maioria das aulas não faz nada” (Diário de campo, 03 mai. 2015).

Sobre a percepção dos estudantes que não têm deficiência em relação à inclusão de colegas deficientes, imagina-se que isso pode auxiliar na compreensão da realidade em que estão inseridos. Por outro lado, esses estudantes podem não ter informações adequadas que os esclareçam sobre a inclusão.

No que se refere aos estudos das percepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, de modo geral, as pesquisas indicam um desconhecimento das deficiências por parte das crianças, assimilações de informações equivocadas ou falta de acesso às mesmas, possibilitando a criação de explicações fantasiosas e carregadas de estereótipos e preconceitos (VIEIRA, 2013, p. 171).

A respeito das circunstâncias que envolvem Oliver na escola, destaca-se o depoimento de M. S.1:

Por que que ele sai da sala de aula? Por que que ele não participa? Porque ele não sabe o que está acontecendo em roda dele. [...] por isso que eu sou um pouquinho contra o jeito como estão trabalhando o negócio da criança deficiente estar em uma sala de aula normal sabe, eu acho que como estão fazendo não funciona muito [...].

Com a declaração da mãe social, fica evidente a falta de um atendimento direcionado a Oliver, que o auxilie em seu processo de aprendizagem. Com base nisso, é relevante a seguinte colocação:

Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo, é importante considerar não só os entraves político-pedagógicos, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar (SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S., 2009, p. 71).

Nesse caso, é preciso considerar, além das experiências que não têm sido estimuladoras a Oliver, também as dificuldades encontradas no ambiente escolar para que uma educação inclusiva seja implementada. Em seu relato, a Prof.1 comenta sobre os esforços da escola para tentar atender às necessidades dos seus alunos e das premissas da legislação vigente. Cabe ressaltar que, no período da pesquisa, a escola não contava com sala de recursos multifuncionais para realizar o Atendimento Educacional Especializado, nem com uma Educadora Especial¹⁴, a fim de realizar um trabalho direcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considera-se que Oliver, com a devida atenção e atendimento adequados, tem capacidade para desenvolver-se além do que tem conseguido. É válido pontuar que os pareceres sobre Oliver fazem a recomendação de acompanhamento em casa por responsável, bem como, por educadora especial e psicopedagoga. A importância da atuação do professor especialista tanto para a avaliação dos alunos como para a elaboração de estratégias, para o processo de ensino e aprendizagem, é evidenciado por Hummel e Silva (2013). As autoras pontuam que:

A sala de aula é um ambiente onde se manifestam as dificuldades que os alunos apresentam, sejam elas com base nas suas condições físicas, intelectuais ou comportamentais. Por um lado, há situações de dificuldades momentâneas que são analisadas e passíveis de serem resolvidas por meio de intervenções pedagógicas pontuais, por outro lado, há dificuldades relacionadas às características do aluno com deficiência que têm que ser avaliadas, para que o resultado dessa avaliação auxilie no planejamento de estratégias metodológicas para cada necessidade identificada no aluno (Ibid, p. 77).

¹⁴ No decorrer do segundo semestre de 2015, a escola recebeu uma professora de Educação Especial com carga horária de apenas 10 horas, por meio de contrato. A pesquisadora foi informada que, no primeiro semestre de 2016, a escola finalmente recebeu uma professora de Educação Especial nomeada por concurso público. Porém, ainda não se tem espaço adequado para realizar os atendimentos.

Com a realização da pesquisa, constata-se que são poucos os recursos disponíveis para Oliver em sua educação. Isso dificulta que as barreiras para sua aprendizagem sejam rompidas e ele possa ter pleno desenvolvimento.

Aparentemente, o que é, de fato, um desafio para a inclusão, além da adequação das escolas, é a preparação dos professores para trabalhar com estudantes com as mais diversas peculiaridades. No caso de alunos com deficiência, como Oliver e Rose, é necessário que os docentes dediquem maior atenção e tenham um apoio de profissional especializado para elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que correspondam às necessidades e às potencialidades de cada um.

As percepções dos professores sobre os alunos com deficiência refletem-se na sua prática na escola. A esse respeito, Ferreira (2007, p. 14) afirma que “[...] também se constituem em dimensões da identidade docente, passando a ser um dos aspectos reguladores da ação docente na relação com alunos com deficiência [...]”.

Nesse sentido, serão abordadas duas situações distintas que representam percepções sobre inclusão, uma em relação a Oliver outra a Rose. Primeiramente, tratar-se-á a respeito da situação que envolve Oliver, a qual foi presenciada em um dia de observação em sala de aula. Durante a aula de ciências, a pesquisadora percebeu que ele não estava fazendo nenhuma atividade e ofereceu, de maneira discreta, auxílio, porém, o aluno não aceitou. Então, “o professor se aproximou e disse: ‘aquele é o Oliver ele é aluno incluso, ele não faz nada, tinha que ter uma classe especial para ele com uma professora especial’. Com isso, afastou-se e seguiu a aula”. (Diário de campo, 17 jun. 2015).

