

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA, CAMPUS VII  
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS  
HUMANAS/HISTÓRIA

TÁTILA DANIELLE CARDOSO FEITOSA

**ESTIGMATIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS SÃO FRANCISCO E CARLOS GOMES, EM CODÓ-MA.**

CODÓ-MA  
2021

TÁTILA DANIELLE CARDOSO FEITOSA

**Estigmatização e inclusão de crianças deficientes nas escolas municipais São Francisco e Carlos Gomes, em Codó-MA.**

Monografia apresentado à Coordenação do Curso de Lic. Interdisciplinar em Ciências Humanas/História como requisito para obtenção do título de licenciada em Ciências Humanas/História.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jascira da Silva Lima.

CODÓ-MA  
2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Feitosa, Tátilla Danielle Cardoso.

ESTIGMATIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS SÃO FRANCISCO E CARLOS GOMES, EM  
CODÓMA / Tátilla Danielle Cardoso Feitosa. - 2021.

45 f.

Orientador(a): Jascira da Silva Lima.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas  
História, Universidade Federal do Maranhão, Codó - MA,  
2021.

1. Codó. 2. Deficiente. 3. Educação. 4.  
Estigmatização. I. Lima, Jascira da Silva. II. Título.

TÁTILA DANIELLE CARDOSO FEITOSA

**Estigmatização e inclusão de crianças deficientes nas escolas municipais São Francisco e Carlos Gomes, em Codó-MA.**

Monografia apresentado à Coordenação do Curso de Lic. Interdisciplinar em Ciências Humanas/História como requisito para obtenção do título de licenciada em Ciências Humanas/História.

Codó-MA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Jascira da Silva Lima (Orientadora)  
Coordenação do Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, UFMA,  
campus VII

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes (Examinador interno)  
Coordenação do Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, UFMA,  
campus VII

\_\_\_\_\_  
Dr. Rosemberg Batista de Araújo (Examinador externo)

CODÓ-MA  
2021

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, por me permitir a conclusão deste trabalho, pois apesar das barreiras me guiou por toda minha vida e até mesmo a realização deste objetivo.

Agradeço à toda minha família, em especial: Lavínia Monteiro Cardoso em memória, Rita de Cássia Monteiro Cardoso, em memória, que foram a base de apoio para o meu crescimento durante toda minha trajetória escolar até à acadêmica. À minha filha Nádylla Emanuelle Cardoso Feitosa, minhas tias, meus pais e irmãos.

Aos excelentes professores da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII que diretamente contribuem para a formação de docentes no Município de Codó-MA.

À minha orientadora Jascira da Silva Lima por despertar o tema deste respectivo trabalho monográfico por meio das aulas de Sociologia e por ter de braços abertos aceitado este desafio. Por sua dedicação, paciência e compreensão na elaboração dos mesmos e disposição.

Aos membros da banca de monografia pelas contribuições a este trabalho.

Obrigada a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente com a realização desta conquista de suma importância.

*“Lutar pelos direitos dos deficientes é uma forma de superar as nossas próprias deficiências”.*

*John F. Kennedy*

## RESUMO

A estigmatização é uma prática comum e acontece corriqueiramente dentro dos espaços da sociedade desde os tempos mais remotos e ocorre quando por alguma marcação o indivíduo é considerado incomum. As práticas discriminatórias e segregadoras são decorrentes de diversos estigmas sociais. O presente estudo buscou compreender como a estigmatização de um indivíduo pode provocar a segregação destes na relação social estabelecida dentro do ambiente escolar. Utilizei como estratégia metodológica a revisão bibliográfica da obra: *Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada* de Erving Goffman. A pesquisa caracteriza-se em um trabalho baseado numa perspectiva dialética que fora conduzida por estudo de caso, exploratório, descritivo, explicativo e bibliográfico (Segundo a taxionomia de Vergara, 2003). O processo de observação, descrição e análise dos fatos considerou os acúmulos da experiência de estágio curricular obrigatório nas Escolas Municipais São Francisco e Carlos Gomes, no município de Codó-MA, no ano de 2019. A descrição e comparação dos fatos ocorridos nas escolas priorizaram as estruturas de apoio, tanto físicas quanto pedagógicas, para alunos estigmatizados incluindo ainda, as interferências da família do discente deficiente como fator imprescindível e indissociável para o desenvolvimento do discente.

**Palavras-chave:** Estigmatização. Educação. Deficiente. Codó.

## **ABSTRACT**

Stigmatization is a common practice and has been common in society since the most remote times and occurs when by some mark the individual is considered unusual. Discriminatory and segregating practices are the result of different social stigmas. The present study sought to understand how the stigmatization of an individual can cause their segregation in the social relationship established within the school environment. I used as a methodological strategy the bibliographic review of the work - Notes on Erving Goffman's deteriorated identity manipulation. The research is characterized in a work based on a dialectical perspective that was conducted by a case study, exploratory, descriptive, explanatory and bibliographic (According to Vergara's taxonomy, 2003). The process of observation, description and analysis of the facts considered the accumulations of the experience of mandatory curricular internship at Municipal Schools São Francisco and Carlos Gomes, in the municipality of Codó-MA, in 2019.

The description and comparison of the facts that occurred in the schools prioritized the support structures, both physical and pedagogical, for stigmatized students, including the interferences of the disabled student's family as an essential and inseparable factor for the student's development.

**Keywords:** Stigmatization. Education. Deficient. Codó



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. ESTIGMAS E SUAS VERTENTES</b> .....	14
2.1 As origens das estigmatizações e o debate da ONU para enfrentar a desigualdade .....	14
2.2 A relação interacionista entre indivíduos “normais” e estigmatizados.....	18
<b>3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NO ESPAÇO PÚBLICO DE ENSINO</b> .....	21
3.1 A escola, sua origem e contexto histórico no Brasil e no Maranhão .....	21
3.2 O debate público sobre a inclusão de crianças deficientes nas escolas públicas. ....	23
3.3 A escola como espaço de inclusão, segundo a legislação vigente .....	31
3.4 Breve contexto da cidade de Codó e os desafios na inclusão escolar .....	33
<b>4. O ESTIGMA NO ESPAÇO ESCOLAR:</b> as crianças deficientes dentro do ensino regular público.....	35
4.1 A ESTIGMATIZAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CODÓ: o caso das Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Carlos Gomes .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	43

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho iniciou-se a partir de observações, durante o estágio obrigatório do curso de Ciências Humanas/História (UFMA Campus VII, Codó-MA), no qual se destacou a relação entre discente deficientes e “normais”, bem como com docentes da rede municipal. Simultaneamente a estas observações, debatiam-se em sala de aula os estigmas de Erving Goffman na disciplina Sociologia Contemporânea, ministrada pela Prof. Dra. Jascira da Silva Lima, atualmente minha orientadora. Ficou compreendido que discentes portadores de necessidades especiais sofrem algum tipo de discriminação no cotidiano escolar, deixando evidente que o *preconceito* ainda é um obstáculo à inclusão dos *mesmos*.

Na Europa a escola surge no final do século XIX e início do XX com intuito de atender interesses políticos e necessidades sociais. Com a indústria avançando exigia-se o aumento de forma simultânea da mão de obra qualificada. Inicia-se o projeto de instrução pública possuindo o objetivo do progresso material, intelectual e moral. A instrucional educacional era voltada para a profissionalização.

Independente da sociedade o que é notório é a exclusão das camadas populares mais baixas e que, os avanços educacionais, levando em consideração as particularidades de cada uma, foi realizada levando-se em consideração os devidos interesses entre dominantes e dominados, como foi o caso da sociedade medieval que ao passo que avançava urbanamente, adentrando à sua vida socialmente rural, necessitava a partir daí de melhorias de ensino e novas áreas de conhecimento que eram indispensáveis nesse processo.

