

Educação:

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzo Marcom
(Organizadoras)

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar,
compreender,
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

Atena
Editora

Ano 2021



Educação:

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzo Marcom
(Organizadoras)

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar,
compreender,
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

Atena
Editora

Ano 2021



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-499-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.990212209>

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Esta obra adota o termo Inclusão social sob o aspecto do direito à participação e fruição de bens e direitos socialmente construídos. E a educação nesse contexto na perspectiva da educação humanizadora.

A seleção de trabalhos científicos, voltados à temática dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) e da Educação, visa a inclusão através do compartilhamento dos conhecimentos sobre suas especificidades, através da abordagem de Leis, estratégias e metodologias de atendimentos/ações, ensino/aprendizagem.

Apresenta-se um vasto conteúdo que contempla a grande diversidade de olhares e experiências dos autores que pesquisam e/ou trabalham as questões da inclusão, da deficiência e da educação. Essas diferentes produções fomentam e enriquecem a acadêmica, a pesquisa e a práxis profissional dos pesquisadores e intervencionistas nessas áreas.

É importante mencionar que as pesquisas apresentadas nesta obra são um relevante subsídio para o conhecimento e a democratização da evolução conceitual das políticas públicas inclusivas no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma a pessoas com deficiência como sujeito de direitos especiais, como sujeito dos direitos basilares, resultantes de sua condição peculiar de pessoas que necessitam de efetividade nas políticas públicas.

Em 2008 a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva veio acrescentar que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação[...]” (p. 5).

Em 2015 a Lei Brasileira de inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) adota um modelo social de deficiência e se apresenta com um instrumento legal de direitos humanos para todas as pessoas com deficiência, reafirmando o direito de gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, identificadas como pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É importante destacar o contributo da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012 que dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei nº 12.796 de abril de 2013 que assegura a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação é uma das áreas de transversalidade das políticas públicas para a efetiva inclusão e cidadania da Pessoa com Deficiência, visando um contexto de igualdade de oportunidades para garantir, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse contexto, esta obra enfatiza a importância da educação como ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência. Sendo uma rica contribuição para o conhecimento da temática dos direitos humanos, na busca de efetivação da cidadania, igualdade de oportunidades e inclusão social.

Boa leitura!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

SUMÁRIO

IV. INCLUSÃO SOCIAL, PCD E EDUCAÇÃO DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1..... 1

SALA DE AULA PARA TODOS(AS): UTOPIA OU REALIDADE?

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Luci Mary Duso Pacheco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122091>


CAPÍTULO 2..... 9

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA

Jesse Budin

Renato Salla Braghin

Leonel Piovezana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122092>

CAPÍTULO 3..... 20

PERCEÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Marlene Rodrigues

Juliana Gisele da Silva Nalle

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122093>

CAPÍTULO 4..... 35

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE OLINDA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

Elisabeth Donisete de Gois Sena

Márcia Regina Barbosa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122094>

CAPÍTULO 5..... 53

EDUCAÇÃO ESPECIAL VINCULADO AOS PRINCIPAIS PERIÓDICOS NACIONAIS: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Diná Freire Cutrim

Claudia de Oliveira Vale

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122095>


CAPÍTULO 6..... 68







E AGORA? COMO ENSINAR UM(A) ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA LICENCIATURA EM FÍSICA?

Lucianno Cabral Rios


Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

Neuton Alves de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122096>

CAPÍTULO 7	79
A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS PELO ENSINO REMOTO	
Jaqueline Leandra de Menezes Pereira dos Santos Edicléa Mascarenhas Fernandes Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122097	
CAPÍTULO 8	91
IMPLANTE COCLEAR: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Jaqueline de Oliveira Costa Melo Ana Paula de Araújo Barca	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122098	
CAPÍTULO 9	101
TERAPIA ASSISTIDA POR CÃES NA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Simone Gomes Ghedini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122099	
CAPÍTULO 10	111
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CLASSE REGULAR EM ESCOLA PARTICULAR DE SÃO GONÇALO: UMA EXPERIÊNCIA DE 15 ANOS DE ATUAÇÃO	
Cristiane Batista Xavier de Moraes Cristiane Mendes Cunha Melo Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha Viviane de Oliveira Freitas Lione	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220910	
CAPÍTULO 11	125
ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018)	
Emne Mourad Bouffleur Roseli Áurea Soares Sanches	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220911	
CAPÍTULO 12	137
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS EM POÇÕES-BA	
Stela de Jesus Lucas Aguiar Tomaz Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220912	
CAPÍTULO 13	147
A UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC	
Fernanda Cláudia Araújo da Silva	


Antonio Alex Dayson Tomaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220913>

CAPÍTULO 14..... 156

ENSINO DE GEOMETRIA PARA UMA ALUNA CEGA

Elisabete Marcon Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220914>

CAPÍTULO 15..... 164

AS SUPERAÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM IDADE ESCOLAR

Rodrigo Regert

Amanda Alexandre Cordeiro

Lanie Cristini Cordeiro

Joel Haroldo Baade

Deize Maria Baretta

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220915>

CAPÍTULO 16..... 169

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Tereza Sabina Souza Reis

Francisca Moraes da Silveira

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220916>

CAPÍTULO 17..... 177

A IMPLEMENTAÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Angélica Bort

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220917>

CAPÍTULO 18..... 183

TEORIA DE VIGOTSKI (1896 - 1934): PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA UM PROJETO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Regina Barbosa