A pesquisadora viu-se em uma situação constrangedora e, por bem, achou melhor não rebater tal comentário no exato momento, infelizmente não foi possível uma nova oportunidade para conversar a respeito com esse professor. Constata-se, por meio da fala do professor, uma ação excludente e conformista, pois não faz questão de tentar envolver Oliver em sua aula, muito menos dar-lhe atenção. Parte do princípio, então, de que esse aluno “que não aprende” está na sala de aula apenas para socialização e, por isso, não precisa dedicar-se a ele.

Tal situação é ultrajante frente ao que vem sendo discutido nos últimos anos sobre inclusão e é preocupante que isso se repita em outras escolas com outros estudantes. De fato, esse tipo de atitude ganha eco em diferentes escolas, sinaliza que a proposta de trabalho, em prol da inclusão dos estudantes com deficiência, não está sendo suficiente para que se concretize com eficiência.

Por outro lado, há a situação que envolve Rose, a qual foi relatada por Prof.2 e demonstra que a escola preocupou-se em receber a aluna, de maneira acolhedora, e buscou compreender suas necessidades.

[...] esta aluna em específico, no início, ela ficou com muito medo de todo mundo. [...] no primeiro momento ela ficou com medo de chegar perto das pessoas, não só dos alunos como dos professores. Aí nós fomos fazendo um acolhimento assim, como a gente também tem apoio do pessoal da psicologia, aí todo mundo colaborou [...] Deu bem para perceber que ela é uma menina que provavelmente teve agressões e maus tratos, alguma coisa assim. E aí ela conseguiu se entrosar muito bem depois [...] (entrevista Prof.2).

Com o trabalho realizado em equipe, para ajudar a estudante em seu processo de adaptação à nova escola, a equipe demonstrou cuidado e estímulo para que, em seu tempo, estivesse entrosada com a turma, os professores e o ambiente da escola. Durante as observações, foi percebido que Rose, embora demonstre ser bastante tímida, apresenta boa relação no espaço escolar com as pessoas próximas a ela.

Refletindo a respeito das duas situações abordadas, percebe-se o quanto faz falta o trabalho do professor especialista ou de algum profissional que possa dar apoio aos professores, como, por exemplo, da área da psicologia, que foi mencionada na fala de Prof.2. Oliver e Rose carregam dois estigmas - o da deficiência e do acoinamento institucional -, o que implica que seja depositada a eles maior atenção para que possam ter suas necessidades atendidas e suas potencialidades reconhecidas. Além disso, é importante que se sintam valorizados, respeitados e amados, procurando minimizar problemas de autoestima que se refletem tanto no ambiente domiciliar quanto no escolar, e que podem interferir em seu processo de inclusão.

Sobre o trabalho em relação aos estudantes com deficiência que estão em acolhimento institucional no espaço da escola, foi relatado que:

A gente procura não abandoná-los, [...] procura fazer um trabalho em conjunto, não é muito fácil porque às vezes a gente não está preparado ou as pessoas acham que é difícil, encontram algumas barreiras, mas a gente procura sempre estar monitorando isso, para que eles se sintam bem, dê um retorno em algum sentido positivo para nós, para eles principalmente, para a vida deles. Essa é uma preocupação constante [...] A gente tem essa função também de conscientizar [...] (entrevista Prof.1).

Sendo assim, ressalta-se o que é afirmado por Costa (2012, p. 92, grifo da autora), quando diz que:

É necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como *locus*.

A autora defendeu a democracia dentro da escola e, para que ela seja efetivada, necessita-se investimento na formação de professores. Afinal, para que desenvolvam um trabalho com caráter democrático, respeitando as diferenças de acordo com a educação inclusiva, é preciso que os docentes tenham conhecimento a respeito do público que será atendido por eles.

No decorrer da entrevista de Prof.1, foi abordada a temática da formação de professores, em que foi relatado que os professores da escola sabem que têm alunos que vivem em situação de acolhimento institucional, todavia, não têm maiores informações a respeito. Ela destaca a necessidade de formação para os professores¹⁵ tanto sobre a inclusão quanto sobre o acolhimento institucional.

Nesse sentido, percebe-se que muitos professores não compreendem como funciona o acolhimento institucional; então, não conhecem a realidade vivenciada por seus alunos, o que acaba contribuindo no distanciamento e prejudicando a relação aluno-professor. Também, em relação à inclusão, alguns professores, por falta de conhecimentos, ficam presos às dificuldades desse processo ao invés de buscar investir em possibilidades para que ele, de fato, aconteça.

