

PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: VIVÊNCIAS DE MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

EIXO TEMÁTICO: 06. Famílias, Cooperação e Acessibilidade

TIPO DO ESTUDO: Pesquisa Concluída

Matheus Wisdom Pedro de JESUS

matheuswisdom.jesus@ucsal.edu.br

Professor / Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

Universidade Católica do Salvador

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre os relatos de famílias sobre entraves no processo educacional de crianças com deficiência na rede regular de ensino de Salvador. Para tanto, teve como lócus de pesquisa a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Salvador onde foram entrevistadas mães de crianças com deficiência intelectual que possuem filhos matriculados na rede regular de ensino. Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia empregada no estudo foi a fenomenologia, visto que a dialética que envolve inclusão - exclusão é um fenômeno latente que perpassa por todos os envolvidos no processo de aprendizagem do indivíduo e estende-se, principalmente, aos seus cuidadores. Os resultados apontam para a necessidade de pensar a inclusão na contemporaneidade para além dos muros da escola regular e a partir da ética da alteridade como premissa básica nas relações de cuidado com o semelhante.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Maternagem. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o avanço de políticas públicas para pessoas com deficiência tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro. Entretanto, ainda é plausível pensar que, o fato de ainda ser necessário usar o adjetivo “inclusivo” para referir-se a determinado grupo de pessoas implica, evidentemente, que existe uma exclusão. O alvorecer da contemporaneidade a partir do século XXI trouxe outras formas de pensar a inclusão preconizando a necessidade de uma sociedade igualitária na tentativa de dar protagonismo a grupos historicamente excluídos como pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia – UNEB que buscou compreender as percepções familiares sobre a inclusão socioeducacional de filhos com deficiência em um centro especializado da cidade de Salvador. Apresenta, neste íterim, os relatos de famílias sobre entraves no processo educacional de crianças com deficiência na rede regular de ensino, refletindo sobre a relação entre inclusão e exclusão. Os participantes da pesquisa, após aprovação do Comitê de Ética e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foram 3 mães de crianças com deficiência intelectual - todas com síndrome de Down - aqui representadas por M1, M2 e M3; os filhos, respectivamente, também serão identificados como F1, F2 e F3. Como requisito da amostra, essas mães são assistidas pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Salvador e possuem seus filhos devidamente matriculados na rede regular de ensino no contraturno.

Os resultados obtidos mostraram que ainda existem significativas barreiras enfrentadas por estudantes dentro da sala de aula regular, principalmente em situações que eclodem episódios de *bullying*, preconceito e discriminações. Entretanto, através das narrativas familiares é possível (re) pensar estratégias inclusivas a partir da ética da alteridade onde o eu e o outro podem coexistir frente a diversidade humana.

2 MÉTODO

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia empregada no estudo foi a fenomenologia, visto que a dialética que envolve inclusão - exclusão é um fenômeno latente que perpassa por discentes com deficiência intelectual, corpo discente e pedagógico escolar e, principalmente as famílias - público-alvo deste estudo. A fenomenologia, neste sentido, seria “o estudo dos fenômenos, daquilo que aparece a consciência, daquilo que é dado a partir de si mesmo” (Lima, 2014, p. 10). Triviños (1987) prepondera que o pesquisador que se apropria da fenomenologia utiliza-se da observação e da percepção destacando um conjunto do que se quer observar e suas respectivas características. Como instrumento de coleta de dados a partir do viés fenomenológico foram utilizados questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas para melhor conduzir as narrativas dos interlocutores (Souza, 2012).

A fenomenologia, neste estudo, recupera o que é trazido por Merleau-Ponty quando aponta a percepção de dada realidade a partir do saber construído através da experiência. Para o autor, tenta-se chegar a uma percepção próximo do que seria denominado ideia de verdade tendo por base que, embora não seja necessariamente uma verdade absoluta, é um caminho de acesso para chegar até ela (Merleau-Ponty, 1999).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A contemporaneidade trouxe, diante das grandes transformações sociais, novas formas de pensar a família. Além disso, emergiu a necessidade de considerar outros modelos de famílias para além do convencional nuclear considerado, por anos, como o único possível (Jesus, 2022). O conceito de família anteriormente em vinculado exclusivamente a transmissão nome, da vida e dos bens, mas não perpassa pelos sentimentos e sensibilidade, além disso, havia o predomínio do poder que era designado ao patriarca que tinha os demais membros da família em sujeição e submissão (Áries, 1981; Engels, 1984).