Apesar da existência de leis que garantem o acesso à escola de crianças especiais, existem problematizações dentro das próprias instituições que vão desde o cotidiano das relações de alunos deficientes com discentes normais, falta de formação específica dos educadores e a estrutura física da instituição. Para que as escolas regulares possam atender com o mínimo de qualidade esse público, faz-se necessário que a instituição redefina e coloque em prática alternativas pedagógicas, ajustadas com os desafios de promover um ensino mais democrático e inclusivo. Junto a esses problemas, existe a estigmatização desses educandos especiais que confere uma marca depreciativa à sua identidade, prática comum dentro das escolas de ensino regular. A partir da hipótese levantada de que o estigma contra esses alunos é um dos fatores que muito contribui para a exclusão escolar, procuramos identificar e

analisar estigmas e estereótipos que geralmente reforçam o preconceito dentro do ambiente escolar.

Assim surgiu a proposta deste trabalho que tem como objetivo geral compreender como se dá a estigmatização de educandos com deficiências na Escola Municipal São Francisco e na Escola Municipal Carlos Gomes do município de Codó-MA. E como objetivos específicos, temos a) identificar e discutir os tipos de estigmas presentes no cotidiano escolar, b) analisar a relação entre professores e discentes estigmatizados e c) descrever as estruturas de apoio voltadas para estes discentes com deficiências em ambas as escolas.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa valeu-se de levantamento e análise bibliográfica, especialmente da obra *Estigmas*, de Erving Goffman, e de observações direta do cotidiano dos discentes com necessidades especiais, bem como de suas relações com os demais educandos, docentes e os outros indivíduos da comunidade escolar.

O motivo pelo qual tive interesse pelo tema foi o fato de entrar em contato com leituras durante a disciplina citada acima e, especialmente, o fato de viver experiências com discentes portadores de deficiências e suas dificuldades no cotidiano escolar. Destaca-se que o tema aqui proposto é muito importante no campo da educação, especialmente para a cidade de Codó-MA, onde não se percebe uma visão crítica sobre as necessidades específicas de alunos especiais nas escolas regulares municipais. Assim, espera-se promover uma reflexão sobre algumas práticas do cotidiano escolar, fomentando um diálogo entre profissionais da educação e acadêmicos das licenciaturas sobre o tema.

Os primeiros contatos com as escolas foram feitos durante meu estágio obrigatório, nos sétimo e oitavo períodos durante o ano de 2019, onde fiz as observações sobre o tema proposto e a descrição das estruturas de apoio das escolas, bem como de situações onde a estigmatização de crianças e adolescentes pode ser observada.

Vale ressaltar que durante o percurso do trabalho de campo fomos surpreendidas pela pandemia provocada pelo novo corona vírus no corrente ano, 2020. A pesquisa sobre o tema aqui abordado tinha como proposta observar minuciosamente as relações cotidianas dentro do ambiente escolar, porém o ano de 2020 foi duramente marcado por um vírus, que de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde – OMS o mesmo teve seu primeiro foco na China, mas exatamente

na cidade de Wuhan. Ainda de acordo com dados de relatório da OMS, em 31 de dezembro de 2019, a Representação da Organização Mundial da Saúde (OMS) na China foi informada dos casos de pneumonia com etiologia desconhecida detectadas na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A partir de 31 de dezembro de 2019 a 3 de janeiro de 2020, um total de 44 casos de pneumonia de etiologia desconhecida foram relatados à OMS pelas autoridades nacionais da China. Durante esse período relatado, o agente causal não foi identificado. No tocante ao cenário codoense diante da corona vírus apresenta certa estabilidade em relação ao aumento de casos em números, mantendo assim uma linha retilínea de casos confirmados e recuperados. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Codó, a cidade já recebeu as primeiras doses da vacina imunizadora, que a princípio está sendo destinada aos profissionais da saúde que estão na linha de front, idosos e pessoas com fatores de risco, ou seja, que possuem doença crônica. A campanha de vacinação iniciada no dia 01/02//2021 e até o presente momento 732 pessoas já receberam a primeira dose.

Diante de toda a situação de calamidade pública devido a COVID-19, que se alastrou pelo mundo, incluindo o Brasil, o estado Maranhão e a cidade de Codó, não foi possível realizar a pesquisa de campo como planejado tendo que interromper os trabalhos de campo, buscando assim reforço teórico sobre estigma que dessem sustentação ao trabalho.

Contudo, este trabalho de pesquisa encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro aborda a origem do termo estigma e suas vertentes e o debate da ONU para o enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade a respeito das pessoas com deficiência, além de retratar a estigmatização vivida cotidianamente nas sociedades humanas por meio das suas interações sociais.

No segundo é apresentado o processo de inclusão de crianças deficientes no espaço público de ensino, sobretudo na origem das escolas, partindo da premissa de que a educação é um direito de todos, fundamentado na estruturação das leis que dispõe de dispositivos que conduzem a igualdade para as pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo considere pertinente elucidar o estigma no espaço escolar, realizando um estudo comparativo entre as duas escolas públicas municipais de ensino fundamental nos anos iniciais no município de Codó-MA, elencando neste

cenário educacional as dificuldades de aprendizagem, a legitimação da diferença no ambiente educativo e a eliminação das barreiras existentes neste contexto.

O estudo caracteriza-se em um trabalho baseado numa perspectiva dialética que fora conduzida por estudo de caso, exploratório, descritivo, explicativo e bibliográfico (Segundo a taxionomia de Vergara, 2003). Considera-se um estudo comparativo por analisar e comparar diretamente o trabalho realizado entre duas escolas públicas municipais onde em uma possui sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado e na outra instituição de ensino não; exploratório por tratar-se das dificuldades encontradas no ambiente educacional desde o planejamento, os materiais didáticos, formação continuada, apoio público e familiar; descritivo por relatar as dificuldades encontradas no decorrer do processo de estudo da educação especial; explicativo pela necessidade de conhecer a fundo e entender com maior intensidade as dificuldades de aprendizagem encontradas por essas pessoas com deficiência; bibliográfico por levar em consideração as teorias fundamentais à elaboração e construção do estudo comparativo.

A pesquisa teve como sujeitos envolvidos às crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (preservadas suas identidades), psicopedagoga, gestora e supervisores escolares. Outros membros da comunidade escolar interna e externa tenham sido importantes para a aquisição das informações pertinentes ao trabalho.

## 2. ESTIGMAS E SUAS VERTENTES

O presente capítulo trata da origem do termo estigma e como o mesmo se consolida dentro da esfera social e sua variação significativa, bem como a sua recente e tardia conceitualização. A perpetuação do termo estigma até a contemporaneidade como uma marca que é considerada socialmente como algo que caracteriza uma “desgraça” para aquele que a possui.

As variadas vertentes de definição do termo deficiente, visto de forma simultânea em várias civilizações que possuíam percepções distintas acerca do indivíduo deficiente.

O debate da ONU 2006, ato importante para a promoção de igualdade social e o fato de a mesma contar com a participação de forma democratizada de pessoas deficientes, uma vez que as mesmas são imprescindíveis para tratar de assuntos que envolvem seus interesses como cidadãos aptos para discutir melhorias sociais em relação à problemática por estes vivenciadas.

As relações interacionista entre estigmatizados e “normais”. A categorização imposta a esses indivíduos por possuírem características fora do estereotipo social pré-estabelecido que determinará qual categoria o mesmo se encaixará de acordo com a sua marca, ou seja, estigma.

### 2.1 As origens das estigmatizações e o debate da ONU para enfrentar a desigualdade.

Estigma é um termo que foi criado pelos gregos para evidenciar algo extraordinário ou mau sobre o status moral de um indivíduo, consistia em sinais ou cortes feitos sobre o corpo de quem o possuía, como forma de sinalizar que aquele indivíduo possuía algum estigma e que deveria ser evitado.

Utilizado na Grécia Antiga por meio de sinais corporais que expressavam algo positivo ou negativo em um determinado indivíduo, no período medieval o mesmo expressava sinais da graça divina e atualmente refere-se à uma desgraça.

Para Ainlay, Coleman & Becker (1986), os atributos que levam um indivíduo a ser estigmatizado variam de acordo com a cultura e os acontecimentos históricos.

Já o termo deficiente não foi de fácil conceptualização, por ter que se levar em consideração toda a historicidade do mesmo e sua perceptividade dentro da realidade social. Para os gregos, Grécia Antiga, a pessoa deficiente era considerada impura, marcada pela diferença, invalidez, anomalia, monstros ou degenerados e isso era entendido como resultado da ira divina e castigo dos deuses. Em casos específicos de deficiência congênita o indivíduo tinha como destino a morte imediata. Na cidade grega de Esparta, crianças nascidas com qualquer tipo de deficiência eram executadas e nascer “perfeito” era condição para defender suas fronteiras.