Edicléa Mascarenhas Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220918>

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 191

ÍNDICE REMISSIVO..... 192

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 03/06/2021

Marlene Rodrigues

Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Porto Velho/RO
<http://lattes.cnpq.br/8359994534766008>

Juliana Gisele da Silva Nalle

Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC,
CEETESP
Mococa/SP
<http://lattes.cnpq.br/3936619369335172>

RESUMO: O presente artigo visa apresentar o resultado de entrevistas realizadas junto às famílias de pessoas com deficiência e sua respectiva análise considerando a teoria de Bourdieu sobre a relação entre a herança familiar nas classes sociais e suas implicações na vida escolar desses alunos. O objetivo do trabalho é compreender por meio da teoria de Bourdieu, as influências da herança patrimonial, (capital econômico, capital cultural e capital social) em diferentes frações de classes sociais na forma de conduzir a educação escolar de seus membros com deficiência. Para tal, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três famílias, sendo uma da camada popular, uma da classe média e uma da camada mais privilegiada da sociedade, ou seja, de alto poder aquisitivo. O método de pesquisa utilizado foi o praxiológico. Pelo analisado, podemos considerar que a perspectiva sociológica de Bourdieu nos

reporta à reflexão da construção sócio-histórica do indivíduo, sendo que o êxito da inclusão escolar de pessoas com deficiência encontra-se vinculado ao *habitus*, capital social, econômico e cultural de suas famílias.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva; Deficiência; Família; Perspectiva Sociológica de Bourdieu.

FAMILY PERCEPTIONS ON SCHOOL INCLUSION UNDER THE PERSPECTIVE OF BOURDIEU

ABSTRACT: This article presents the results of interviews with families of people with disabilities and their respective analysis considering the Bourdieu's theory of the relationship between the family heritage in social classes and their implications in the school life of students. The objective is to understand through Bourdieu's theory, the influences of patrimonial heritage (economic capital, cultural capital and social capital) in different fractions of social classes in how to conduct the education of its members with disabilities. To do this, semi-structured with three families were interviewed, one of the popular layer, a middle-class and one of the most privileged stratum of society, ie, with high purchasing power. The research method used was praxiological. The analysis, we can consider that Bourdieu's theory reports in the reflection of socio-historical construction of the individual, and the success of school inclusion of people with disabilities is linked to the *habitus*, social, economic and cultural capital of their families.

KEYWORDS: Inclusive Education; Disabilities; Family; Sociological Perspective Bourdieu.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos paradigmas mais discutidos nestes quinze anos do século XXI é o que chamamos de inclusão. O conceito de inclusão, mais especificamente o de inclusão escolar, surgiu na década de 1980 e obteve projeção com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jointiem, na Tailândia (1990) e com a Conferência Mundial de Educação sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (1994). Pela inclusão, a deficiência é socialmente construída conforme padrões pré-estabelecidos, sendo que, para que ocorra o acolhimento, uma modificação social e escolar faz-se necessária.

Podemos afirmar que a inclusão implica na aceitação do indivíduo, e a sociedade tem que se instrumentalizar para incluí-lo em suas diferenças. Isso implica em rompimento com preconceitos, estigmas e estereótipos, oportunizando a acessibilidade atitudinal, bem como, mais simples de se fazer, afirmando a acessibilidade arquitetônica e física.

Há todo um complexo legal para a garantia do acontecimento da inclusão, mas percebemos que o cumprimento da legislação não garante uma inclusão real em que o indivíduo com deficiência pertença à sociedade exercendo sua cidadania.

Para que a inclusão ocorra, torna-se fundamental a participação de agentes sociais de vários segmentos. Podemos destacar a importância da família, pois segundo Mantoan (2004) a inclusão real só vai ocorrer a partir do momento em que a família, especificamente os pais, por meio do nascimento de um filho com deficiência, resolva inserir plenamente a criança na vivência social.

Nesse sentido, a família torna-se uma das principais agentes da inclusão e da mudança social necessária para seu acontecimento. Entretanto, não podemos nos furtar em dizer que, enquanto instituição social, a família é construída conforme o meio em que está inserida, pois recebe influências históricas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, dentre outras. Isso pode fazer com que a transformação necessária para que ocorra a acessibilidade atitudinal não aconteça ou seja expressa de maneira tímida.

Pela perspectiva sociológica de Bourdieu, a herança da família (capital econômico, cultural e social), cria condições naturais para a manutenção da ordem social, o que, dependendo da fração de classe à qual o indivíduo com deficiência está inserido, faz com que haja pouca probabilidade da inclusão ser viável. As práticas culturais são herdadas e difíceis de serem rompidas

A escola, que também deveria ser o local de transformação, acaba por manter a inércia social, pois está atrelada à classe dominante, mantendo suas características meritocráticas. Dessa forma, podemos inferir que a inclusão escolar, dependendo da fração de classe a que a pessoa com deficiência pertence, torna-se uma violência simbólica. Conforme Bourdieu (1990), é um arbítrio cultural em que há a imposição do conhecimento ao indivíduo, não importando o meio em que ele está inserido, nem suas diferenças, para que tenha capital natural para o aprendizado homogêneo.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar como famílias de diferentes classes sociais percebem a inclusão escolar de seus filhos com deficiência. Para tanto, iniciamos com a fundamentação sociológica de Bourdieu.