Não obstante, se família e sociedade se modificam no decorrer dos tempos, a chegada do filho com deficiência também tem reverberado nas constantes mudanças que as famílias enfrentam. A abrupta mudança pelo filho não idealizado atravessa papéis pré-determinados e designam outros dentro da dinâmica outrora não pensada para contemplar as necessidades específicas deste novo membro que,

algumas vezes, pouco se assemelha com os demais. Sobre as famílias, Buscaglia (1993, p. 20) afirma que “o ajustamento a esta realidade pode exigir-lhe uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos. Nesse momento “(...) tudo aquilo que até então era dado como certo, aceitável, esperado, enfim, como normal, passa a ser questionado e desqualificado” (Glat; Duque, 2003, p.15).

Para melhor compreender aspectos como maternagem e maternidade vinculados às questões de cuidado é de fundamental importância perceber a experiência como base analítica. Citando Heidegger (1996), só é possível entender o que é ser mãe de uma criança com deficiência, de fato, sendo. Para Larrosa (2018, p. 18) a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”

Neste sentido, a priori é imprescindível a distinção entre maternidade e maternagem para melhor delinear as possíveis relações de cuidado, para Belém (2019, p.54), a “maternagem é o cuidado e o vínculo emocional que uma mãe investe no bebê após o nascimento.” Se por um lado têm-se a maternagem como sentido intermitente na vida de boa parte dessas mulheres, o conceito de geratividade também não passa em nuvens brancas no mundo-vida de onde habitam. Wegner e Pedro (2010) discutem o conceito de geratividade a partir do fato de a mulher ser, quase sempre, responsabilizada pelas atividades que envolvem o cuidar. Esse fenômeno natural ainda vinculado ao patriarcado histórico põe sob responsabilidade do gênero masculino ocupações voltadas à subsistência e manutenção de necessidades físicas dos membros da família, não assumindo o protagonismo em questões que discorrem sobre o vínculo emocional entre os mesmos. Extensivo ao cuidado de filhos com deficiência, o homem na sociedade contemporânea majoritariamente ainda não assume essas tarefas principais e, conseqüentemente, “quaisquer alterações que desviem o processo natural de crescimento e desenvolvimento acarretam preocupações na figura materna.” (Wegner; Pedro, 2010, p. 5).

Enquanto estudos sobre a maternagem são amplamente difundidos, o cuidado atrelado à figura paterna ainda não é fruto do mesmo número de pesquisas. Por exemplo, até 2023 (dois mil e vinte e três), existiam 155 (cento e cinquenta e cinco) teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que discorrem sobre o termo “maternagem”, enquanto no mesmo banco havia apenas 16 (dezesseis) que se apropriam do termo

“paternagem”. Destaque que, para este último, apenas uma pesquisa abordava um Programa de Pós-Graduação em Educação, enquanto os demais versavam sobre enfermagem, economia e ciências sociais.

É perceptível diante dos fatos contemporâneos que a mulher ainda é vista como principal cuidadora quando o filho possui algum tipo de deficiência. Esta, por sua vez, sem que haja nenhum tipo de combinação prévia dos papéis dentro da família, assume o “o papel de cuidadora e responsável majoritária desse filho abdicando de toda uma vida social com planos e perspectivas para dedicar-se a esta atividade de maneira integral” (Jesus, 2022, p. 50).

O desafio frente a essas novas necessidades ainda não vivenciadas traz significativas implicações na vida dessas mulheres. Embora este recorte conte com apenas 03 (três) mães de crianças com deficiência intelectual, a ampliação deste estudo que teve como lócus um quantitativo de 17 (dezesete) mulheres trouxe dados importantes sobre o processo de maternagem. No quesito escolaridade, 47% das entrevistadas possuíam apenas o ensino fundamental completo e 35% possuíam ensino médio, enquanto o nível superior representava apenas a porcentagem de 18%. Concernente a empregabilidade, 70% se intitulam dona de casa, 24% são autônomas ou realizam diárias informais, apenas 6% tem emprego fixo. O status de relacionamento dessas mulheres também foi afetado com a chegada do filho com deficiência, 41% são solteiras atualmente, 18% divorciadas e 41% casadas (Jesus, 2022).