Diante do que vem sendo apresentado e discutido, é importante se refletir sobre a seguinte argumentação:

A escola deste século deveria olhar e estudar com seus alunos, oferecendo vários caminhos para a aprendizagem dos conhecimentos, deixando no passado o ensino normalizador e tentando compreender a diferença e o crescimento progressivo de cada aluno (TOMAZI, 2013, p. 48).

¹⁵ Durante a semana de formação continuada da escola, em 2015, foi oferecida palestra sobre o tema da inclusão, abordando também o acolhimento institucional. Considera-se essa uma boa iniciativa da escola e compreende-se que, por si só, não é suficiente. É preciso que continuem investindo na formação de seus professores.

A sociedade passa por um processo de remodelamento em aspectos que se referem à compreensão da diversidade. A escola, como um pilar da sociedade, é espaço de diálogo e aprendizagem, e, por isso, também precisa ser remodelada para acompanhar os reflexos da sociedade em geral, passando por mudanças e quebras de paradigmas, com a finalidade de que percepções sobre a inclusão possam ser motivadoras. Espera-se que o espaço escolar consiga alcançar, de forma efetiva, a educação inclusiva, tornando-a uma realidade para todos os estudantes, sem exceção.

7.5 CATEGORIA – RELAÇÃO ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

A categoria de análise nomeada Relação Escola e Instituição de Acolhimento faz uma abordagem da relação entre a escola e a instituição de acolhimento, ou seja, entre os dois espaços que atendem crianças e adolescentes com deficiência em comum. Dessa forma, a discussão dar-se-á a partir dos relatos de Prof.1, Prof.2, M. S.1, M. S.2 e E.T. durante suas respectivas entrevistas e também nas observações realizadas.

Para iniciar, é conveniente destacar o que é posto por Portela e Almeida (2009, p. 149):

Não se pode deixar de reconhecer que, entre os fatores que exercem influência educativa na formação da personalidade do indivíduo, a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável. Apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, com bastante frequência essas instituições se superpõem e se complementam, atingindo ambas a conduta do indivíduo de tal modo, que não se pode abordar o desenvolvimento do indivíduo e a sua educação sem tê-las em conta.

É consenso que a escola é o segundo espaço de interação social que se frequenta, sendo o primeiro a família. Nesse sentido, a relação escola-família é primordial para o desenvolvimento do sujeito. No caso de crianças e adolescentes em acolhimento, esse papel é exercido pela instituição responsável. Considera-se que, quanto mais próxima, amigável e colaborativa a relação entre os dois espaços, melhores as oportunidades de articulação para atender às especificidades dos estudantes em acolhimento institucional.

Nesta pesquisa, de modo geral, as participantes afirmaram que é estabelecida uma boa relação entre escola e instituição de acolhimento. Conforme o relato de Prof.2, a relação é descrita da seguinte maneira:

[...] nós temos poucos casos de pessoas assim que vem pra cá de instituições de acolhimento, mas estes que vieram eles procuram [...] nos informar o que está acontecendo [...] E nós também, a gente também busca saber informações porque são casos assim, bem sérios [...] A gente tem uma relação muito boa com as instituições nessa troca de informações e de até assim, pra saber tudo o que está acontecendo tanto lá quanto aqui.

Ao explicitar sobre a relação com as escolas, a E.T. afirma que “depende do aluno, do comportamento, tem diálogo. Em geral é boa, as escolas sempre foram receptivas para conversar sobre os casos, fazem reuniões com a equipe para discutir os casos e sempre conversam em relação aos atendimentos”. Essa afirmação vai ao encontro do seguinte depoimento:

[...] é positiva no sentido que a escola quando necessita entra em contato, faz com que venham até a escola com a presença da mãe social ou da psicopedagoga. A assistente social também frequenta seguidamente aqui, depende da situação do caso que a gente está tratando, às vezes tem alunos que tem bastante problemas. Então, a gente tem que procurar a ajuda deles meio que diariamente, ajuda no sentido de vir até aqui para tentar resolver junto, para ter uma conversa, fazer algum encaminhamento. Assim que funciona, mas eles sempre mandam algum responsável, a gente não fica abandonada [...] (entrevista Prof.1).

Sobre como acontece o contato, a E.T. diz que “por meio de reuniões, telefonemas, conversas [...]”, o que é confirmado também pelas demais participantes, as quais mencionaram, ainda, bilhetes e e-mails como formas utilizadas para comunicarem-se. A comunicação entre escola e instituição de acolhimento de forma a estabelecer relações positivas tende a contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes por ambas atendidos.

Acredita-se, com base nos estudos de Souza e Casanova (2011), que, com melhores condições e estímulos tanto afetivos como sociais, barreiras no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes institucionalizadas podem ser minimizadas. Para proporcionar melhores perspectivas a essas crianças e esses adolescentes, é fundamental que escola e família/instituição de acolhimento apoiem uma a outra (TEIXEIRA, 2013).