2 | REVISÃO TEÓRICA

Em contraponto à ideia de que a escola produz a mobilidade social por meio dos talentos e dos dons de cada indivíduo, e que assim todos possuem as mesmas condições de ascensão social, Bourdieu, que se destacou na década 1960 por rebater essa ideia, argumenta que a escola nada tem de libertadora, que ela é responsável por manter a ordem social, que existe uma inércia cultural e que nem todos conseguem ascender socialmente.

A teoria de Bourdieu rompe com o pensamento da sociedade na década de 1960 sobre a ascensão social vinculada à escola conservadora, e questiona a forma de organização escolar que não privilegia a todos, em especial aqueles que chegaram ao ensino após o processo de democratização da educação. Argumenta que a escola se organiza para atender apenas uma minoria e atende a todos como se essa fosse a única maneira, ou a maneira ideal, de fazê-lo.

Disposto a discutir as desigualdades e as formas de organização da sociedade para a manutenção da elite no poder, Bourdieu traz conceitos que não apenas questionam essas desigualdades e a organização escolar. Esses conceitos explicam, sobretudo, como a escola pode ser promotora das desigualdades e reprodutora do pensamento burguês quando deveria ser, na verdade, o contrário, com postura e ações mais específicas para a formação do indivíduo e para a ampliação do capital cultural, já que é a escola a instituição legitimadora deste e que ele está atrelado ao capital econômico.

De acordo com Nogueira (2009), capital é uma espécie de moeda que propicia a quem o possui uma série de recompensas. Cabe destacar que o capital cultural é legitimado pela escola, e o econômico não necessariamente. Para Bourdieu, o capital cultural é encontrado em três diferentes estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2002, p. 74).

As probabilidades das camadas populares ascenderem socialmente são muito remotas. Para Bourdieu, as probabilidades de permanência nas classes sociais se repetem. Para explicar como isso acontece, o autor relata que o *habitus* é determinante. O *habitus* pode ser entendido como destino, como se vê às vezes. ‘Sendo produto da história, é um

sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas' (BOURDIEU, 1992, p. 108):

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da "situação", o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106)

Pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101).

Para Bourdieu *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

O *habitus* é todo um mecanismo engendrado, recebido da família: valores, formas de consumo, práticas culturais que se constituem como o grande patrimônio do indivíduo. Bourdieu diz que esse patrimônio é composto pelo capital cultural, social e econômico.

Outro conceito importante trazido por Bourdieu (1990) é o de campo. O campo é um microcosmo incluído no macrocosmo do espaço social, objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos e das disputas em si.

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128)

Existe uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento (BOURDIEU, 1992). Suficier (2013) afirma que a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos; são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Suficier (2013) assegura que, para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica.

Para Setton (2002), os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa.

Neste sentido, pensar ascensão social das camadas populares remete a pensar na profissionalização dos indivíduos. Para tanto, é preciso considerar o *habitus*, discutir o valor que tem educação familiar, todo seu contexto constitutivo, a educação escolar e a forma como está organizada. Cabe lembrar que cada classe social tem uma relação diferente com a escola.

O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda. (BOURDIEU, 2007b, p. 9)

Assim, não tem sentido qualquer análise que se faça das desigualdades sociais sem considerar, não apenas a história de vida do indivíduo e tudo que se construiu, mas a trajetória de sua existência e de seus antepassados, pois:

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2003, p. 81).

Sobre a trajetória, Bourdieu diz que a posição ocupada pelo indivíduo no campo é relativa e mutável.

Através dessa posição relativa e mutável pelas experiências individuais e coletivas, há um constante movimento social, ou seja, essa trajetória é social, pois o agente transita por diferentes espaços sociais, próximos ou distantes de sua realidade cotidiana e de seu local de origem. Assim, compreende-se que a percepção sobre os diferentes espaços sociais pode ser mutável conforme a trajetória social de cada um. Ao nascer, o agente carrega consigo um conjunto de características sociais herdadas de seus familiares através do convívio nos primeiros anos de vida, ou seja, a trajetória social de um agente deve ser analisada partindo de informações básicas do trajeto de pais e avós. O ponto de partida da trajetória social não corresponde à origem social estática, ou seja, a posição social familiar no momento do nascimento (local,

posse de capitais, etc.) e sim ao percurso de uma trajetória já em movimento. Assim, sua singularidade não pode ser confundida com independência ou mera individualidade. (SUFICIER, 2013, p. 16).

As relações sociais do indivíduo, ou seja, o capital social, definido por Bourdieu (2002, p. 67) como o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”, depende “da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2002, p. 67). Assim como o capital econômico, os bens culturais serão importantes para colocar o indivíduo no meio de outras práticas culturais que, para Bourdieu (2002, p. 77), “(...) podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

Ou seja, o capital econômico será necessário e determinante para assegurar a inserção do indivíduo e garantir sua participação nestes meios. Portanto, para ampliar o capital cultural, é preciso que haja formas de apreensão do social. Essa forma de apreensão social tem no *habitus* seu princípio gerador.

