

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Elisete de Andrade Leite

**INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares**

Taubaté – SP

2016

Elisete de Andrade Leite

**INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

L533i Leite, Elisete de Andrade
Inclusão escolar e deficiência intelectual: um
estudo sobre a relação família, escola e trajetórias
escolares / Elisete de Andrade Leite. - 2016.
180f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.

Orientação: Profª Drª. Roseli Albino dos Santos,
Departamento de Pedagogia.

1. Deficiência intelectual. 2. Inclusão escolar.
3. Configurações familiares. I. Título.

ELISETE DE ANDRADE LEITE

**INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE
A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Data: 26.02.2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Paulo Ferreira Araújo

Universidade de Campinas

Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus filhos Anna Beatriz e Daniel Tineu, que sempre me têm como exemplo, seguindo a vida acadêmica e tornando-se pessoas mais humanas a cada dia, e ao meu neto João Vitor, que nos alegra em todos os momentos de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me ter concedido a vida, inteligência e a capacidade do discernimento em amar o próximo incondicionalmente.

A meus pais que muito ouvi na minha formação e que hoje nos encontramos no caminho inverso em que a minha fala e conduta tornou-se fundamentalmente importante na vida deles.

Ao meu irmão Hélio de Andrade Leite “*in memoriam*”, pois foi através dele que conheci e entendi a deficiência intelectual.

A minha orientadora professora doutora Roseli Albino dos Santos, profissional que muito admiro por acreditar, incentivar e compartilhar seus conhecimentos e sábias experiências, bem como toda sua dedicação durante a elaboração deste trabalho.

A professora doutora Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que acompanhou meu trabalho desde o início, sempre incentivando e contribuindo ricamente com os seus saberes, para que o mesmo tivesse mais clareza e funcionalidade para os leitores.

A todos os professores do MPE, que me acompanharam neste processo de crescimento acadêmico e principalmente a professora doutora Suelene Regina Donola Mendonça, pelas contribuições nos Seminários 1 e 2.

Aos colegas de classe do MPE, que com suas experiências profissionais compartilhadas a cada dia e companheirismo contribuíram para o meu crescimento acadêmico e em especial à Leda Helena Galvão de Oliveira Farias, que se tornou uma grande amiga para mim em todos os momentos.

Ao professor doutor José Luiz Rodrigues, que me incentivou a ingressar como estudante na Unicamp, para entender melhor e fundamentar a prática do trabalho que já executava empiricamente com alunos com DI.

Ao professor doutor Paulo Ferreira de Araújo, pelo qual tenho um enorme respeito e gratidão, pelo incentivo e reconhecimento do meu trabalho, dando-me a oportunidade de, juntos e com a contribuição do professor José Luiz Rodrigues, escrever o livro *Ginástica Rítmica Adaptada no Brasil: Trajetória e contribuições*, e ainda ter-me dado a honra de ser meu avaliador externo.

Ao meu querido companheiro Paulo Henrique Ramos Bernardes, por todo apoio, carinho, dedicação e compreensão por muitas ausências nos momentos em que o estudo torna-se prioritário em nossas vidas.

A todos os sujeitos da minha pesquisa: professores, familiares e alunos, que participaram e colaboraram voluntariamente com o presente estudo, sem os quais a sua realização não teria sido possível.