Com isso, a escola, ao perceber comportamentos, atitudes que necessitam maior atenção ou mesmo dificuldades no processo de aprendizagem, pode junto à instituição de acolhimento conversar a respeito e procurar os encaminhamentos e atendimentos apropriados para esses estudantes. De acordo com isso, Manzini (2007, p. 09) acrescenta que “pode-se perceber [...] a necessidade de melhor aproximação família-escola ou família-serviços em educação especial no que se refere aos processos de orientação”. Dessa maneira, evidencia-se que, embora ainda exista a necessidade de maior aproximação, percebe-se que esse quadro passa por avanços nos últimos anos.

Conforme Sigolo e Oliveira (2008, p. 163), “a aliança emergente entre família e escola vem do reconhecimento que não somente a primeira é fundamental para a segunda, mas também que esta necessita do apoio dos pais a fim de alcançar seus objetivos”. No contexto da instituição de acolhimento participante da pesquisa, o papel dos pais é realizado pela figura da mãe social. A esse respeito, foi relatado tanto pelas representantes das escolas quanto por M. S.1 e M. S.2 que as mães sociais são presentes no espaço escolar e que procuram atender sempre que solicitadas. Sobre a relação com a escola, M. S.2 comenta que:

[...] me dou super bem com as diretoras, supervisoras, todas elas sabe. E na hora que me chamam se eu não posso ir eu ligo, mais tarde eu passo ali. Nunca deixei de estar lá ou de fazer de conta que não veio aviso nenhum, eu sempre olhei e gosto de ir na escola de ouvir as professoras, ver o que elas tem a dizer sobre aquela criança. Então, eu sempre fui muito participativa, sempre gostei. Que a gente sabe que a escola cobra da família, aqui como somos nós a família deles, então, a gente tem que correr atrás.

É importante que a mãe social seja participativa e mantenha boa relação com a escola, pois, como foi afirmado anteriormente, bons resultados podem ser alcançados ao que diz respeito aos estudantes que estão em acolhimento institucional. Porém, é preciso refletir a respeito da cobrança mencionada por M. S.2., porque ela pode ter efeitos positivos e negativos, dependendo da forma como acontece.

Trata-se, então, de buscar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, uma vez que ela pode contribuir com aspectos fundamentais durante o tempo que a criança passa sob sua influência, sem, no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola. É preciso rever a concepção que coloca a escola em posição de cobrança, e a família em posição de culpada, ou cobrada. Assim, a família funciona como

um elemento estratégico no processo de escolarização dos alunos que não apresentam um resultado esperado (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 156).

Sendo assim, no caso dos estudantes em acolhimento institucional, considera-se, como o elemento estratégico para sua escolarização, a mãe social e a equipe técnica da instituição. Um exemplo da boa relação e da integração entre escola e instituição de acolhimento foi explanado durante a entrevista de Prof.1, quando disse que a escola realizou uma atividade em conjunto com a instituição de acolhimento, a qual fica localizada no mesmo bairro.

[...] O piquenique era dentro do projeto da leitura no coração e nós tivemos essa ideia, lembramos que a [cita o nome da instituição de acolhimento] é bem cuidada, tinha um gramado bem bonito e isso nos atraiu também, mais em função de levar os outros alunos que não são da instituição para conhecer melhor o que seria a [cita o nome da instituição de acolhimento] [...] Então, a questão da organização e tal e também de profissionais e professores que existe bastante mudança, bastante movimento de profissionais [...]Então, até em função desses conhecimentos, para que os professores também se engajem nessas situações para tentar ajudar e nós dentro do nosso trabalho, então, surgiu essa ideia que foi bem positiva [...] (entrevista Prof.1).

Acredita-se que essa atividade colaborou para a aproximação entre escola e instituição de acolhimento, possibilitando que professores e colegas de turma conhecessem o espaço da instituição, compreendendo um pouco da realidade vivenciada por aqueles que estão acolhidos. Também oportunizou um momento de integração da escola e da instituição com a comunidade em geral já que pertencem ao mesmo bairro, e os estudantes que não são da instituição de acolhimento puderam compartilhar com suas famílias o que conheceram sobre esse espaço.

Para os professores, é relevante, em sua prática, que procurem conhecer a respeito do acolhimento institucional; assim, poderão compreender aspectos que interferem na aprendizagem de seus alunos. Por isso, a relação escola e instituição de acolhimento é imprescindível, pois, quanto mais próxima e harmoniosa, melhores resultados serão obtidos no ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes que estão em acolhimento educacional, principalmente aqueles com deficiência.