Quando analisados os dados acima obtidos pelos questionários sociodemográficos e o percentual é digno de nota que existe uma grande dificuldade dessas mães obterem emprego formal diante do tempo dedicado ao filho com deficiência. Além disso, o perfil de escolaridade onde quase metade das entrevistadas não conseguiram finalizar o ciclo educação básica reflete diretamente na alta taxa de mulheres sem emprego ou que não conseguem conciliar tempo e renda diante das dificuldades interligadas ao itinerário do cuidado com o respectivo filho.

No discurso das mães - público-alvo deste estudo - notou-se que existia a necessidade de pensar a inclusão para além das adaptações pedagógicas e curriculares, enveredando-se para a alteridade entre o eu, o outro e nós dentro de um espaço de equidade.

O inter-humano está também na providência de uns em socorro com os outros, antes que a alteridade prestigiosa de outrem venha banalizar-se ou ofuscar-se num simples intercâmbio de bons comportamentos que se terão como 'comércio interpessoal' nos costumes (...). É na perspectiva inter-humana de minha responsabilidade pelo outro homem, sem preocupação com reciprocidade, é no meu apelo e socorro gratuito, é na assimetria da relação de um ao outro. (LÉVINAS, 2005, pp. 141-142).

Para o autor a ética da alteridade é princípio básico de convivência para que haja um respeito mútuo ainda que não se espere nada em troca. Fomentar apenas a individualidade e fazer desta um padrão cultural sem direcionar para os interesses coletivos dificultará, para além dos notórios desafios contemporâneos, a construção de uma sociedade igualitária e empática onde a aceitação seja mútua entre os seus membros ainda que com uma vasta diversidade. “A alteridade, em sua essência, seria o regimento das relações e a valorização e acolhimento do outro assegurando a convivência contra a injustiça, o preconceito, a violência e a desigualdade” (Jesus, 2022, p.54).

M1 ao trazer narrativas sobre F1 na escola apresenta uma singela observação de como os discentes enxergavam os aspectos cognitivos característicos da deficiência intelectual. Ela pontua que

M1: No começo foi difícil porque foram muitos bullyings (...) F1 estudou no [nome oculto] e lá foi a escola que tive um problema seríssimo. Um grupo de amigas colocaram o apelido dela de F1 de “talarica”, chegaram até bater nela, mandaram ela guardar um corretivo na mochila, quando ela foi para o pátio tinha uma roda de meninas dizendo que ela havia roubado, começaram a empurrar ela, bateram no rosto dela, tive que tirar ela daquele ambiente com urgência.

Na contramão da ética da alteridade, a exclusão de F1 trazida por sua genitora, M1, apresenta o *bullying* como um elemento perigoso que afetou diretamente a criança no ambiente escolar. Os apelidos controversos como “talarica”, palavra utilizada para referir-se a alguém que se apropria de algo que não lhe pertence e, por vezes atrelado à conotação sexual, apresenta bem a agressão oral que o indivíduo com deficiência intelectual se defrontou. Em evolução, a agressão física por meio de empurrões e tapas na face passou a fazer parte da rotina desagradável da criança que levou M1 a retirá-la do ambiente com significativa brevidade. Diniz, Barbosa e Santos (2010 p.183) afirmaram sobre

aspectos como este em relação às mães de pessoas com deficiência ao dizerem que “[...] a exclusão e a opressão passam a ser experimentadas não somente pelas pessoas com impedimentos corporais, mas também por suas cuidadoras.”.

Intrinsecamente, velado ao exposto, a violência abordada remete ao que é trazido por Goffman (1980) sobre os estigmas que indivíduos com deficiência, neste caso uma criança dentro do ambiente escolar, carregam a partir da sua diferença entre os demais. O estranhamento causado pela deficiência passa a ser, se não mediado, um reforçamento perverso para perpetuação de atitudes discriminatórias. Na visão do autor que discute sobre estigmas correlacionando-os às diferenças, o fato da pessoa com deficiência desviar-se esteticamente do que é desejado e esperado pela sociedade contribui para o emergir de situações de violência, *bullying* e preconceito em diversas esferas, mas principalmente dentro do seio educacional, tornando esses indivíduos excluídos e marginalizados em relação aos discentes sem deficiência. Adorno (1995) ao enfatizar a necessidade de um convívio mútuo entre as diferenças desde a tenra idade aponta que a convivência com as diferenças tende a causar um ambiente de maior acolhimento e aceitação frente à diversidade; todavia, a ausência de contato tende a ter o efeito reverso e provocar sentimentos de negação desencadeadores de episódio de violências, preconceitos e discriminações.