Sendo assim, podemos dizer que a origem dos indivíduos tem peso decisivo na forma de ascensão social ou manutenção dos indivíduos em suas classes. A origem social, conforme aponta Montagner (2007, p. 257), “é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias [...]”, pois, a partir dela, busca-se a compreensão das escolhas, das decisões e dos deslocamentos sociais através da objetivação do *habitus* (SUFICIER, 2013).

Com isso, estabelece-se a relação entre a origem social, o espaço social, a trajetória social e *habitus*, posto que tais aspectos estejam relacionados diretamente com a posse de capitais (econômico, cultural, social etc.). Nos diferentes espaços há diferentes trajetórias que são constituídas através de princípios de diferenciação, dos quais os mais eficientes são o capital econômico e o capital cultural (SUFICIER, 2013).

De acordo com a abordagem discorrida acima, buscamos a observação de como famílias com filhos que possuem alguma deficiência entendem e participam da inclusão escolar.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa de abordagem qualitativa foi baseada no método praxiológico proposto por Bourdieu (1983). O método praxiológico consegue romper com a dicotomia entre interiorização e exteriorização do agente enquanto forma de objetivação do *habitus*. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semi-estruturada e a pesquisa bibliográfica.

Este estudo foi realizado no município de Porto Velho, estado de Rondônia. O

município possui, em seu sistema de ensino, várias escolas inclusivas e especiais que atendem pessoas com deficiências.

Neste contexto, buscamos junto a uma dessas escolas especiais, por meio de análise ficha de matrícula onde constam os dados de identificação e dados econômicos dos indivíduos com deficiência, famílias que pudessem constituir-se como participantes da pesquisa. Buscamos também famílias cujos filhos não fossem necessariamente alunos das escolas especiais, mas que principalmente atendessem ao critério estabelecido para a pesquisa, que era pertencer a diferentes classes sociais. Desta forma, poderíamos identificar a pertinência da teoria de Bourdieu aplicada neste contexto.

Foram selecionadas 03 famílias de pessoas com deficiência de frações de classes diferentes, sendo 01 de classe social abastada, 01 de classe média e 01 da camada popular. Para preservar a identidade de todos os participantes da pesquisa, os entrevistados e os outros envolvidos citados nas entrevistas foram apresentados com nomes fictícios.

As participantes da pesquisa apresentam o perfil que as caracteriza pelo gênero feminino, sendo que estas mulheres possuem participação ativa na renda familiar. Das três participantes, todas trabalham fora do lar, duas são separadas, e uma é casada.

Quanto à residência: uma reside num bairro da periferia de Porto Velho; uma num bairro considerado de elite, sendo condomínio fechado com piscina privativa etc., e uma em bairro considerado de classe média, em prédio residencial com piscinas coletivas. Em relação à renda familiar, uma participante recebe acima de vinte e um salários mínimos, outra de seis a dez salários, e a última de um a dois salários.

A origem social das entrevistadas foi determinada por meio das variáveis: profissão, renda familiar, escolaridade dos pais e avós, dos tios e tias das pessoas com deficiências.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados constituem-se de análises da trajetória social e econômica das mães de pessoas com deficiência. Primeiramente, os dados referentes à origem social, como as profissões e o capital cultural institucionalizado de pais e avós e aspectos da realidade socioeconômica do indivíduo e sua família. O segundo ponto é a trajetória de escolarização dos indivíduos e seu capital cultural, ressaltando suas práticas culturais, tais como o consumo cultural e as saídas culturais, bem como os investimentos escolares inclusivos e culturais da família.

4.1 Sobre os dados da família da camada popular

Maria tem 35 anos de idade, é solteira/amasiada e atualmente possui escolarização até o 6º ano do Ensino Fundamental. É doméstica do lar, e possui renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. Possui quatro filhos, sendo Caroline com 13 anos, e outros três com deficiência: Miguel, Claudia e Mara (gêmeas), que possuem respectivamente 8 e 11 anos.

Maria tomou conhecimento da deficiência de seus filhos por meio do encaminhamento da pediatra ao neurologista pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (sistema público). Maria não possuía nenhum conhecimento acerca da deficiência antes de seus filhos nascerem. Apenas via pessoas com deficiência na rua e nada mais. Não se importava ou se interessava por elas. Maria tinha 24 anos quando as gêmeas nasceram, e 27 anos quando Miguel nasceu. Após o nascimento dos filhos, aprendeu a ter paciência, a como conversar com eles, tentou fazer Libras, apesar de o filho não ser surdo. Ele não fala. Atualmente, o leva ao fonoaudiólogo, à terapia ocupacional e ao psicólogo (doação particular). Na época em que suas filhas nasceram, ela não trabalhava, e na época em que Miguel nasceu, ela morava com sua mãe/avó. Na família, há parentes com doença mental, como o pai, com esquizofrenia (sem medicamento; saía na rua sem roupa).

Os filhos de Maria vivem bem, segundo ela. Cláudia e Mara são medicalizadas e Miguel não. Os remédios são comprados com o benefício que recebe pelo Miguel. Eles são bem socializados, vão à igreja e à escola.