Fonte: <http://callydesign.blogspot.com.br/2015/01/imagens-de-pergaminhos-em-png.html>
(Figura adaptada pela autora).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos teóricos realizados constatou-se que por muito tempo as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional estavam à margem da sociedade e sofreram com a discriminação, assim como, as com deficiência. Ressalta-se que mesmo com os avanços das políticas assistenciais e educacionais que procuram atender a esse público ainda nos dias de hoje são enfrentadas por eles diversas barreiras.

Por isso, a importância de se trazer a realização de um estudo a respeito de como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência, visando investigar como as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência se constituem na prática da escola e da instituição de acolhimento.

Quando me propus a realizar essa pesquisa com os seguintes objetivos específicos estabelecidos: verificar qual o entendimento sobre acessibilidade possuem os profissionais que trabalham na escola e na instituição de acolhimento; identificar como é o acompanhamento da mãe social responsável por crianças e adolescentes com deficiência na escola; e analisar como se estabelecem as relações entre a escola e a instituição de acolhimento para a promoção da acessibilidade. Acreditava que esses contribuem para o movimento de articulação entre as escolas e a instituição de acolhimento, refletindo nas condições de acessibilidade para as crianças e adolescentes com deficiência acolhidos.

Porém, não imaginava que descortinaria e conheceria histórias sobre pessoas tão singulares. Tinha consciência da complexidade do contexto em que estava “mergulhando” e descobri a riqueza dos fatos envolvidos. É preciso ressaltar que fui bem recebida pela equipe técnica da instituição de acolhimento, pelas mães sociais e também pelas escolas. Considero que todas, respeitando suas convicções e particularidades, contribuíram da melhor forma possível para a realização da pesquisa.

Durante o período de coleta de dados, assim como, no de análise dos mesmos passei por momentos de angústia ao presenciar, ouvir, refletir sobre atitudes e situações que considero inadequadas ao que se refere a uma proposta inclusiva. Evidente, que também passei por momentos de grata satisfação neste mesmo período.

Considera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa trazem importantes reflexões sobre as ações referentes a acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência, abordando aqueles em situação de acolhimento institucional. Dessa forma, implicam a novos debates de ordem prática, política e acadêmica.

Ao verificar qual o entendimento sobre acessibilidade possui os profissionais que trabalham na escola e na instituição de acolhimento, de maneira geral, foi percebido que ainda é bastante presente a ideia de que acessibilidade corresponde as estruturas físicas e demonstram preocupação ao que diz respeito às barreiras arquitetônicas. Sendo assim, também foi constatado que ainda existe confusão entre acessibilidade e acesso. Evidenciando a necessidade de que este tema seja mais discutido e divulgado.

Diante disso, considera-se que as escolas e a instituição de acolhimento precisam se preocupar da mesma forma com as barreiras para a aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência. Exemplifica-se que para isso é necessário um trabalho articulado. Portanto, é interessante que seja realizado um trabalho em rede já que este é uma forma de articulação entre diferentes setores como assistência social, educação e saúde, para promover condições de acessibilidade e a inclusão. Com o trabalho em rede é possível proporcionar a essas crianças e adolescentes os atendimentos de que necessitam.

Em relação às mães sociais, ficou explícito que elas não têm esclarecimento sobre acessibilidade. Assim, reafirma-se a importância da discussão sobre esse tema e os demais que envolvem a deficiência, também em suas formações para que possam buscar oferecer as crianças e adolescentes com deficiência que acolhem as condições de acessibilidade adequadas.

Procurando identificar como é o acompanhamento da mãe social responsável por crianças e adolescentes com deficiência na escola tive conhecimento de diversos fatores que envolvem o “ser mãe social” sendo que realizar o acompanhamento na escola é uma de suas tantas tarefas e ocorre por meio de reuniões, conversas com os professores. Porém, percebi que por vezes o acompanhamento domiciliar para as tarefas escolares é prejudicado, pois são diversas crianças e adolescentes sob a responsabilidade da mesma mãe social, cada um com suas especificidades.

Dessa forma, considera-se necessária a discussão a respeito do número de crianças e adolescentes na mesma casa-lar sob responsabilidade de uma mãe social para que possam receber o acompanhamento e dedicação adequados. Além disso,

compreende-se que a motivação é essencial para o exercício da profissão o que torna oportuna a reflexão acerca do apoio, formação e preparação oferecidos as mães sociais e se os mesmos são suficientes para que elas recebam crianças e adolescentes com tantas singularidades.

No decorrer das observações e também a partir dos relatos percebeu-se que há equilíbrio na convivência entre as crianças e adolescentes com e sem deficiência que residem na mesma casa-lar. No entanto, enfatiza-se que todos precisam sentir-se acolhidos e receber apoio para compreender a situação pela qual estão passando.