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, ao trataram do planejamento das cidades gregas indicavam as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. A deficiência era vista como algo exterminável, solucionável com a eliminação daquele ser como condição de sanar o mal pela raiz. (GUGEL, 2015, p.4).

Na sociedade egípcia a relação com deficientes era mais branda e caridosa. Havia valorização destas pessoas e oportunidades em trabalhos para viabilizar uma condição de sustento e uma vida comum aos demais. Mesmo diante de desconhecimento científico a respeito do conceito de deficiência a sociedade egípcia se mostrou respeitadora e tolerante frente às diferenças físicas, não se deixaram contaminar com preconceitos.

Na Roma Antiga a postura em relação às pessoas deficientes era discriminatória, preconceituosa e de desprezo. Havia permissão para qualquer pessoa, independente de classe social de sacrificar o filho que nascesse com alguma deficiência. Consideravam os indivíduos deficientes inúteis e pior ainda como seres descartáveis. Em algumas situações, diante do grande mercado de entretenimento e de prostituição, pessoas deficientes eram comercializadas, serviam de atrações em circos, em situações de trabalho eram submetidos a condições degradantes, eram verdadeiros objetos de chacotas. A essas pessoas não havia outra opção melhor, caso contrário não aceitassem essa subordinação humilhante de exploração teriam como consequência: a morte.

Retomando o debate sobre estigma, mesmo presente na Grécia Antiga, segundo Goffman (1975), o termo só veio a ser conceituado recentemente, no século XX, meados da década de 1960, quando a sociedade foi tomada como parte integrante da formação do mesmo.

Erving Goffman, Cientista Social, Sociólogo, Antropólogo e escritor canadense deu o impulso para maiores investigações em relação à conceituação de estigma, a partir de sua preocupação voltada para trabalhar a relação de estigmatizados e normais.

Link e Phelan (2001) no artigo “Conceptualizing Stigma” tomam as obras de Goffman e seu conceito de estigmas como princípio para discussão como fonte primária e defendem que os estigmas são modificados com o passar do tempo, se distinguem de acordo com a cultura e podem ser diferentes em vários lugares na mesma época cronológica. Link & Phelan (2001, p. 365) ao retomarem Goffman, objetivam “ampliar esta relação proposta por este sociólogo a fim de capturar um maior conjunto de significados para o termo estigma”.

Assim como na antiguidade os estigmas continuam a ser usados para atribuir uma marca que é depreciativa à identidade social de um determinado indivíduo, sendo comum essa prática dentro das escolas por pessoas “normais” que cotidianamente estigmatizam outras por terem deficiência física, de aprendizagem, para citar exemplos. Em geral essas pessoas são taxadas como incapazes, retardadas, aleijadas, entre outros.

Goffman apresenta a categorização como a sociedade a estabelece. Estas categorias são formadas em consonância com atributos que são considerados pela sociedade como comuns e naturais, cria-se então um preconceito diante das diferenças humanas, onde ser “igual” é normal para adentrar em grupos que, utilizam o critério do estigma como empecilho para proibir a participação daqueles que são diferentes (estigmatizado). As discrepâncias são colocadas em ênfase, deixando de lado a condição humana e impede que “normais” enxerguem o indivíduo estigmatizado além de seus atributos considerados negativos.

A categorização é algo imposto por pessoas “normais” devido aos padrões sociais vigentes em dada sociedade, ocorrendo simultaneamente um sentimento de poder e superioridade por possuírem atributos comuns. Link e Phelan (2001, p. 377) afirmam que:

Estigma existe quando elementos de rotulação, estereotipação, separação, perda de status e discriminação ocorrem simultaneamente em uma situação de poder que permite tais componentes acontecerem.



No sistema educacional podemos observar que a categorização ocorre desde a fragmentação do ensino em educação especial e regular. Essa fragmentação não permite as diferenças dentro das escolas, nos parece ter como objetivo uma homogeneidade, porém, aparentemente é excludente.

Acreditamos que o preconceito não nasce apenas dentro das escolas, mas vem desde o sistema que propõe a segregação de crianças deficientes das demais, o que termina tendo reflexos nas ausências de políticas públicas educacionais que de fato sejam inclusivas, sendo esta condição necessária para incluir um aluno deficiente no sistema regular de ensino com a criação de meios para uma homogeneização nas interações da comunidade escolar (alunos, professores, técnicos administrativos, pais e mães, etc.). A ausência de atenção especial quanto a esta problemática pode contribuir para o preconceito e sofrimento dos estigmatizados em suas relações com “normais”.

Observando as escolas municipais São Francisco e Carlos Gomes constatou-se ser necessário promover uma inclusão mais consolidada em ações cotidianas de convencimento e aceitação do diferente pela comunidade escolar, uma vez que a interação não consiste apenas na inserção dos diferentes dentro do ensino regular, se este não propiciar ao indivíduo condições de aceitação e permanência. Para incluir alunos deficientes é necessário, além da infraestrutura de apoio, que o mesmo necessita para o ensino aprendizagem, que seja incluída a capacitação de todos os profissionais da escola.

Vale ressaltar que Goffman (1975) não coloca em questão todos os atributos que um indivíduo possui para a caracterização do estigma, mas aqueles que são incongruentes com os estereótipos que são criados. Link e Phelan (2001) citam as relações de poder que “normais” possuem sobre pessoas marcadas por seus estigmas, de atribuir-lhes categorias com base nos estereótipos, e que os levam a se sentirem superiores por sua normalidade e com isso legitimados para exercer o poder sobre os demais. Essa estruturação da relação de poder entre normais e estigmatizados é perceptível dentro da estrutura de funcionamento da educação formal, nas escolas observadas, pois os deficientes e seus representantes legais não participam da tomada de decisão sobre os procedimentos a serem adotados na escola.

Diante da busca pela promoção de igualdade social entre pessoas foi que a Organização das Nações Unidas – ONU criou estratégias de combate as diferenças

e as desigualdades sociais entre os povos em Convenções Internacionais, a fim de proteger grupos de pessoas menos favorecidas e mais sujeitos a fatores limitantes. Nesse sentido a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que ocorrera em 13 de maio de 2006, tinha como objetivo “proteger e garantir o total acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito à sua dignidade”. Esta, foi aprovada pelo Brasil em 2008, por meio de um decreto legislativo. Foi na convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que se criou um conceito de deficiência diferente, não somente médico, mas social e abrangente. Este conceito traz consigo a dificuldade de inserção social do indivíduo deficiente e sua caracterização e ainda alterou a definição de deficiente, que até então era entendido como limitação relativa a determinada classe de pessoas.

Um fator importante da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência realizada pela ONU (2006) é que a mesma contou com a participação de pessoas com deficiência, que exerceram seu direito democrático de participar, uma vez que foi necessário ouvir aqueles que vivenciam problemas sociais por sua deficiência para tomar decisões cabíveis que lhe digam respeito, resultado de uma das principais mensagens desta convenção que defendeu o total espectro dos direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação por parte das pessoas com deficiência. Uma forma concreta da ONU de atingir o objetivo de promover a inclusão foi a de total participação das pessoas com deficiência de todas as esferas sociais, desafiando assim o preconceito, costumes, estereótipos, estigmas e práticas danosas.

No Brasil a prática discriminatória em relação à condição humana e direito à vida por pessoas deficientes não é diferente do ocorrido em outros países ao longo de séculos. Há relatos de abandono, eliminação destas pessoas do meio social, que foi comum entre os grupos indígenas, para citar um exemplo, mas não somente, pois independente da cultura nota-se que as práticas se equipararam as atrocidades que foram cometidas na antiguidade.