Aos meus familiares e amigos, que são muitos, que sempre me incentivam, apoiam, reconhecem e entendem minha dedicação com as pessoas com deficiência.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica do município de Guaratinguetá, cidade do Vale do Paraíba (SP, Brasil), e as possíveis relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos. A população composta para a pesquisa foi de 284 sujeitos; dentre estes, 138 alunos, 65 familiares, 81 professores que atuam em classes regulares com alunos com deficiência intelectual. Trata-se de um estudo por meio de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Como ferramenta de coleta de dados foi elaborado um formulário para o levantamento das trajetórias escolares nos prontuários escolares dos alunos; para os pais, aplicou-se um questionário com 43 perguntas objetivas e duas questões abertas; para os professores foi utilizado um questionário com dezenove perguntas objetivas e duas questões abertas. Para os questionários, fizemos análise de dados quantitativos por meio da estatística descritiva, com o auxílio de software Sphinx®, o qual permite a apresentação dos resultados na forma de gráficos e tabelas, além de fornecer os valores relativos à média aritmética e ao desvio padrão, bem como fazer análises fatoriais. Para complementar, usamos também o programa Excel para efetuar algumas tabelas. Os dados qualitativos coletados do histórico escolar dos alunos e questões abertas dos questionários foram avaliados com o auxílio das técnicas de análise de conteúdo de acordo com a proposta de Bardin (2011). Este estudo teve como base teórica estudos do campo da sociologia da educação, em destaque os estudos de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Esta pesquisa nos revelou que os professores não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual; que a maior concentração de alunos se dá na fase inicial do processo de escolarização, sendo que a defasagem escolar apresentada por esses alunos está aliada com a defasagem da aprendizagem; que os alunos com deficiência, oriundos de famílias com baixa escolarização, encontram-se numa situação de dupla desvantagem frente às exigências escolares. Sendo assim, conclui-se que as escolas precisam adotar medidas educacionais que garantam a aproximação e participação efetiva das famílias nas trajetórias escolares dos alunos com DI. Esses resultados nos suscitam indagações que nos apontam necessidade de investimentos em mais pesquisas sobre essa temática para que se possa compreender e talvez contribuir para minimizar a defasagem de aprendizagem dos alunos com DI no processo de inclusão.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; inclusão escolar; configurações familiares.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the family and school settings for students with intellectual disabilities enrolled in basic education in the city of Guaratinguetá, city from Vale do Paraíba (SP, Brazil), and the possible relationship of these settings with the formation of school trajectories of these students. The population composed for the survey was of 284 subjects, among them 138 students, 65 families, 81 teachers who work in regular classes with students with Intellectual Disabilities. It is a study by an exploratory research with qualitative approach. As data collection tool was prepared a form to survey the school trajectories in school records of students; for parents was applied a questionnaire with 43 objective questions and two opened questions; for teachers was used a questionnaire with 19 objective questions and two opened questions. For the questionnaires, we did quantitative data analysis using descriptive statistics, with the help of Sphinx® software, which allows the presentation of results as graphs and tables as well as provide the criteria for the arithmetical average and a standard deviation, and do factor analyzes. In addition we also use the Excel program to make some tables. Qualitative data collected from the school transcript of the students, and open questions of the questionnaire were assessed with the help of the techniques of content analysis according to Bardin proposal (2011). This study was theoretically based studies of the field of sociology of education, highlighted the studies of Bernard Lahire and Pierre Bourdieu. This research showed us that teachers do not feel prepared to work with students with intellectual disabilities; that the highest concentration of students takes place early stage in the educational process, whereas the by these delay of schooling students is allied with the delay of learning; students with disabilities, from families with low education, are in a double front disadvantage to school requirements. Therefore, it is concluded that schools need to adopt educational measures to ensure the approach to effective participation of families in school trajectories of students with ID. These results raise the questions that point us need to invest in more research on this topic so that we can understand and perhaps help reduce the gap of learning of students with ID in the inclusion process.