Ao analisar como se estabelecem as relações entre a escola e a instituição de acolhimento para a promoção da acessibilidade constatou-se que embora sejam necessárias, ainda são ineficientes. Neste sentido, cabe explicar que as escolas participantes da pesquisa têm boa relação com a instituição de acolhimento, porém, pouco conseguem realizar a partir disso para a promoção da acessibilidade as crianças e adolescentes com deficiência.

Ademais no decorrer da pesquisa percepções sobre inclusão foram evidenciadas, sendo muitas de ponto de vista negativo e/ou crítica a forma como está acontecendo esse processo nas escolas. Assim, no decorrer da pesquisa notou-se que há professores que estão despreparados, sem apoio e recursos necessários para implementar a inclusão de alunos com deficiência. Em relação ao acolhimento institucional constata-se que a maioria dos professores não compreende como este funciona e quais seus objetivos. Mais uma vez é enfática e urgente a necessidade de investimento em recursos materiais e na formação para os professores visando também a desmitificação tanto em relação à deficiência quanto em relação ao acolhimento institucional.

Ao investigar como as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência se constituem na prática da escola e da instituição de acolhimento notou-se que muito ainda precisa ser feito. Os avanços existentes nesses espaços dizem respeito à acessibilidade arquitetônica, evidenciando adaptações estruturais dos espaços físicos. É preciso que se invista na concretização de condições de acessibilidade educacional, que elimine ou minimize as barreiras para a aprendizagem.

Compreende-se que esse processo de transformação requer cuidados, planejamento e leva tempo. Porém, é necessário que as mudanças sejam iniciadas,

não fiquem estagnadas e alcancem o objetivo de proporcionar condições de acessibilidade e promover a educação inclusiva aos estudantes com deficiência.

Portanto, ao buscar entender como acontece a articulação entre escola e instituição de acolhimento em relação à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência verifica-se que a articulação para a acessibilidade ainda é incipiente. Com isso, fica evidente que essa articulação consta nas políticas públicas e que tanto escola como instituição de acolhimento precisam estabelecer uma parceria para promover a acessibilidade para essas crianças e adolescentes, o que na prática não está efetivamente concretizado.

A necessidade de aliar teoria e prática é uma constante. Na verdade, estas duas não deveriam ser dissociadas, pois são interdependentes. Por meio da pesquisa, percebe-se que muito do que consta nos estudos teóricos e na legislação está de certa forma sendo inviabilizado na prática. Dessa forma, acredita-se que o processo educativo de muitas crianças e adolescentes com deficiência e em situação de acolhimento institucional está sendo prejudicado devido a falta de recursos e estratégias que lhes possibilitem a acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. de.; CORRÊA, N. M. O impacto da 'inclusão' nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para a análise de uma realidade. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

ARAÚJO, V. C. de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da Lei. In: FARIA FILHO, L. M. de.; ARAÚJO, V. C. de. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

ARPINI, D. M.; QUINTANA, A. M. Família e instituição de abrigo: reconstruindo relações. In: ARPINI, D. M. (Org.). **Psicologia, família e instituição**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro, Edições 70, 2011.

BAZÍLIO, L. C. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013 Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 16.272 de 20 de dezembro de 1923**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s> Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. **Decreto n. 5.083 de 1º de dezembro de 1926**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL5083impressao.htm> Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. **Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. **Lei n. 4.513 de 1º de dezembro de 1964**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm>. Acesso em: 04 jul. 2015.

____. **Lei n. 6.697 de 10 de outubro de 1979.** Disponível em:<<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:lei:1979-10-10;6697&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.gov.br%2Flegin%2Ffed%2Flei%2F1970-1979%2Flei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html&exec>> Acesso em: 04 jul. 2015.

____. **Lei n. 7.644 de 18 de dezembro de 1987.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7644.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

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

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 10 jun. 2015.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

____. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Brasília, 2004a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

____. **Projeto de Lei n.º 2.971 de 2004.** Brasília, 2004b. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/198115.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

____. **Resolução 130 de 15 de julho de 2005.** Disponível em:<https://www.google.com.br/search?q=resolu%C3%A7%C3%A3o+130+de+2005&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=iJl4VfOsBtbbsASh7YDYCQ> Acesso em: 10 jun. 2015.

____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** 2009. Disponível em:<http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf/>. Acesso em: 10 jun. 2015.

____. **Decreto 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: 10 mai. 2016.

____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

———. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014b. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

———. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 jul. 2015.

———. Ministério da Educação. **Portaria 243 de 15 de abril de 2016**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CAMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil Republicano. In: FARIA FILHO, L. M. de.; ARAÚJO, V. C. de. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CAMARGO, R. G. **Estratégias de acessibilidade educacional para e por estudantes com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, C. A. **Esperanças Equilibristas: a inclusão de pais de filhos com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CERQUEIRA, T. C. S.; COELHO, I. F. Escuta sensível no processo de inclusão educacional. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. RJ: Wak Editora, 2014.