As supostas desvantagens da pessoa com deficiência intelectual quando posta em um ambiente não inclusivo se tornam empecilhos para sua sobrevivência nesse lócus; nesse ínterim, não seria possível pensar a educação inclusiva sem antes transitar entre a aceitação da diferença e a prévia convivência com corpos dessemelhantes. Crochik (2011, p. 65) considera que “[...] o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para grupos e pessoas [...]”. Logo, na interpretação do autor e correlacionando-o com a presente situação, atos preconceituosos e violentos dificultam a permanência dos indivíduos com deficiência nos espaços escolares e impedem que os mesmos colaborem para uma educação igualitária e inclusiva.

M1 prossegue com discursos que se assemelham bastante aos trazidos por M2 e M3 sobre as dificuldades de tornar o ambiente escolar inclusivo.

M1: (...) muitas pessoas fechando as portas para mim até chegar na APAE, foram muitas pessoas negativas ao meu redor, diziam que F1, 126 não iria conseguir, F1 não é capaz, o limite dela é só até aí. Nas escolas regulares sofri muito, os professores diziam que ela era preguiçosa, era inteligente, mas ela era preguiçosa. (...) Os professores, diretores diziam que ela era preguiçosa, nunca me deram palavras positivas. Recebi muitas portas fechadas, mas isso foi bom pois essas portas que se fecharam no meu rosto me fizeram ter mais força para lutar e correr atrás e mostrar que minha filha é capaz. Hoje, digo que minha filha é capaz!

M2: Quando ela foi para uma escola maior (...) chegando lá conversei com a professora, vi que tinha vaga, não comuniquei que ela tinha síndrome de Down, levei na escola e a diretora educadamente conversou comigo, perguntou o turno que tinha interesse, até pareceu ensaiar que não tinha vaga para o turno que queria, o vespertino, ela disse ter vaga pela manhã e relatei que pela manhã tinha atendimento na APAE e que seria difícil remanejar o horário na APAE. A diretora queria fazer um teste com F2 na secretaria, depois de responder tudo, a diretora veio conversar comigo a sós, dizendo que F2 não tinha respondido nada que eu havia dito. Falei que F2 conhecia os números, formas geométricas, vogais e ela me disse que F2 não tinha respondido nada. Chamei minha filha, peguei o papel e perguntei a ela foi respondendo tudo. Por fim, consegui matricular, tinha gostado da estrutura da escola. As aulas começaram e ela ficou na sala com crianças de cinco anos e todos os dias tinha reclamação. (...) ninguém está nem aí e faz o que quer para uma escola que não havia adaptação para criança com deficiência. Certa vez fui buscá-la na escola, a professora estava em círculo com os coleguinhas e F2 estava do lado de fora do círculo. Vi cenas parecidas umas três vezes. Nesse meio tempo, veio a pandemia e começaram as aulas em videoconferência, F2 não conseguia acompanhar (...) não queria assistir. (...) Passou um tempo entendi que não seria ela que precisaria se adaptar ao material didático, mas sim o material que tinha de ser adaptado para ela. (...) Falta de empatia. Todas as pessoas que encontrei na vida e não tiveram objeções com inclusão, foram pessoas que tiveram alguma convivência com algum deficiente. São raras as pessoas que não têm contato com indivíduos com deficiência e são inclusivas.

M3: Inclusão ultimamente eu tô achando difícil, viu? Incluir mesmo desde quando ela entrou na escola... Eu já fui na Secretaria de Educação, eu já fui no Ministério Público com outras mães, né? Chamei outra irmã também para ir porque é difícil incluir a criança aqui. Ela começou a estudar na escolinha municipal, antes era particular, pequenininha. No jardim tudo tá bom, certinho, aí depois que saiu e foi para escola municipal. Aí precisou, tem que ter um acompanhamento e a ADI, cadê? Eu acho que é um pouco descaso, viu? Eles não parecem que fazem muita questão não.