## **2.2 A relação interacionista entre indivíduos “normais” e estigmatizados.**

Os estigmas são preconceitos que ao longo dos processos de interação humana foram sendo naturalizados, estereotipados por permearem as relações na

sociedade livremente, causando sentimentos desagradáveis a indivíduos, que podem sentir-se, por sua condição, rejeitados e excluídos de alguns espaços de convívio social. As qualidades, as habilidades e as capacidades daqueles que são socialmente estigmatizados são, com frequência, postas a prova, em detrimento daqueles considerados normais e que comumente não precisam ser postos a prova para serem aceitos socialmente. Em contra ponto, por vezes ocorre que o indivíduo estigmatizado ao corrigir aquilo que lhe atribui o estigma, como é o exemplo de uma deformidade física, o mesmo passa a ter a percepção de que os processos da vida podem ser excludentes independente do indivíduo ter um rosto comum ou com máculas.

Em algumas situações interacionista entre estigmatizados e normais pode o primeiro responder com agressividade e com retração, principalmente quando o estigma é visível, por estar em exposição, sendo comum a realização de estratégias que possam esconder a deficiência causadora do estigma por medo de que o outro possa estar lhe julgando, por sua aparência indesejada socialmente. Em alguns casos há tentativa de fazer correção por meio de cirurgia para corrigir sua marca depreciativa, em outros casos, direta ou indiretamente, aquele que possui alguma característica física se esforça para realizar atividades que são vedadas a sua condição, para com isso demonstrar a sua força de superação. O indivíduo estigmatizado busca a todo custo provar para a sociedade a sua “capacidade”, não que este seja incapaz, mas por busca de aceitação. Observa-se que são fatos que ocorrem nessa mista relação de troca entre indivíduos que é reciprocamente influenciadora.

As relações entre estigmatizados e normais, Goffman (1975) chama de mista e quase sempre são angustiantes para ambos. Essas angustiantes interações podem trazer à tona insegurança aos estigmatizados diante da “normalidade” do outro, (normalidade esta que é confirmada pelas discrepâncias entre indivíduos) principalmente quando seu estigma é “visível”, caso que ocorre com maior incidência nos estigmas físicos, porque o medo de serem identificados pelos mesmos aumenta os riscos de serem taxados com termos que são depreciativos e que diminuem suas expectativas de vida. De acordo com Goffman (1975) a relação entre estigmatizados e normais pode confirmar a normalidade de outrem, considerando inclusive que alguém com estigma não seja completamente humano.

A sociedade atribui a normalidade a quem não possui uma marca que o identifique, uma vez que essa é considerada como defeito equiparando o ser humano

com um objeto que veio com defeito de fábrica e que pode ser descartado ou marginalizado por não corresponder às exigências que um ser humano “normal” e “perfeito” necessita. Entretanto Goffman (1975) chama de “normais” aqueles que aceitam as pessoas estigmatizadas.

O estigma significa uma característica diferenciadora da normalidade dos outros indivíduos. Em um primeiro contato entre indivíduos no âmbito social essas características podem ser evidentes ou não, o indivíduo não estigmatizado confirma a “anormalidade” de outrem por estes atributos, resultando na desumanização do indivíduo estigmatizado. Para Goffman (1975) o indivíduo estigmatizado possui duas identidades social, a real e a virtual, a primeira é a identidade apresentada pelo indivíduo e a segunda é o que os outros esperam que seja apresentada. Quando um estigma é evidente este indivíduo é considerado desacreditado por sua característica física que pode ser percebida mesmo antes de ter um primeiro contato, quando a diferença não é aparente e ainda não se tem um prévio conhecimento da mesma este indivíduo é considerado desacreditável.

Nas interações sociais um indivíduo que possui um estigma, seja perceptível que é o caso da deficiência física, ou seja desacreditado, tem seus atributos e qualidades reprimidos, sua condição humana é desconsiderada, apenas a sua “marca depreciativa” é levada em consideração, cria-se uma ideologia de inferioridade humana em relação às discrepâncias físicas. O estigmatizado prefere se isolar por se sentir inseguro em relação ao “normal”, teme que seja identificado por sua característica física, por conversas desagradáveis acompanhada de perguntas inconvenientes e desnecessárias. Como forma de defesa, o indivíduo estigmatizado pode responder com agressividade em suas relações mistas, tornando essa relação angustiante para ambos envolvidos, ou seja, também para o “normal”, como já registrado anteriormente.

### **3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NO ESPAÇO PÚBLICO DE ENSINO**

Neste capítulo apresento a escola pública como espaço de socialização que pode incluir ou excluir os indivíduos na teia de interação social, bem como a cidade de Codó e os desafios para estruturação das escolas para garantir o atendimento qualificado para crianças e adolescentes com deficiência. Os avanços educacionais em relação à pessoa deficiente que paradoxalmente incluem e excluem simultaneamente os mesmos. O contexto histórico educacional brasileiro desde o período Imperial à República e os diversos passos que contribuíram para o acesso educacional social de forma igualitária, gratuita e para todos.

#### **3.1 A escola, sua origem e contexto histórico no Brasil e no Maranhão**

O atual modelo de escolarização passou por todo um processo de construção histórico e social. Ainda na idade média a escola, voltava-se à vida religiosa e dos nobres, mas veio a ocorrer mudanças gradualmente por fatores imprescindíveis à economia e à política de uma nova classe social emergente, a burguesia. Estes avanços educacionais não partiram de uma evolução da educação medieval, mas sim dos fatores mencionados.

No Brasil nas primeiras décadas do século XX a escola nasce com um objetivo de instaurar uma nova ordem no país, porém, apesar de abranger pessoas das mais baixas camadas populares, somente indivíduos ligados aos setores do trabalho urbano eram incluídos na escolarização por integrarem os espaços econômicos de interesse da elite, já no período Republicano brasileiro o fim educacional tivera outro caráter, o objetivo era de aumentar o número de eleitores, porque ser alfabetizado era condição necessária para exercer os direitos políticos. Somente em 1985 e em caráter facultativo, os analfabetos poderiam exercer o direito político por meio do voto, porém a Constituição Federal de 1988 manteve as pessoas analfabetas inelegíveis e inavistáveis.

A partir desses argumentos consideramos que a escola possui um ambiente social com diferentes formas de relações que extrapolam a relação ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma organização social, as relações são múltiplas bem como, também as suas particularidades que variam de uma escola para outra. Rui Canário (2002) argumenta que a escola é também uma instituição que a partir de um

conjunto de valores tornou-se uma “fábrica de cidadãos”. A escola é uma instituição social que executa a inserção de indivíduos que se dá a partir das relações com diversas culturas, “diferenças”, religiões, dentre outros, além de realizar o preparo intelectual e moral dos mesmos.

Em sentido complementar, Tosta (2013, p. 8), ressalta que “o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo”. É o espaço onde o indivíduo passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória de vida. Pois são as experiências vividas no contexto familiar, quando criança, que irão contribuir para a formação enquanto adulto. Portanto torna-se necessário considera-lo como espaço de interação com a escola, pois influencia a postura dos indivíduos “normais” e deficientes dentro de ambos.

Seguindo o curso da experiência brasileira a história da educação no Maranhão ao longo de seu contexto histórico obteve alguns avanços como a descentralização do ensino, mas também pontos negativos como a falta de recursos financeiros para a aquisição de livros e prédios para as escolas, bem como também a qualificação dos professores que era muito limitada.

No período imperial brasileiro, a província contava com apenas dez escolas, mas com a instauração da lei de 15 de outubro de 1827 pelo então imperador Dom Pedro I, esse número passou para vinte e quatro. A lei contava com o primeiro decreto, que determinava a abertura de escolas de primeiras letras, primário, por onde fosse necessário. Paradoxalmente, os avanços na educação maranhense com a expansão do sistema de ensino público resultaram na culminância de mecanismos de exclusão, já que a forma de produzir/fazer escola no Brasil em especial no Maranhão não se encontrara associada com as condições socioeconômicas do estado.

No início do século XXI se inicia o processo de universalização do ensino no Estado do Maranhão por meio de programas como: Maranhão na Escola e Viva Educação, dentre outros, que demonstraram os avanços no acesso à escola e obtendo resultados significativos. Mas o aumento do número de indivíduos nas escolas graças a essas mobilizações, ainda tornava imprescindível que houvesse associada a essa medida planejamento visando a qualidade do ensino, estrutura e garantia de permanência dos alunos nas mesmas.

A educação básica ganhou centralidade, sobretudo, no que concerne garantia de universalização do acesso à educação fundamental (educação obrigatória).