Keywords: Intellectual disabilities; school inclusion; family configurations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos de escolas especiais, classes especiais (incluídos)	77
Tabela 2 – Quantidade de alunos na relação entre série e idade	80
Tabela 3 – Relação entre a fase de alfabetização e a quantidade de aluno por série.....	83
Tabela 4 – Relação entre o nível de conhecimento em matemática e a quantidade de alunos por série	85
Tabela 5 – AEE – Atendimento educacional especializado	88
Tabela 6 – Opinião dos pais sobre as contribuições do atendimento educacional especializado (AEE)	88
Tabela 7 – Grau de escolaridade do pai.....	90
Tabela 8 – Grau de escolaridade da mãe	90
Tabela 9 – Escolarização dos avós maternos e paternos – Nível de escolarização	91
Tabela 10 – Profissão ocupada pelos pais	93
Tabela 11 – Profissão ocupada pelas mães.....	93
Tabela 12 – Renda familiar	94
Tabela 13 – A situação do imóvel onde vive.....	94
Tabela 14 – Atividades culturais realizadas pelas famílias	94
Tabela 15 – Opinião dos pais quanto ao objetivo da escola em relação à inclusão	96
Tabela 16 – Opinião dos responsáveis em relação à equipe gestora.....	97
Tabela 17 – Opinião dos responsáveis sobre atitudes de discriminação no ambiente escolar	98
Tabela 18 – Opinião dos pais em relação ao ensino oferecido.....	98
Tabela 19 – Opinião dos pais em relação à progressão continuada	99
Tabela 20 – Opinião dos pais em relação à quantidade de alunos por sala de aula..	102
Tabela 21 – Opinião dos pais sobre a contribuição das tarefas escolares	103
Tabela 22 – Realização e auxílio nas tarefas	104
Tabela 23 – Opinião dos pais sobre os avanços educacionais dos filhos	105
Tabela 24 – Opinião dos pais sobre as dificuldades enfrentadas na escola.....	106
Tabela 25 – Opinião dos pais sobre a contribuição da família na escolarização.....	106
Tabela 26 – Opinião dos professores sobre as contribuições familiares na escolarização....	107
Tabela 27 – Gênero e idade dos professores	108
Tabela 28 – Graduação e tempo de docência dos professores	108
Tabela 29 – Opinião dos professores sobre a presença de alunos DI na classe e suas implicações..	111
Tabela 30 – Formação para trabalhar com a inclusão	111
Tabela 31 – Necessidades apontadas pelos professores	114

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relacionamento entre as áreas de habilidades adaptativas de 1992 e 2002	32
Figura 1 – Mapa da localização do município de Guaratinguetá, Vale do Paraíba (SP).....	71
Gráfico 1 – Gênero	79

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ABDEM	Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais
ABDM	Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
DI	Deficiência Intelectual
DS	Declaração de Salamanca
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGAIEI	Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Delimitação do estudo	17
1.4 Relevância do estudo/justificativa.....	18
1.5 Organização do estudo	18
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	20
2.1 Estado da arte	20
2.1.2 Aspectos históricos.....	25
2.1.3 O contexto atual da deficiência intelectual/conceituação.....	30
2.1.4 Estigmatização e implicações educacionais	34
2.1.5 Aspectos legais da inclusão escolar.....	40
2.1.6 O aluno com deficiência intelectual: apontamentos sobre processos de aprendizagem e inclusão escolar.....	53
2.2 A relação familiar e a escola	62
2.2.1 A família e a deficiência.....	62
2.2.2 Configuração familiar e o contexto escolar.....	65
3 METODOLOGIA.....	70
3.1 Tipo de pesquisa	70
3.2 O lócus da pesquisa	70
3.3 A população/amostra.....	71
3.4 A coleta de dados: procedimentos.....	71
3.5 Instrumentos	74
3.6 Procedimentos para análise dos dados	75
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	77
4.1 Trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual na educação básica: características e dados de escolarização	77
4.1.1 Caracterização dos alunos	77
4.1.2 A escolarização dos alunos com deficiência intelectual.....	80
4.1.3 Nível de conhecimento dos alunos com deficiência intelectual.....	83

4.1.4 Fases de alfabetização	83
4.1.5 Nível de conhecimento em matemática.....	85
4.1.6 Atendimento educacional especializado e adaptação curricular	87
4.2 Os familiares dos alunos com deficiência intelectual: características, dados de escolarização e opiniões sobre a inclusão	90
4.2.1 Nível de escolarização de familiares	90
4.2.2 Situação social, econômica e cultural das famílias.....	92
4.2.3 Os pais e o processo educativo do filho com deficiência intelectual	96
4.3 Os professores dos alunos com deficiência intelectual: características e posicionamentos sobre o aluno, a família e a inclusão	108
4.3.1 Caracterização	108
4.3.2 Posicionamentos dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.....	110
4.3.3 Habilidades e competências para atuar com a inclusão.....	111
4.3.4 Necessidades apontadas pelos professores	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Ofício solicitando autorização para pesquisa.....	135
APÊNDICE B – Termo de autorização da Prefeitura Municipal.....	136
APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados quantitativos.....	137
APÊNDICE D – Questionário para a família/pais ou responsáveis	138
APÊNDICE E – Questionário para o professor	144
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor	147
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis	148
ANEXO C – Quadro do número de escolas e de alunos com deficiência intelectual matriculados em classes regulares na rede municipal da Secretaria de Educação de Guaratinguetá	149
ANEXO D – Quadro explicativo das fases de alfabetização segundo Ferreiro (1986) ..	150
ANEXO E – Relatos de pesquisa: questões abertas para os familiares.....	151
ANEXO F – Relatos de pesquisa: questões abertas para os professores.....	157
ANEXO G – Trajetória escolar dos alunos com DI	177