CHAGAS, Patric. Especialistas avaliam ocupações de escolas por estudantes. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 30 mai. 2016. Disponível em:<<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policia/noticia/2016/05/especialistas-avaliam-ocupacoes-de-escolas-por-estudantes-5821236.html>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CRUZ, L. R. da **(Des)articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DE CARLO, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des) institucionalização das pessoas com deficiência. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON LINE. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acesso em: 29 abr. 2016.

FERNANDES, I. Relações sociais no convívio com as diferenças e deficiências numa perspectiva histórica. In: LIPPO, H. (Org.). **Sociologia da acessibilidade reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FONSECA, F. F. et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. In: **Revista Paulista de Pediatria**. v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S010305822013000200019&pid=S0103-05822013000200019&pdf_path=rpp/v31n2/19.pdf> Acesso em: 10 jun. 2015.

FORGEARINI, B. C.; ARPINI, D. M. “Eu me doo para eles”: a vivência de cuidadoras de abrigos para crianças e adolescentes em relação a seu trabalho. In: ARPINI, D. M. (Org.). **Psicologia, família e instituição**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

GIORDANI, M. C. **História de Roma**. Petrópolis: Vozes, 1983.

———. **História da Grécia**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GLAT, R. PLETSCH, M. D., FONTES, R. de S. Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro. In: **Educação e Realidade**. 34(1), p. 123-136, jan-abr. 2009.

GOVERNO de SP diz que ocupação de escolas é “ação seletiva” e “política”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1766576-governo-de-sp-diz-que-ocupacao-de-escolas-e-acao-seletiva-e-politica.shtml>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

HATTGE, M. D. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle de risco social. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

HUMMEL, E. I.; SILVA, M. O da. Prática do professor especialista: avaliação e procedimentos pedagógicos no ensino do aluno com deficiência. In: Manzini, J. E. (Org.). **Educação Especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

LIPPO, H. Para um conceito de acessibilidade. In: _____. (Org.). **Sociologia da acessibilidade reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes do Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: _____.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, M. D. C.; ARPINI, D. M. Retratos da infância: um olhar voltado às instituições de abrigo. In: ARPINI, D. M. (Org.). **Psicologia, família e instituição**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MALFITANO, A. P. S. Intersetorialidade e estratégias de atenção na rede de assistência à criança e ao adolescente. In: MANZINI, E. J. **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista Sobama**. Rio Claro/SP, vol.10, n. 1, 2005, p. 31-36.

_____. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: _____. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

_____. Considerações teóricas sobre Acessibilidade: da definição às concepções atuais. In: _____.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MELO, Itamar. O que levou as ocupações de escolas a se espalharem pelo interior do Rio Grande do Sul. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 mai. 2016. Disponível em:< <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/05/o-que-levou-as-ocupacoes-de-escolas-a-se-espalharem-pelo-interior-do-rio-grande-do-sul5811057.html#>>. Acesso em 31 mai. 2016.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T., Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. In:

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **EducationPolicyAnalysisArchives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.v. 22, p. 1-7, 2014.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MIRANDA, T. G. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NEGRINI, T.; COSTA, L. C.; ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 287-298, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. In: **Psicologia: ciência e profissão**. out./dez., 2015, vol. 35, n. 4, p. 1106-1119. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932015000401106&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 02 set. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: Manzini, J. E. (Org.). **Educação Especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a inclusão escolar. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inserido no ensino regular. In: MANZINI, J. E.. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SCHNEIDER, L. A. O sujeito com deficiência no contexto das relações sociais. In: LIPPO, H. (Org.). **Sociologia da acessibilidade reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

———. Acessibilidade e as políticas públicas. In: LIPPO, H. (Org.). **Sociologia da acessibilidade reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

SENRA, A. H. et al. **Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SIGOLO, S. R. R. L.; OLIVEIRA, A. M. L. A. Relação Família-Escola e o Processo de Inclusão Escolar – Subsídios para Orientação Familiar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, S. C. da. Família é para todos? In: **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. WAGNER, A. (Coord.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jul./set 2010, vol. 26 n. 3, p. 407-415. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a03v26n3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

SOUSA, K. K.; PARAVIDINI, J. L. L. Vínculos entre Crianças em Situação de Acolhimento Institucional e Visitantes da Instituição. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2011, 31 (3), 536-553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n3/v31n3a08.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

SOUZA, H. P. de; CASANOVA, R. P. de S. **Adoção: o amor faz o mundo girar mais rápido**. Curitiba: Juruá, 2011.