[...] Aliado à expansão do acesso ao ensino obrigatório, novos desafios foram deslindados ressaltando, entre outros, a ênfase na garantia da qualidade de ensino, na educação permanente e na progressiva expansão do ensino secundário com qualidade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d. p. 15).

### **3.2 O debate público sobre a inclusão de crianças deficientes nas escolas públicas.**

Sobre a educação de pessoas deficientes, o que poderia ser avanço nesse sentido, tornou-se uma forma de exclusão ou mais especificamente a segregação desses. O atendimento educacional especializado nascera de uma vertente especializada e substitutiva ao ensino comum, o que gerou a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. A categorização tinha como base a confirmação da deficiência por meio do conceito de normalidade/anormalidade que de acordo com o diagnóstico de cada indivíduo deficiente seria este o fator determinante para a definição das práticas escolares adequadas. Portanto a democratização do ensino no Brasil, ou seja, seu processo de inclusão/exclusão consistiu a princípio apenas na integração de alunos deficientes ao ensino regular. Essa problemática, no decorrer de algumas décadas recentes, por meio de movimentos em prol da educação inclusiva, contribuiu de forma significativa para a criação e revogação de leis que regulamentam a mesma, apesar de na prática a realidade ainda não estar alinhada com as diretrizes estabelecidas. A educação deve ser inclusiva e para todos, pois o ensino especial paralelo contribui para a segregação daqueles excluídos pela sociedade. É indispensável antes de incluir um aluno deficiente no sistema regular de ensino a averiguação dos objetivos e benefícios que esta inclusão poderá trazer e produzir como transformação das partes envolvidas. De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total.

No Brasil, de acordo com dados do MEC, no período imperial já havia a presença de crianças deficientes dentro do âmbito escolar, proporcionada pela criação de duas instituições voltada para atender deficientes: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, de 1854, atualmente Instituto Benjamim Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, de 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos situados no Rio de Janeiro. É de suma importância destacar que no ano de 1882, Dom Pedro II fez uma convocação para se discutir a educação das pessoas deficientes em um congresso que viera a ocorrer no ano seguinte, que

também contou como pauta a sugestão de currículo e formação de professores para o público alvo. Porém, é importante mencionar que os avanços por meio da criação destas Instituições eram destinados majoritariamente ao atendimento da nobreza, possuindo caráter assistencialista, balizou a atenção à pessoa com deficiência e à Educação Especial, em particular, desde seu início”.

O debate acerca da educação inclusiva surgiu por meio de movimentos em âmbito internacional. Em determinados locais como: Estados Unidos, Europa e na parte inglesa do Canadá, tais movimentos se fortaleceram e ganharam maior repercussão por se tratar de um período pós-segunda guerra mundial, quando muitos cidadãos voltavam deficientes das batalhas. É importante salientar que os adeptos ao movimento inclusivo, em sua maioria eram pessoas que se sentiam culpadas pelos soldados irem ao front pela sua pátria. O objetivo principal dessa inclusão não seria necessariamente a inserção de pessoas deficientes natas e seus direitos sociais, mas o reaproveitamento desses indivíduos feridos e agora deficientes, que uma vez reabilitados voltariam a produzir. A reinserção dessas pessoas mutiladas na guerra resultou na credibilidade da capacidade de pessoas deficientes, ou seja, o reaproveitamento dessas como seres capazes de produzir “provara” que estariam aptos a ser inclusos socialmente.

Ao longo de todo processo de organização da educação formal brasileira ocorreram várias mudanças que se deram a partir de movimentos e reformas da estrutura educacional, porém ainda não se fazia presente dentro dos mesmos discussões direcionadas à educação especial ou inclusiva que viera a ser debatido de forma tardia, pois trata-se de um país cujo acesso educacional ainda não era acessível a toda comunidade, incluindo pessoas deficientes. Diante disto fora imprescindível a eclosão de movimentos sociais que a princípio reivindicavam a homogeneização social por meio de igualdade de direitos partindo do acesso educacional como fator primordial para tal.

O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova fora exemplo de reivindicações acerca do campo educacional brasileiro, composto por educadores, intelectuais e pensadores e que logo depois viera a culminar no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Anterior à eclosão do manifesto havia uma relativa homogeneização do discurso pedagógico, mas que no ano de 1929 ocorrera uma ruptura da mesma que viera a difundir-se na oposição de dois grupos, os escolanovistas e católicos, que passam a disputar ao longo dos anos de 1930 o controle ideológico do aparelho



escolar. Este Movimento já se fazia presente em outros países como: França e Alemanha. Mesmo que de forma tardia os ideais deste chega ao Brasil e impulsiona de modo impactante a forma de pensar educação no país, que era de privilégios. Os objetivos centrais deste movimento: educação laica, universal, gratuita e de responsabilidade do Estado divergiam com o do grupo conversador que defendia uma educação privada com base religiosa e de responsabilidade da família. O grupo de conservadores formado por católicos pertencia à classe dominante, possuíam escolas privadas e não eram a favor da escolarização de outros segmentos sociais, ou seja, a educação era um privilégio de cunho mantenedor da ordem no país em relação à sua estratificação social.

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. (SAVIANI, 2004, p.33).

Em 1932 fora realizada a IV Conferência Nacional de Educação, na qual este grupo se manifestara apresentando um documento com o seguinte título: A Reconstrução Educacional no Brasil, dentre seus principais signatários estavam Fernando de Azevedo auto assumido autor do mesmo e Anísio Teixeira e Lourenço Filho, importantes intelectuais do campo da educação.

De acordo com os dados do Ministério da Educação a Conferência Nacional de Educação - CONAE era espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. O presente documento enfatiza a importância da reconstrução social, uma vez que os fatores educacionais são imprescindíveis à economia, que para o desenvolvimento da mesma faz-se necessário uma mão de obra qualificada em consonância com as demandas moderna do país. Para essa reconstrução social, de acordo com os manifestantes, a educação deveria ser garantida pelo Estado, obrigatória e gratuita, pois por meio da mesma se poderia ter resultados satisfatórios economicamente e assim consequentemente proporcionar condições igualitárias e não de privilégios.

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representou a inflexão das posições mais progressistas. Em defesa da escola pública, os renovadores asseveraram a favor de um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino,

adotando os princípios da Escola Nova. O plano de reconstrução educacional pelo qual se consubstanciaria a reconstrução social do país propagava a continuidade e a articulação do ensino em seus diversos graus, especialmente do primário com o secundário. A nova política educacional deveria romper com a formação excessivamente literária prevalecente na cultura brasileira, imprimindo-lhe um caráter científico e técnico, integrando a escola ao meio. (SOUZA, 2008, p. 21-22).

As considerações explanadas por este movimento no campo educacional e socioeconômico impactaria na forma de pensar e fazer educação à época, apesar de não ter gerado ações concretas como o esperado. Para Saviani (2005, p. 2) De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje.

No período entre 1948 a 1961 se inicia o processo de tramitação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, foram necessários treze anos de debate, isso é, quase trinta anos após a mesma ser prevista pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. Logo no início da década seguinte à sua sanção, viera passar por uma reestruturação que ocorreu em conformidade com a constituição nacional que é considerada “mãe de todas as legislações”. Segundo Carneiro (2011): A Constituição de 1946 foi o princípio de uma organização do sistema educacional brasileiro, com base ideológica do Manifesto dos Pioneiros da Educação. A causa da demora para ser aprovada, ocorrera por conta de entraves a respeito da descentralização ou centralização do ensino e discussão entre público e privado. Antes da criação da LDB de 1961 o ensino era conservador e vertical, a mesma visava justamente a garantia de uma unicidade da Educação, defesa esta objetivada no Manifesto dos Pioneiros da Educação. A partir da promulgação da LDB, o atendimento educacional para deficientes ficara por ela regulamentado, determinando o direito dos “excepcionais” – como eram chamadas as pessoas deficientes - à educação de preferência dentro do sistema geral de ensino. A mesma explicitou os direitos, pela primeira vez, de todas as pessoas deficientes no sistema geral de educação no intuito de integrá-los à sociedade, bem como o apoio financeiro à iniciativa privada voltada ao atendimento educacional de “excepcionais”. Esta, apesar dos impasses em relação a ausência de políticas públicas que pudessem implementar os direitos nela garantidos, fora

considerada a mais completa. Com o fim da instauração do golpe ditatorial que levou Getúlio Vargas a presidência do país em 1930 fez com que a mesma se fundamentasse em ideais de redemocratização e liberdade civil.