Quanto ao nível de escolarização dos avós paternos: o avô tem formação da marinha, era soldado, e a avó (já falecida) sabia ler. Em relação à escolarização dos avós maternos: a mãe sabia ler e possuía até o 4º ano do Ensino Fundamental. Da escolarização dos tios paternos não soube dizer e em relação aos tios maternos, afirmou que um irmão possui ensino médio. Seus filhos estudam em escola pública, sendo que Caroline sabe ler e escrever (aprendeu na escola), Miguel não sabe ler nem escrever e Cláudia e Mara sabem bem pouco ler e escrever.

Caroline já reprovou, mas Cláudia e Mara e Miguel não, por causa do laudo. Maria diz que participa da vida escolar dos filhos fazendo tarefas. Miguel estuda em uma escola especial onde não há seriação, somente troca de professores e de sala. Sobre sua relação com os professores, Maria diz: “Conheço. Tô conhecendo. É boa.” Quanto à relação de Miguel com os colegas, Maria diz que ele possui dificuldade de linguagem e que conversa pouco. Ela diz que os colegas não se interessam pelo filho com deficiência.

Maria diz se esforçar para que seus filhos estudem e se identifica como a pessoa que mais se interessa pela escolarização deles. Somente Miguel frequentou creche. Com relação à localização da escola, Miguel estuda muito longe de sua casa e as gêmeas estudam perto.

Sobre a perspectiva de estudos e de trabalho para seus filhos, Maria diz: “Queria saber. Só Deus sabe. Os três têm muitos problemas para aprender. O neuro diz que não vão poder trabalhar!”.

Com relação à cobrança aos estudos, diz que se preocupa mais com Cláudia e Mara do que com Caroline e Miguel. Apenas Caroline, quando não sabia ler e escrever, teve professor particular de Português e Matemática. Maria se preocupa com a postura da escola com relação ao desempenho escolar de seus filhos: “Muita preocupação. Vou envelhecer e eles sem estudo não terão trabalho”. Maria diz ir à escola para conversar com

a professora quando os filhos não querem ir à escola: “as colegas riem delas e elas não querem ir”. Diz que seus filhos não têm ajuda de parentes para realizar seus estudos. Os componentes curriculares que seus filhos mais gostam são: Miguel – pintura e desenhos; Cláudia e Mara – pintura; Caroline – artes e redação.

Cláudia tem deficiência cognitiva e transtorno de linguagem (dislexia e dislalia) e Mara a mesma deficiência, porém, mais acentuada. As gêmeas nasceram em um hospital particular, com ajuda de um amigo que conseguiu desconto. Descobriu a deficiência deles logo que nasceram. Miguel tem encefalopatia crônica não evolutiva, de ordem genética não específica. Levou mais tempo para que se diagnosticasse a deficiência.

A família não costuma viajar. Com relação a exercícios físicos, ninguém pratica nenhum esporte, somente na escola durante as aulas de educação física.

Sobre as refeições fora de casa: “Nunca. Tenho condições não”, diz Maria. Quanto aos passeios, não vão ao cinema, teatro ou museus. Às vezes à praça. Nos finais de semana, Maria diz que “De vez em quando vamos ao sítio; tem rio; praia de rio; Não se estuda em fim de semana.”

Quanto à escolarização e perspectivas escolares dos filhos com deficiência, podemos dizer que para a classe popular existe clara manifestação do *habitus*, pois não tem perspectiva e afirma: “Queria saber. Só Deus sabe. Os três têm muitos problemas para aprender. O neuro diz que não vão poder trabalhar!” Ela não espera nada da escola, apenas diz ter: “Muita preocupação. Vou envelhecer e eles sem estudo não terão trabalho”. Não contam com a ajuda da família que também não tem formação escolar. Seu círculo de amigos, os passeios e as práticas culturais se limitam a casas de vizinhos no bairro e pessoas da igreja. Suas filhas com deficiência sofrem *bullying* na escola inclusiva, e o outro filho com deficiência não têm relações de amizade na escola especial onde estuda. Vivem com o benefício de um dos filhos mais o dinheiro oriundo das faxinas que faz aos finais de semana, já que não pode sair para trabalhar, pois não tem com quem deixar os filhos. Nenhum dos filhos com deficiência sabe ler e escrever e apesar da escola ser considerada inclusiva, ainda não há trabalho pedagógico destinado especificamente para elas, a exemplo do AEE, que ainda não frequentam, mas ao qual tem direito assegurado na LDB 9394/1996.

A pouca escolarização da mãe é um impeditivo para aprender mais sobre as deficiências das filhas e do filho, bem como para reivindicar seus direitos.

Podemos confirmar o que Bourdieu (1996) relata sobre as dificuldades das camadas populares em ascender socialmente em decorrência do *habitus* e também da forma como a escola reproduz as desigualdades.