Os depoimentos trazidos pelas mães entrevistadas neste estudo refletem diversas nuances onde o direito à inclusão educacional é subtraído diante de barreiras que são, sobretudo, atitudinais. A legislação, embora contemple os aspectos mais minuciosos da educação inclusiva dentro do ambiente educacional, em muitos casos ainda se encontra com a aplicabilidade distante. Facilmente essas

narrativas tão contemporâneas poderiam ser retiradas de épocas retrógradas onde leis e fomentos ainda não tivessem sido pensados; contudo, ela ainda é o retrato de muitas famílias, principalmente mulheres mães, que veem de perto a exclusão de seus filhos na esfera escolar.

M1, com riqueza de detalhes, descreve as negativas que obteve na tentativa de matricular F1 em uma escola. Conta, também, do emprego pejorativo de adjetivos como “preguiçosa” e se envereda pelo capacitismo, onde gestores e professores passaram a limitar a capacidade intelectual da criança. O sofrimento de M1 é acentuado pelo advérbio de intensidade “muito” e denota a frustração de como um simples ato de matricular um filho em uma escola pode se tornar exaustivo e dificultoso.

M2, em discurso carregado de sentimentalidade, apresenta as inúmeras alegações que a escola regular trouxe, mesmo sem fundamentos e respaldo legal, apontando a ineficácia diante do que a mesma esperava enquanto garantia de direitos para F2. A genitora ainda comenta que a escola ensaiava discursos uniformes para que houvesse uma desistência da família, inclusive propondo exame admissional como requisito para avaliar um possível ingresso de uma criança com deficiência a partir dos conhecimentos pedagógicos adquiridos. A insistência por parte de M2 foi contínua e resultou na efetivação da matrícula; todavia a sucessivas reclamações oriundas da equipe gestora e a percepção de que F2 não convivia no círculo de amigos dentro do ambiente escolar. A narrativa de M2 é a mesma ideia defendida por Adorno (1995) ao enfatizar que se as crianças não tiverem contato com outras crianças com deficiência elas tenderão a não serem adultos inclusivos.

Os problemas trazidos por M3 seguem a mesma linearidade dos entraves das outras mães entrevistadas. A conclusão alcançada pela mesma após alguns eventos dificultosos é que a inclusão tem sido cada vez mais difícil pela ausência da materialização das leis nos espaços escolares. Órgãos públicos como Secretaria de Educação e Ministério Público foram acionados na tentativa de obter a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI para que F3 pudesse melhor se desenvolver em sala de aula, fato este que ainda permanecia com imbróglgio até o encerramento desta pesquisa.

Os discursos encontrados deixam em evidência que estar matriculado na escola não é suficiente para que a inclusão aconteça. Souza *et al* (2008, p.21) afirma que:

Na integração, o sujeito é preparado para estar com outros, sendo avaliado, de acordo com características estabelecidas, podendo, ou não, ser aceito no grupo. Na inclusão, as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, considerando tanto os estilos como os ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parcerias com a comunidade. Deste modo, compreendemos que a escola inclusiva é um dos meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças e a dignidade de todos (SOUZA et al, 2008, p.21).

Embora a matrícula de alunos com deficiência seja um direito legal de crianças com deficiência, as famílias esperam mais do que isto. Elas buscam condições de ensino que garantam a acessibilidade para que as crianças se desenvolvam dentro de um coletivo a partir de suas próprias especificidades. Nota-se que, negar ou impedir a matrícula de educandos com deficiência ou deixá-lo fora do convívio com os demais discentes é uma forma de preconceito velado que resulta em discriminação. Sobre isso, Crochik (2012, p.37) traz a afirmação de que:

Um desses fatores principais, em nosso entendimento, é o preconceito e sua manifestação: a discriminação. O preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos; manifesta-se ao menos de três formas: hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença (CROCHÍK, 2012, p. 37).

A discriminação não verbalizada explicitamente caracteriza-se como uma sutil agressão a estes alunos com deficiência a ponto de excluí-los de locais onde, por direito, lhes é garantido. A continuidade dessas ações por parte da escola regular é a reprodução de atos segregadores oriundos de um sistema opressor que ainda não válida em sua totalidade a educação de pessoas com deficiência intelectual. É preciso efetivação para além da individuação, torna-se a escola um local onde diferença e diversidade possam coexistir sem serem negadas (Santos, 2013).