Além de elevar a educação das pessoas com deficiência explicitamente como direito legal, determinou também a organização de uma distribuição de subsídios financeiros para instituições particulares que atuassem na educação das pessoas com deficiência. Com essas medidas houve um estímulo ao ensino especial separado e privatizado, e uma evasão do dever federal na elaboração de ações políticas públicas educacionais à disposição das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008; RODRIGUES, KREBS, FREITAS, 2005).

No ano de 1971, voltada a atender demandas do ensino primário e médio, fora reelaborada a nova LBD, reforma instituída pela lei 5.692/71 alterando para as seguintes denominações: ensino primário para primeiro grau e ensino secundário para segundo grau, bem como o “atendimento educacional especial aos excepcionais” que se deu por meio de algumas ações desenvolvidas posteriormente no decorrer desta década.

O período da década de 1970 caracterizou-se por alguns avanços em relação à educação especial com a institucionalização de algumas políticas públicas. No governo de Médici fora criado um grupo de trabalho denominado Grupo-Tarefa da Educação Especial que fora responsável pela vinda de um consultor convidado Norte-americano, James Gallagher, o qual elaborou um relatório intitulado: Sugestões para o Planejamento da Educação Especial no Brasil, este contribuiu para a criação de um órgão, CENESP – Centro Nacional de Educação Especial. O mesmo fora muito importante no processo de institucionalização da educação especial em todo território brasileiro até a CF/88, pois possuía a finalidade de gerenciar e promover a Educação Especial no país, além de promover a expansão e melhoria no atendimento a excepcionais. O Cenesp a princípio fora criado como órgão autônomo dotado de competências que viera a ser firmada com a aprovação de uma portaria nº 550.

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p. 56).

Com a criação do Cenesp foram extintas Campanhas que foram criadas a partir da década de 50 para o atendimento educacional de excepcionais voltada para deficientes visuais, surdos e mentais. Em 1886 no governo do então presidente da República José Sarney (1885-1990) o Cenesp é transformado em SESP – Secretaria de Educação Especial, sua sede que antes era situada no Rio de Janeiro é transferida para Brasília. A Secretaria de Educação Especial – Sesp é extinta em 1990 com a reestruturação do MEC que transfere essa pauta para a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Nacional Básica na forma de Departamento de Educação Supletiva e Especial, ou seja, ocorre um retrocesso. Durante alguns anos perdurou a instabilidade quanto a definição do órgão responsável pela educação especial, ora secretária, ora departamento. Após a queda do presidente Fernando Collor de Melo em 1992 a Sesp ressurgiu com uma nova sigla SEESP – Secretaria de Educação Especial, desta vez integrando a estrutura básica do MEC.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 seguindo os novos parâmetros estabelecidos por esta, foi apresentada na Câmara Federal por Octávio Elísio, um projeto de fixação das diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade educacional e social, o mesmo tinha como proposta a ampliação dos recursos destinados à educação pública. A partir dos princípios educacionais assegurados na então CF/88 como o de igualdade de condições ao acesso e permanência na escola, entre outros é que foi construída a lei 9.394/96, sendo considerada uma das mais completas. A mesma também define a inclusão da pessoa deficiente preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Contou em sua composição com um capítulo para mencionar os deveres e garantias referente à educação especial como: a oferta preferencialmente da educação especial dentro do ensino regular bem como assegurar, quando necessário, o serviço de apoio especializado de acordo com as peculiaridades do aluno, a importância da educação para a inserção dos mesmos dentro do mercado de trabalho entre outros.

Ainda no ano de 1948 a Declaração dos Direitos Humanos nasce de mecanismos que tem como objetivo “proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações sempre que homens e nações se arroguem o poder de violar direitos” (BRASIL, 1990, p. 7). O mesmo também conta com a garantia da educação para todos e desde então a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, a partir do ano de 1994, destaca sempre a importância dos princípios da referida Declaração. Todo ser humano, sejam quais forem as suas

condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade (BRASIL, 1995, p. 7-8).

Em âmbito internacional, nasce em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para todos com o objetivo de ratificar o direito assegurado na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 na Tailândia. De acordo com o MEC, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Durante esse processo observam-se avanços e retrocessos. No ano de 1994, surgiu a Declaração de Salamanca na Espanha. Este documento nasce no intuito de apontar a necessidade de políticas públicas de defesa do atendimento educacional de modo igualitário a todos e destaca a necessidade educacional de inclusão de deficientes. As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. De acordo com a Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18: Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

De acordo com o Ministério da Educação fora criado em 2003 o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que possui como principais diretrizes a disseminação de políticas de educação inclusiva nos municípios brasileiros para apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (Brasil, 2006, p. 1). O programa deveria contar com formação continuada de gestores e professores da rede de ensino estadual e municipal no intuito de qualificar para assim oferecer educação especial no âmbito da educação inclusiva. Atualmente o programa funciona, de acordo com dados do portal do Ministério da Educação, em 162 municípios oferecendo curso a profissionais que são denominados multiplicadores, pois ficam responsáveis em repassar os conteúdos a gestores e professores. De 2003 a 2007 o mesmo já havia atendido 94.695 profissionais da educação abrangendo um total de 5.564 municípios.

De acordo com dados do Governo do Maranhão, o governador Jackson Kepler Lago<sup>1</sup> criou na estrutura do Poder Executivo uma Secretaria Extraordinária de Direitos Humanos, que tinha o papel de articular junto às Secretarias de Estado a formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos da população e dos direitos da pessoa com deficiência, assim como dos programas, projetos e atividades específicos que concorrem para o desenvolvimento e resgate da cidadania do povo maranhense. Após a interrupção injusta – pelo cunho político que envolveu o processo – do mandato do governo de Jackson Lago, a Secretaria foi incorporada pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania (SEDIHC), assumindo também funções de assistência. A fusão aponta para a tendência de tratar a perspectiva dos direitos humanos como assistencialismo.

Em 29 de dezembro, do ano de 2005, foi criada no Maranhão a lei 8.360 que institucionaliza o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e normativo. Porém, este decreto sofrera algumas alterações com a lei 10.490 que contou com a inclusão e vinculação, em seu primeiro artigo, com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular – SEDIHOP, então criada, em 2015, na gestão do atual governador do Estado Flavio Dino<sup>2</sup>. De acordo com informações do governo do Maranhão por meio de seu portal da SEDIHOP, a partir da criação desta secretaria, a mesma assumiu a missão de defender, promover e garantir os direitos humanos e da população maranhense, em especial os mais vulneráveis.

No ano de 2016, segundo dados do governo do Maranhão, cria-se o programa Participa Maranhão. Programa este que, promove e incentiva à população para participar diretamente das audiências de políticas públicas do Estado. Os objetivos do mesmo eram a promoção de igualdade racial, direitos da mulher e dos deficientes.

---

<sup>1</sup>Jackson Kepler Lago, PDT, 2007 a 2009.

<sup>2</sup> Flavio Dino de Castro e Costa, PCdoB, 2014 a 2022.

### **3.3 A escola como espaço de inclusão, segundo a legislação vigente.**

No ano de 2003 teve início a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, sendo concluída em 2006. Com o plano a educação ganhou mais importância, pelo fato de a mesma defender o pleno desenvolvimento humano e suas potencialidades. Para que a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos é importante a garantia de princípios imprescindíveis à dignidade humana, igualdade de oportunidades e exercício da participação. De acordo com a Constituição Federal (1988) art. 205º: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para colocar-se em prática os princípios mencionados é necessário democratizar as condições de acesso e permanência à educação, bem como a prioridade na valorização dos grupos sociais historicamente excluídos e discriminados. A educação em Direitos Humanos vai por meio da escola e o acesso a outros direitos por meio da mesma.