4.2 Sobre os dados da família de classe média

Ao contrário de Maria, **Josefa** investe muito na escolarização de seu filho. Disse que trabalha muito e parte desse dinheiro é para a educação global dele. Tem perspectivas e

sonha com o filho cursando a faculdade, respeitando o tempo dele. Disse não ter pressa. Como filha de professora de magistério, ela acredita muito que o filho irá se escolarizar e não mede esforços para isso. Ela paga professor particular, paga mensalidade de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) em um centro de atendimento, além dos outros serviços que considera fundamental para o desenvolvimento do filho com diagnóstico não confirmado de síndrome de Asperger e surdez. Ela não se preocupa em guardar dinheiro para o filho, quer investir nele, no seu aprendizado. Conta com a ajuda dos pais na escolarização do filho. Ela afirma que eles dão todo o suporte que precisa. “Minha mãe, e eu, fazemos pesquisa sobre o espectro de autismo e sobre os melhores especialistas na área para atendê-lo. Meu filho e eu viajamos muito para realizar o tratamento e aproveitamos também para passear, ir a museus, parques, cinemas shopping, teatros etc.” O filho ainda não sabe ler, apenas copia, mas já tem uma psicopedagoga trabalhando com ele. A boa escolarização da mãe e da avó ajudou na compreensão dos problemas do filho.

Josefa tem 32 anos e é solteira, separada há seis anos. O pai da criança é autônomo e ela é bancária. Possui Ensino Superior em Comunicação Social e renda mensal de 6 a 10 salários mínimos. Tinha 23 anos quando JP nasceu. Na época, as condições econômicas eram “ótimas excelentes. Melhor que agora”. JP atualmente possui 9 anos e sua deficiência é auditiva. JP nasceu prematuro e desde o início de sua vida recebeu acompanhamento. Após a descoberta da deficiência, JP teve acompanhamento de fonoaudiólogo, ecoterapia, e a família procurou todos os tipos de profissionais: terapeuta ocupacional, especialista ortomolecular, psicólogo, fonoaudiólogo, dentista de 3 em 3 meses. Além da surdez, JP pode ter espectro de autismo (não confirmado).

Josefa não possui parentes com deficiência. Antes do nascimento de JP, a mãe não tinha nenhum conhecimento sobre deficiência, e após o nascimento dele, aprendeu sobre implante coclear. Ela diz que aprendeu que não pode ter pressa, que deve ter paciência sobre o tempo de cada indivíduo; fez descobertas sobre alimentação diferenciada para autistas, descobriu a função das terapias para as crianças que têm espectro de autismo, e conheceu pessoalmente especialistas brasileiros renomados da área.

Quanto à escolarização da família, seus avós paternos possuem ensino fundamental (não teve contato/falecidos); a avó materna fez magistério. Todos os tios paternos têm ensino superior.

JP não estuda em escola pública e não reprovou nenhuma vez. Josefa participa da vida escolar do filho e se esforça para que ele estude e “seja independente”. O mesmo estuda em casa, com professores particulares, e frequenta um centro de atendimento especializado. Josefa diz que na família os avós maternos são os mais interessados na escolarização de JP. Desde 1 ano e meio de idade JP frequentava creche. A escola onde estudava era localizada longe da residência da família.

JP não sabe ler e escrever, somente copia. No que concerne à relação dos pais com os professores, a experiência na escola bilíngue foi ruim, mas foi ótima na escola especial.

JP não interagia com os colegas na escola bilíngue, e na escola especial também não. JP recebe ajuda da mãe para realizar seus estudos e o componente curricular que mais gosta é a educação física: natação.

Josefa tem perspectiva de que JP “faça faculdade; leve uma vida independente.” Ela diz: “Não tenho pressa! Quero que alcance isso no tempo dele.” Com relação à reação diante da postura da escola com o desempenho escolar de seu filho, diz que na escola bilíngue “questionava e cobrava posição de professores; na escola especial confiava nos professores.” Com relação a visitas à escola para conversar com os professores, ela diz: “Todos os dias eu insisto, quero saber de tudo.”

Ela diz que a família costuma viajar: “ Ele adora avião e metrô.” Conhecem São Paulo e interior, Rio de Janeiro, Belém, Cuiabá, Bolívia (viajou com uma amiga, sem familiares). Vai ao cinema, visitar museus em viagens, zoológicos, shopping, parques e casas de amigos. Costumam comer fora, mas diz: “Agora controlamos por causa da dieta”. Ele adora cozinhar. Faz bolos.

Com relação aos finais de semana em família, diz: “Sábado em casa, à tarde, dorme e vai para piscina. À noite, festas e eventos. Domingo, almoço na avó, sorveteria (Dullim) à tarde.”

Podemos confirmar o que Burdieu (1996) diz sobre o esforço da classe média para escolarizar seus filhos, neste caso pessoas com deficiência. E de novo o *habitus* aparece como determinante para as escolhas dessa mãe e o capital econômico, social e cultural com poder de influenciar positivamente na adoção de estratégias para atingir seus objetivos. Ao reconhecer as limitações das escolas especiais e inclusivas por onde o garoto estudou, a mãe buscou outra instituição e outros serviços complementares que, embora custem caro, valem o investimento, segundo ela.

4.3 Sobre os dados da família da camada mais abastada

Roberta tem 49 anos, é casada e tem curso superior; atua como professora em faculdades particulares da região. O marido tem dois cursos superiores, sendo ligado à construção civil. Não informaram a renda, mas pertencem a uma família tradicional da região, criam gado e têm investimentos na área de construção civil. Roberta tinha 35 anos quando Junior nasceu. As condições econômicas sempre foram boas, ótimas. Junior tem síndrome de asperger e atualmente tem 20 anos e frequenta curso superior, na área de engenharia. Desde os 2 anos de idade recebeu atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia; realiza controle alimentar, atividades escolares, natação e equitação.