Digno de nota que, sob nenhuma hipótese utópica, pensa-se que a escola resolveria todas as formas de preconceito e discriminação, tampouco conseguiria de maneira total impedir manifestações de violência ou agressividades, sejam elas implícitas ou veladas. Todavia, espera-se pelas famílias que as instituições de

ensino se tornem um espaço onde possa ser contemplado uma educação igualitária e emancipatória para todos e não em detrimento de sua condição, buscando sempre refletir que “talvez o qualificador ‘inclusivo’ seja apenas uma redundância para lembrar como estamos nos afastando da natureza humana, em função da impossibilidade da experiência e reflexão sobre nós e sobre o outro” (Santos, 2013, p.72).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou, a partir do método fenomenológico empregado, refletir sobre os relatos de famílias sobre entraves no processo educacional de crianças com deficiência na rede regular de ensino, colocando-os como excluídos de uma educação inclusiva. É imprescindível perceber que, apesar dos direitos garantidos por lei diante de uma série de movimentos sociais no percurso histórico da pessoa com deficiência intelectual, ainda existem significativos entraves que dificultam o acesso e a permanência deste grupo na rede regular de ensino.

Nota-se que existem uma série de possibilidades para que a educação inclusiva aconteça de modo responsável, a começar desde o fomento do convívio entre discentes com e sem deficiência. Apesar de serem comprovados estudos sobre a importância das adaptações curriculares, práticas pedagógicas inclusivas e flexibilizações curriculares para participação plena de educandos com deficiência intelectual na escola, este conjunto não reflete o suficiente para que a inclusão se consolide, pois contempla a sensibilidade da ética da alteridade como premissa básica das relações humanas.

É fundamental em estudos posteriores, a partir deste, a ampliação do diálogo entre autores que discutem educação inclusiva e estudiosos que buscam através do eu e o outro uma melhor aceitação e familiaridade entre as diferenças, pois a convivência diante do que não é física e intelectualmente igual possibilita o fomento a empatia, o cuidado e principalmente a alteridade entre as partes envolvidas de modo efetivo e afetivo.

A partir do que foi visto, o caminho a ser percorrido para uma educação inclusiva ainda é longo, árduo e contínuo. Para além da técnica, é imprescindível que haja sensibilidade entre famílias, crianças com deficiência intelectual e escola, em virtude de que as principais barreiras que impedem a inclusão ainda são

majoritariamente atitudinais. Pressupor que exista uma educação inclusiva é confirmar que o oposto também está presente; afirmar uma premissa é, decerto, simultaneamente a negação de outra. Busca-se, de tal forma, no futuro próximo, esperar a abolição do adjetivo “inclusivo” e falar simplesmente em educação.

REFERÊNCIAS

Adorno, T. (1995). Educação após Auschwitz (1965-1966). In T. Adorno, *Educação e emancipação*. Paz e Terra.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2. ed.). LTC.

Belém, K. M. (2019). *Mães de pessoas com deficiência múltipla: experiências vividas no itinerário do cuidar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia]. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3472>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Centro Gráfico. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado

Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais*. Record.

Crochik, J. L. (2011). Preconceito e inclusão. In J. L. Crochik (Coord.), *Preconceito e educação inclusiva*. Secretaria de Direitos Humanos.

Crochik, J. L. (2012). Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In T. G. Miranda & T. A. G. Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Edufba.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948, 10 de dezembro). *Assembleia Geral das Nações Unidas*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR - Revista Internacional dos Direitos Humanos*, 6(11), 65–77.

Engels, F. (1984). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (9. ed.; L. Konder, Trad.). Civilização Brasileira.

Goffman, E. (1980). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (3. ed.). Zahar.

Heidegger, M. (1996). *Ser e tempo* (4. ed.). Vozes.

Jesus, M. W. P. de. (2022). *Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual: percepções de mães da APAE Salvador* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia]. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. <https://saberaberto.uneb.br/items/011c6d07-8795-460f-a319-13aa8c451073>

Larrosa, J. (Org.). (2018). *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Autêntica.

Lévinas, E. (2005). *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade* (2. ed.). Vozes.

Lima, A. B. M. (2014). *Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty*. Editus.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.

Santos, J. B. dos. (2013). *Inclusão educacional: Uma análise a partir da teoria crítica da sociedade*. In L. M. da Silva & L. R. de Souza (Orgs.), *Estudos sobre formação e educação inclusiva*. Eduneb.

Souza, S. R. M. (Org.). (2012). *Fenomenologia e educação*. Editora da Universidade do Estado da Bahia.

Triviños, A. N. S. (1987). Pesquisa qualitativa. In A. N. S. Triviños, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (pp. 116–175). Atlas.