A escola deve ter como objetivo primordial a diversidade humana. Uma vez que todos possuímos características distintas que perpassa desde a deficiência como também raça, religião, gênero entre outros. Portanto, evidencia-se que o espaço escolar tem que ser repensado com maior abrangência para receber toda sociedade da melhor maneira possível e considerando as discrepâncias humana existentes e a partir desta pensar e planejar seu plano pedagógico, rompendo assim com a perspectiva homogeneizadora. Glat (2007 p.26) afirma que a necessidade Educacional Especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim, uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que vive.

A garantia de acesso educacional para as pessoas deficientes não é suficiente é necessário criar-se condições de aprendizagem bem como as condições para que a comunidade escolar não produza a exclusão, inclusive formando professores capazes de lidar com alunos “diferentes” do habitual no ensino regular. David Rodrigues (2003) apresenta importante questionamento sobre a escola se tornar uma ilha de inclusão no mar de exclusão que é a sociedade, ou seja, vale nos questionarmos se é possível a escola ser inclusiva numa sociedade que não o é?

Em 2001 com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta-se, a partir desta preocupação, a necessidade do serviço pedagógico especializado para alunos deficientes no sistema regular de ensino, bem como é citado pela primeira vez o termo “sala de recursos” e sua definição, conforme segue:

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50)

A implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), ocorreu por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, no intuito de dar suporte às escolas públicas na inclusão de crianças deficientes, com o objetivo de atender à demanda de igualdade de condições para o aluno deficiente em relação aos demais alunos do ensino regular. A sala de recursos multifuncionais não funciona como uma sala de reforço e nem deve ser assim vista, a mesma é complementar ao ensino ofertada à sala regular, bem como não substitui a escolarização do aluno. Seu atendimento deve ser realizado paralelo à classe comum para que o aluno não seja privado do convívio social e tenha pleno acesso aos conteúdos curriculares programáticos.

O professor da sala de recursos deve ser preparado e possuir um currículo adequado para esta função. Atuar em parceria com o professor da sala comum, no intuito mútuo de colaboração para assim definir práticas pedagógicas adequadas e estratégicas ao aprendizado do aluno, bem como proporcionar e orientar o envolvimento da família no processo educacional que é de suma importância no desenvolvimento e aprendizado.

### **3.4 Breve contexto da cidade de Codó e os desafios na inclusão escolar**

O estado do Maranhão possui atualmente, de acordo com dados do IBGE (2010), 217 municípios, dentre estes a cidade de Codó que fica localizada a leste do



estado maranhense. Ainda de acordo com os dados do IBGE no último censo realizado no ano de 2010, a referida cidade possuía cerca 118.038 habitantes. Estima-se que no ano de 2019, o índice populacional seja de 122.859 habitantes. De acordo com dados do IBGE, Codó fora inicialmente um Distrito, criado com a denominação de Urubu pela lei provincial nº13. Infelizmente nos arquivos pesquisados no município não dispõem de acervo histórico que pudesse subsidiar a alusão ao primeiro nome. A lei provincial nº 68 de 21/07/1838 transfere a sede de povoação de Urubu para o seu atual nome – Codó, de origem indígena e em alusão à presença da codorna, ave que povoava a região. A cidade teve seu povoamento iniciado em 1780 por meio das atividades agrícolas que eram desenvolvidas por portugueses pertencentes à aristocracia rural maranhense. Seu povoamento também contou com povos africanos, indígenas e sírios libaneses. Apenas no ano de 1896 seguindo a denominação de Codó o município fora elevado à condição de Cidade pela lei Estadual nº 133 de 18/08/1896.

No campo da educação Codó apresenta, de acordo com dados do IBGE (2010), percentual de 97,1% na taxa de escolarização de crianças entre 06 a 14 anos de idade. O número de estabelecimentos de ensino fundamental em todo o município é de 164 escolas, sendo 12 de ensino médio (IBGE, 2018). Conta também com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA que oferece ensino médio integralizado ao ensino técnico e vários cursos de educação superior. No ensino superior público destaca-se também o polo de ensino da Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão Campus-VII.

No município de Codó as Escolas Municipais São Francisco e Escola Carlos Gomes estão localizadas em um bairro de classe média baixa chamado São Francisco. Este, como outros bairros do município, possui diversos problemas sociais incluindo a pobreza, saneamento básico, violência entre outros. Os alunos que frequentam estas escolas são alunos carentes, com idade que varia de sete a onze anos. A primeira escola mencionada passou por uma reformar geral no período de 2016 a 2018, recebendo melhor estrutura para atender os alunos, inclusive deficientes. A Escola Municipal Carlos Gomes não possui estrutura adequada e inclusiva, deixando a desejar no ensino aprendizagem dos seus alunos. Apesar desta escola não possuir sala de recursos multifuncionais busca colaborar com o comprometimento de um melhor desempenho de alunos deficientes, onde nota-se o empenho dos professores no planejamento das aulas, que leva em consideração o

direito de aprendizagem de todos. Os mesmos buscam utilizar-se de recursos pedagógicos acessíveis e/ou disponíveis para melhor condição de aprendizado de todos os alunos.

A ausência de recursos tecnológicos em escolas públicas da cidade é frequente, porém os docentes procuram colaborar com o processo de inclusão dos alunos deficientes confeccionando alguns materiais pedagógicos como jogos e brincadeiras, proporcionando assim a interação social que é primordial na inclusão do indivíduo estigmatizado.

#### **4. O ESTIGMA NO AMBIENTE ESCOLAR:** as crianças deficientes dentro do ensino regular público

O presente capítulo trata da observação do espaço escolar como um todo, inclusive como o local onde ocorre, a partir de suas interações sociais, a estigmatização de crianças deficientes. A análise da estrutura física escolar que é indissociável e nem menos importante que as estruturas de apoio pedagógico entre outras, que propicia a cada aluno deficiente, de acordo com sua especificidade individual a sua locomoção.

##### **4.1 A Estigmatização de Crianças Deficientes nas Escolas Públicas de Codó:** o caso das Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Carlos Gomes

Quanto as escolas observadas no trabalho de campo, a Escola Municipal São Francisco possui em seu quadro escolar um total geral de 192 alunos, destes 13 alunos deficientes que estão distribuídos entre os seus respectivos turnos de funcionamento, matutino e vespertino. Sendo 01 aluno com deficiência de fala, 01 deficiente visual, 01 com deficiência múltipla, 01 com distúrbio nervoso e 09 deficientes intelectuais. A escola São Francisco conta em sua estrutura com cinco salas de aula, sala de recurso multifuncionais, refeitório e banheiros adaptados.

A gestão da escola é conduzida pela diretoria Francisca Basílio da Silva (gestora), Lindalva Gomes da Silva (orientadora pedagógica), Janete Pinheiro de Sousa (assistente administrativa) e Edna dos Santos Silva (assistente administrativa), somada aos demais membros da comunidade escolar.

Observei que a relação entre alunos “normais” e deficientes é relativamente harmônica, sem relatos de estigmatizações, ou que, venham ao conhecimento da comunidade escolar. As aulas são inclusivas, com a participação e interação de todos os envolvidos. A sala de recursos multifuncionais conta com uma profissional pedagoga que faz o acompanhamento dos alunos que possuem dificuldade cognitiva de aprendizado, no contra turno das atividades em sala de aula com os demais alunos “normais”, exceto o aluno que é deficiente visual, este não possui acompanhamento igualitário pela falta de profissional habilitado, fazendo com que no contraturno o mesmo tenha que se deslocar para a Escola Lala Ramos no centro da cidade, pois a mesma atende especificamente alunos deficientes visuais.

Detecta-se que os esforços empreendidos pela escola refletem no melhoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, que é de 4.9, de acordo com dados do INEP. A Escola Municipal São Francisco vem apresentando resultados satisfatórios, seguido de algumas metas projetadas e alcançadas no ano de 2020.



Escola Municipal São Francisco

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A imagem acima apresentada é a fachada de entrada da Escola Municipal São Francisco, que é plana e sem a necessidade de uma rampa para facilitar o acesso do aluno deficiente.



Escola Municipal São Francisco

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Ao adentrarmos nas instalações da Escola São Francisco é notória que no percorrer de sua estrutura nota-se que é 90% plana, não possui obstáculos que venham a provocar dificuldade na locomoção de alunos deficientes. Uma de suas salas tem uma elevação e está conta com uma barra de apoio para auxiliar no acesso de crianças deficientes.