Roberta não tem parentes com deficiência. Antes do nascimento de Junior, os pais já tinham conhecimento sobre a deficiência. Quando perguntamos o que ela havia aprendido após o nascimento dele, ela respondeu: “Olha a redundância: aprendi que ele aprendia contrariando alguns especialistas que insistiam em dizer que não ou que era muito difícil

para ele, inclusive estudar em escolas comuns; aprendi que a escola inclusiva tem muitos problemas mas ainda é o melhor lugar para escolarizá-los com apoio de toda estrutura extra- escolar e familiar.”

Quanto à escolarização da família, seus avós paternos não possuíam ensino superior, eram proprietários de grandes fazendas e o estudo não tinha valor para eles, apenas para os filhos deles. Não teve contato com eles, pois já faleceram. Os avós maternos têm formação superior. Todos os tios paternos e maternos têm nível superior.

Junior sempre estudou em escola particular, não reprovou nenhuma vez e não estudou em escolas especiais. Roberta participou ativamente da vida escolar do filho até o ensino médio e se esforça para que ele estude, seja feliz, um homem realizado. “Hoje, no ensino superior, o pai, por ser da área, dá um acompanhamento mais de perto.” Sempre teve professora de reforço escolar. O interesse pela escolarização dele sempre foi de todos os membros da família, inclusive dos que vivem mais distante (São Paulo e Rio de Janeiro). Desde os 2 anos de idade frequentava a educação infantil. A escola onde estudava era localizada próxima à residência da família.

A relação com a escola “sempre foi de ajuda, mas também tivemos momentos difíceis por causa da metodologia e da forma como alguns professores enxergam as pessoas com Asperger. Mas sempre fomos parceiros”. Até o período da educação infantil, ela afirma que o filho tinha dificuldades de se relacionar com algumas crianças, mas, ao ingressar no ensino fundamental, melhorou muito, sobretudo depois que se alfabetizou. Recebeu ajuda da mãe e de uma professora particular na sua trajetória escolar. O componente curricular que mais gosta é a matemática.

Roberta tem certeza de que ele se formará mesmo sabendo que não será junto com sua turma inicial. Com relação à reação diante da postura da escola com o desempenho escolar de seu filho, diz que nunca foi fácil, “mas também descobriu que não era fácil para a maioria.”

A família costuma viajar. Eles conhecem alguns países da Europa e já visitaram a Disney. “Ele se encantou com a organização e a limpeza dos lugares. Vai ao cinema, visita museus em viagens, zoológicos, shopping, parques e casas de amigos. Costumam comer fora com frequência. Ele está apaixonado.”

Com relação aos finais de semana em família, ela diz: “Descansamos, passeamos, conversamos e assistimos programas da TV por assinatura e fazemos revisão dos estudos da semana.”

No contexto apresentado, percebemos que o *habitus* se repete: na escolha do campo, ou seja, a profissão do pai é a profissão do filho e a deficiência é um obstáculo que pode ser enfrentado com o capital econômico, social e cultural que a família tem. As relações sociais e as práticas culturais são importantes para assegurar ao filho com deficiência o desenvolvimento que se aproxima da normalidade. Portanto, cada sujeito vivencia e age em sua realidade social conforme seu *habitus*.

51 CONCLUSÃO

A escolarização de pessoas com deficiência continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira. A Legislação brasileira (LDBEN 9394/1996) assegura que o atendimento escolar pode ser feito tanto nas escolas comuns, chamadas escolas inclusivas, ou em escolas especiais e especializadas. No entanto, esse atendimento ainda enfrenta muitos problemas na sua execução e alguns fatores contribuem para o fracasso da escolarização dessas pessoas, dentre eles, a herança social familiar.

Assim, percebemos pelo depoimento da classe economicamente mais abastada a ideia de que a inclusão tem como propósito preparar a pessoa com deficiência para o convívio social, possibilitando viagens internacionais, frequência a restaurantes, permanência na escola e a participação em outros eventos ligados a essa fração de classe. As famílias mais abastadas entendem a inclusão como o preparo do indivíduo para a vivência social do que se espera de pessoas de sua classe.

Do lado oposto, a família tida como classe popular, por não possuir a expectativa de migração social para camadas economicamente superiores, tem a necessidade de garantir a sobrevivência. Então, a família vê na inclusão escolar como o meio de acesso a políticas de distribuição de renda e benefícios sociais, pois boa parte dos programas públicos exigem frequência escolar. Também sendo a escola um local para deixar os filhos enquanto trabalha.

No meio desses dois opostos, temos a família de classe média que tem uma expectativa de migração social ou de pelo menos da manutenção do status quo, mas como os pais dependem da sua força de trabalho que é altamente especializada ou intelectualizada, eles sabem que para os filhos terem uma condição semelhante, vão ter que dar a eles uma formação intelectualizada ou especializada também. E dependendo da deficiência que o filho tenha, ele será encaminhado para a escola ou para o mercado de trabalho.