SPERANCETTA, A. **Educar-cuidar: práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TEIXEIRA, C. T. **Adoção Especial: Adaptação familiar e o contexto escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Especial–Licenciatura Plena)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

———. **Gestão Educacional e Inclusão:** visualizando alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

———.; RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Gestão educacional e inclusão de alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: o Estado da Arte. In: 12ª Jornada de Educação Especial, **Anais.** Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

THOMA, A. da S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jul./set. 2016, v. 41, n. 3, p. 755-775. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00755.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

TOMAZI, G. M. Competência, qualificação – o correto? In: MANTOAN, M. T. E.; TOMAZI, G. M. (Org.). **Para uma escola do século XXI.** Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Infância, escola e pobreza:** ficção e realidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1974.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança.** 1989. Disponível em:< http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 03 mai. 2016.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto do abrigo. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a15.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

VENÂNCIO, R. P. Mensagens do abandono. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro, RJ, ano 1, nº 4, 2005.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: Manzini, J. E. (Org.). **Educação Especial e inclusão:** temas atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior: problematizando as ações do núcleo de apoio à pessoa com deficiência e

altas habilidades/superdotação na UFSM. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado**: processos de aprendizagem na universidade. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell, 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

**APÊNCIDE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A
EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO**

- 1- A instituição de acolhimento mantém contato com a escola? Se sim, de que forma?
- 2 – Explícite a relação entre instituição de acolhimento e escola?
- 3 - Como é a participação da equipe técnica da instituição de acolhimento no contexto escolar?
- 4 - O que vocês entendem por acessibilidade?
- 5 - Quais as condições de acessibilidade existentes/proporcionadas pela instituição?

APÊNCIDE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A MÃE SOCIAL

- 1 - Como acontece o acompanhamento escolar da criança e do adolescente com deficiência?
- 2 - Como é conviver com a deficiência? Como você se sente perante essa situação?
- 3 - Como é o convívio entre as crianças e os adolescentes que vivem na mesma casa-lar?
- 4 - Como as crianças e adolescentes comportam-se frente à deficiência? E como é a mediação dessas relações?
- 5 - A rotina na casa passa ou passou por adequações/mudanças com a permanência de crianças e adolescentes com deficiência? Quais e de que forma?
- 6 - Quais foram suas motivações para ser mãe social?
- 7 - Você passou por alguma preparação para ser mãe social? Descreva.
- 8 - Teve alguma formação/preparação para receber uma criança ou adolescente com deficiência? Descreva.
- 9 - O que você entende por acessibilidade?

**APÊNCIDE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A
REPRESENTANTE DA ESCOLA**

- 1 - A escola mantém contato com a instituição de acolhimento da qual o seu aluno com deficiência é proveniente? De que forma?
- 2 - Como é a relação entre a escola e a instituição de acolhimento?
- 3 - O que você entende por acessibilidade?
- 4 - Quais as condições de acessibilidade existentes/proporcionadas pela escola para os alunos que vêm de uma instituição de acolhimento?

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Termo de confidencialidade

Título do projeto: Escola e Instituição de Acolhimento: articulações necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência

Pesquisador responsável: Professora Dra. Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone: (55) 32208023

Os pesquisadores do presente projeto comprometem-se a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caae

Santa Maria, 2015.

Assinatura do pesquisador responsável.

ANEXO B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu.....abaixo assinado, responsável pela, autorizo a realização do estudo Escola e Instituição de Acolhimento: articulações necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência, a ser conduzido pelos pesquisadores Soraia Napoleão Freitas e Carolina Terribile Teixeira.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Escola e Instituição de Acolhimento: articulações necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência

Pesquisador responsável: Professora Dra. Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 32208023, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Eu, Soraia Napoleão Freitas, responsável pela pesquisa Acessibilidade na educação básica: articulação entre escola e instituição de acolhimento, convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como as ações referentes a acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência se constituem na prática da escola e da instituição de acolhimento. Acreditamos que ela seja importante porque desenvolverá a melhor compreensão da realidade encontrada e vivenciada tanto nas escolas como nas instituições de acolhimento que atendem a crianças com deficiência e ao que é estabelecido pelas políticas públicas vigentes. Para sua realização será feito o seguinte: serão utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, a observação (com registro em diário de campo) e a entrevista semiestruturada que será gravada e transcrita. A análise dos dados coletados será efetuada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Sua participação constará de contribuir com a pesquisa ao conceder a entrevista semiestruturada e oportunizar a realização das observações.

É possível que aconteçam desconfortos ou riscos para o participante pois o mesmo pode sentir-se constrangido ao mencionar lembranças, expor-se as observações e/ou sentir-se fatigado ao conceder a entrevista. Os benefícios que esperamos como estudo são de possibilitar por meio deste que a acessibilidade seja prevista em parceria entre a instituição de acolhimento e a escola visando beneficiar as crianças com deficiência em situação de acolhimento institucional.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados ficarão sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está elaborado em duas vias, sendo uma para o voluntário e outra para o pesquisador responsável.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 2015.