Escola Municipal São Francisco

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A Escola São Francisco conta com um banheiro adaptado, inclusive para alunos cadeirantes, com uma porta apropriada para o fácil acesso destes, possui também uma barra de apoio.

Já a escola Carlos Gomes possui em seu quadro geral 166 alunos matriculados. Dentre estes apenas um aluno deficiente com laudo apresentado no ensino regular, a deficiência do mesmo é mental, que é tratado com o uso de medicamento controlado, portanto suas atividades são todas diferenciadas dos demais alunos porque o mesmo possui dificuldades cognitivas e de aprendizado em relação aos outros colegas de classe. A escola possui em sua estrutura física sete salas de aula, um refeitório, diretoria e banheiro. A estrutura física da escola não é adaptada para deficientes. Diferente da Escola São Francisco, esta não alcançou a meta projetada de 4.9 pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que resultou numa média de 4.3 no ano de 2019 de acordo com dados do IDEB.

Na gestão da escola a diretoria é composta por Maria Batista Nunes Vieira (gestora), José Maria Santos (supervisor pedagógico), Elda Pilar Araújo (assistente administrativa) e Ivanilda Maria Sena de Queiroz (assistente administrativa).

O fator de suma importância observado é que esta escola possui outros alunos deficientes, mas pela não aceitação da família, que nega a existência da deficiência, há apenas o registro do caso mencionado acima. Nesse sentido a escola enfrenta dificuldades para adquirir sala de recursos multifuncionais, para fazer adaptação do prédio, pois, muito embora possui diversos alunos com dificuldades de aprendizagem e que não acompanham os demais ditos “normais”, a negação da deficiência, por parte da família, cria empecilhos para que a escola busque viabilizar a estrutura e o acompanhamento minucioso necessário para o desenvolvimento dos mesmos. Durante as observações foi possível constatar que uma professora precisa atender sozinha a grande demanda dos alunos “normais” e deficientes, por conta da superlotação das salas de aula no ensino público.

Foi comum ouvir relatos que justificam a negação da deficiência da criança, por parte das famílias, pelos chamados instintos de proteção, onde os familiares, para preservar seus entes queridos de preconceitos e estigmas sociais negam a deficiência. Há relatos também que justificam o fato dentro do ambiente escolar, mencionado que alguns casos são por desleixo e falta de compromisso dos pais com o aprendizado do aluno e com o papel da escola, ou seja, ausência de responsabilidade para com o desenvolvimento do deficiente e a responsabilidade da escola. Visto que a ausência de uma sala de recursos multifuncionais compromete o melhoramento do desempenho destes alunos que são altamente prejudicados e que certamente, no futuro, sentirão os efeitos do déficit na aprendizagem.

Com relação ao IDEB a Escola Carlos Gomes vem apresentando nos últimos anos resultados de desempenho baixo, em 2007 e 2009 a mesma superou sua meta projetada, mas desde então, nos anos subsequentes não conseguiu atingir o estipulado ficando inclusive, no ano de 2017, sem média por não haver participado ou não haver atendido os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.



Escola Municipal Carlos Gomes

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A Escola Municipal Carlos Gomes encontra-se localizada em uma rua que possui desnível em relação ao prédio da escola fazendo-se, assim, necessário uma rampa de acesso, a que existe, porém necessita de algumas adequações como, por exemplo, uma barra de apoio.



Escola Municipal Carlos Gomes

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.



Como já fora mencionado, nos espaços de convivência, devido aos desníveis impõem-se dificuldades de obstáculos para o acesso de alunos deficientes dificultado a sua interação por meio de brincadeiras rotineiras com outras crianças no intervalo das aulas.



Escola Municipal Carlos Gomes

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Os banheiros da Escola Municipal Carlos Gomes estão deteriorados, sem qualquer adaptação que facilite a locomoção e o acesso de alunos deficientes, observa-se pela imagem que a ausência da barra inviabiliza o uso do vaso sanitário pelos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços ocorridos na educação brasileira por meio dos direitos garantidos por lei, no decorrer de todo o seu contexto histórico, evidenciou-se que ainda dista na prática a regulamentação dos mesmos, pois a educação como um todo ainda padece de problemas, como a inclusão de alunos deficientes no sistema regular de ensino de forma adequada. A efetividade de garantia de acesso à escola de pessoas deficientes precisa deixar de ser tratada como uma caridade, mas sim como um direito do cidadão.

As dificuldades encontradas foram além de estruturas físicas como: rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos, entre outros. Observou-se ser necessário o acompanhamento das famílias que tem crianças deficientes, mas que por medo dos danos que as estigmatizações possam causar terminam por negar essa realidade. Essas famílias necessitam de apoio para reconhecer e notificar a escola sobre a situação para que a escola possa agir dentro dos padrões estabelecidos pela lei, buscando organizar-se para melhor atender seu público, adequando-se a essas peculiaridades sem causar prejuízos em relação ao atraso no aprendizado e desenvolvimento cognitivo das crianças.

Partindo desta premissa notou-se que é imprescindível que dentro do convívio escolar haja uma preparação da comunidade escolar, especialmente, do/a professor/a, para engajar o aluno deficiente nas atividades escolares com os demais. Para tanto, faz-se necessário estrutura adaptada para receber alunos deficientes incluindo a sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, com profissional capacitado para as especificidades que o aluno com deficiência necessita.

Observou-se que as estigmatizações de crianças com deficiência pela criança “normal” no ambiente das escolas, infelizmente nos parecem reproduzir preconceitos difundidos no interior da sociedade ao longo da história, e, que, portanto, ainda carecem de celeridade no que tange aos instrumentos reguladores para enfrentar a discriminação e a segregação entre estes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARDOSO, HÉLIO; SIQUEIRA, RANYELLA. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação a partir da literatura Norte-americana. **Imagonautas**: Revista Interdisciplinar sobre imaginários sociais. São Paulo v. 2, n. 1, p. 92 – 113, 2011. Disponível em: <https://imagonautas.webs.uvigo.gal/index.php/imagonautas/issue/view/9>. Acesso: 20 de novembro de 2018.

CARNEIRO, RELMA UREL CARBONE; DALL'ACQUA, MARIA JÚLIA CANAZZA; CARAMORI, PATRÍCIA MORALIS. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: Considerações e Reflexões, 1978. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2018.

Cidades. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/panorama>. Acesso em: 10/12/2020

Covid-19. PREFEITURA MUNICIPAL DE CODÓ, 2020. Disponível: [codo.ma.gov.br](http://codo.ma.gov.br) . Acesso em: 20/12/2020

DUARTE, JULIANA CALABRESI VOSS; CALIXTO, JEFERSON EDUARDO. Universalização e qualidade da Educação no Brasil: Questões Teóricas e Práticas. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: UNESPAR, 2017. p. 1-16.

Encontro de Pesquisadores da História da Educação. 2017, São Luís. **NEDHEL [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

GOFFMAN, ERVING. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada Ed. 4. Rio de Janeiro: LTC, 1988, 124 p.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Ed. 1. São Paulo: editora Moderna, 2003. 93 p.

KUHNEN, ROSELI TEREZINHA. Revista Brasileira de Educação Especial, 1991. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016)**. Florianópolis, SC, v. 23, n. 3, p. 1-16, 2017.

Ministério da Educação – Secretária de Educação Especial (Brasil). **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF: Secretária de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível: [https://: Marcos Político Legais \(mec.gov.br\)](https://marcospoliticolegais(mec.gov.br)). Acesso em: 20/12/2020.

NASCIMENTO, MANOEL ALVES. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. 2009. 137f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

RAPOSO, CONCEIÇÃO. Revista de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 1995. **A Educação Maranhense no Limiar no 3º Milênio**, São Luís, MA, v. 8, n. 1, p. 1 – 17, 2004. Disponível: [https://: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3750](https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3750). Acesso em: 20/12/2020

SILVA, MARIA BATISTA DO NASCIMENTO. **ESCOLA NOVA NA “PÁGINA DE EDUCAÇÃO” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”**. 2015. 162 f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. 48 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (Brasil). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. 96 p.