Podemos também relacionar a inclusão com a questão cultural da estima. A família da camada popular já é estigmatizada pela pobreza, então o fato de ter um filho com deficiência não modifica a relação dela com a sociedade, pois ela vai continuar a ter o que tem. E a pessoa com deficiência pode ser um aval para conseguir maior auxílio, seja público ou não. Já as famílias de classes média e alta possuem uma problemática de estima, em que a inclusão seja talvez um meio para disfarçar a não aceitação da deficiência e criar a normatização do indivíduo perante seus pares sociais. Portanto, a questão da estima não está ligada ao indivíduo e sim à classe a que pertence, confirmando dessa maneira que é possível compreender a percepção das famílias de pessoas com deficiência por meio da visão sociológica de Pierre Bourdieu.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Educação em revista. Belo Horizonte, n.10, p.3-15, dez. 1989.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. Maria da Graça Jacintho Setton 70 Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20, 1983.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: DURAND, J. C. G. (org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Ciências e Letras. Porto Alegre. n.36, p.47-62, 2004.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, Jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) Pierre Bourdieu: Escritos de educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1992.

SETTON, M. da G. J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 28, no 1, jan-jun. 2002, p. 107-116, 2002.

SUFICIER, D. M. Retratos Sociológicos de Estudantes de Pedagogia: O Caso Da FCLAr. Dissertação (Mestrado Em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Educação e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 1, 14, 17, 18, 21, 41, 43, 54, 62, 68, 73, 77, 85, 89, 92, 104, 105, 112, 128, 137, 138, 140, 141, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155

Adaptação Curricular 60, 76, 90, 111, 112, 113, 114, 116, 117

Alunos Cegos 61, 62, 155, 156, 157, 163

Aprendizagem em Física 68

C

Crianças 13, 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 29, 31, 48, 56, 57, 59, 64, 66, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 106, 108, 109, 112, 122, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 179, 183, 185, 188

D

Deficiência 9, 10, 12, 13, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 58, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 81, 83, 86, 89, 92, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 124, 126, 127, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190

Deficiência auditiva 13, 92, 100, 164, 165, 166, 168, 178

Deficiência Intelectual 12, 13, 58, 63, 68, 70, 71, 74, 86, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 117, 178, 183, 184, 187, 188, 189

Diversidade 9, 1, 5, 7, 9, 37, 39, 49, 82, 89, 90, 109, 113, 118, 155, 156, 170, 171, 181, 183

E

Educação 2, 9, 10, 11, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 100, 101, 102, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 175, 178, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191

Educação de Jovens e Adultos 11, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 50, 51

Educação Especial 9, 11, 1, 2, 3, 8, 14, 15, 18, 21, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 81, 82, 85, 88, 100, 101, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 127, 132, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 155, 170, 180, 184, 189, 190

Educação Inclusiva 9, 12, 4, 5, 8, 18, 20, 35, 37, 43, 54, 60, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 75, 77, 78, 81, 83, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 122, 123, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 147, 170, 171, 178, 180, 182, 184, 189, 190

Educação Superior 16, 17, 61, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78

Ensino 9, 12, 13, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 173, 177, 179, 180, 181, 189, 191

Ensino-aprendizagem 57, 80, 84, 86, 164, 189

Ensino Remoto 12, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90

Escolarização 11, 9, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 54, 71, 72, 81, 133, 140, 141

Estado do Conhecimento 12, 125, 126, 127

F

Família 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 48, 63, 83, 84, 92, 104, 105, 115, 164, 166, 167, 171, 179, 180

Formação de Professores 4, 35, 64, 65, 71, 89, 118, 125, 127, 128, 131, 134, 139, 152, 171, 182

G

Geometria 13, 156, 157, 158, 162, 163

H

Habilidades Auditivas 91, 92, 93, 94, 97, 99

I

Implante Coclear 12, 29, 91, 92, 93, 99, 100

Inclusão 9, 10, 11, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 112, 113, 116, 118, 122, 123, 125, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 189, 190

Inclusão Escolar 11, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 50, 58, 59, 60, 66, 70, 88, 112, 122, 125, 130, 131, 132, 136, 169, 170, 171, 172, 175

Inclusão Social 9, 10, 11, 3, 4, 11, 35, 40, 43, 83, 89, 100, 135

Integração Sensorial 13, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176

L

LBI 83, 147, 148, 149, 151, 153, 189

M

Microcefalia 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90

P

Perspectiva Sociológica de Boudieu 20

Poções-BA 12, 137

Políticas Públicas 9, 4, 15, 36, 43, 46, 48, 50, 137, 138, 139, 144, 145, 147, 148, 150, 153, 171

Práticas Inclusivas 12, 61, 81, 111, 118, 138, 143, 175

Produção do conhecimento 53, 54

Público Alvo 53, 55, 59, 60, 65, 140, 142

S

Sala de Recursos Multifuncionais 35, 38, 42, 44, 47, 48, 58, 85, 103, 104, 105, 106, 113, 115, 122

Síndrome da Talidomida 11, 9, 10, 11, 12, 17

Surdez 13, 29, 61, 64, 78, 91, 164, 166, 168

T

Terapia Assistida por Cães 12, 101, 102, 103, 104, 107, 109

Transtorno do Espectro do Autismo 12, 13, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 135, 169, 170, 171, 172

U

UFC 12, 147, 148, 151, 152, 153, 155

Z

Zika Vírus 12, 79, 80, 89, 90

Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR


Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição, ensinar é aprender
ver o mundo,
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
compreender,
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*



Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR


Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
compreender,
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