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional como educadora e professora de Educação Física de pessoas com deficiência intelectual (DI) numa instituição e ao mesmo tempo na rede pública de ensino me traz uma série de indagações e não me permite pensar que a inclusão materializada de acordo com a lei esteja efetivada. No ano de 1978, já tinha uma percepção de que, por meio da educação, muito poderia se fazer para motivar a aprendizagem de pessoas com DI. Fui ousada em iniciar um Trabalho de ginástica rítmica, ao constatar que as meninas se identificavam com as características desta modalidade que envolve música, movimentos e aparelhos manuais, modalidade não tão conhecida na época, de literatura escassa e poucos cursos para aprimoramento. A partir daí, aliei a ginástica rítmica com a psicomotricidade, prática importante na alfabetização, fazendo uma interação equilibrada dos aspectos neuromaturacionais do cognitivo, afetivo e motor. Durante todos estes anos, meu contato tem sido permanente com essas pessoas, pois o envolvimento com esportes adaptados me levou a muitas competições pelo Brasil e exterior, colocando-me na situação de observar os comportamentos diários dos envolvidos, pois muitas vezes passava muitos dias fora do ambiente familiar com grupos de mais de trinta pessoas com DI, professores e, em alguns momentos, com as famílias. Presenciei, também, os primeiros alunos com deficiência intelectual sendo inclusos em classes regulares, pois fui professora de Educação Física por vinte e cinco anos numa escola pública, e muitas vezes era chamada pelos professores e coordenadores desta escola para contribuir com o meu conhecimento no trato desses indivíduos. Minha vivência profissional me impulsionou a realizar esta pesquisa por acreditar no potencial a ser desenvolvido pelos DI quando se tem um trabalho motivado pelo prazer, ao mesmo tempo em que se respeitam as etapas de desenvolvimento dos mesmos.

Iniciando nossa pesquisa exploratória, através de dados fornecidos pela Secretaria de Educação da cidade de Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, sobre o número de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares, foi constatada uma quantidade expressiva para se pesquisar a realidade escolar e familiar desses alunos e os resultados escolares por eles alcançados. Assim, o presente estudo teve como objetivo investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica do município de Guaratinguetá, cidade do Vale do Paraíba (SP, Brasil), e as possíveis relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos.

Os pais e os professores puderam evidenciar informações importantes de fatos relacionados à inclusão, que poderão servir posteriormente para análise e, se necessário,

servirão de base para que ajustes sejam feitos na organização escolar, no projeto político-pedagógico da escola e/ou mesmo na legislação para um melhor atendimento das pessoas com deficiência.

Nos últimos vinte anos, abordagens sobre inclusão têm sido discutidas mundialmente com a preocupação em abandonar a ideia de segregação das pessoas com deficiência. A inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente em vários países, e a maneira como ela acontece está intimamente relacionada à cultura local e à sua política (LUIZ et al., 2008).

Esforços têm sido feitos por muitos que lutam por uma escola inclusiva e de qualidade que contemple a todos sem discriminações, porém percebemos que esta prática vem sendo processada lentamente e com muitas dúvidas e indagações. Percebe-se a existência de diversificadas barreiras a serem ultrapassadas neste processo de fundamental importância de implantação da educação inclusiva. Em nosso país a educação inclusiva está fundamentada na Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 5º garante a todos o direito de igualdade e no artigo 205 trata do direito de todos à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Em conformidade com tal Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, oficializou o disposto na Convenção da Guatemala, aprovando seu texto, que reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que outras pessoas e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes, bem como ressalta o direito de não serem submetidas a qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2004).

Mundialmente, após a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (DS) – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a Unesco, no período de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO, 1994), onde se reuniram, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais – é que as discussões sobre educação inclusiva tornam-se fortalecidas, frequentes e muitas vezes contestadas. Segundo a Unesco (1994), de acordo com a DS, a ideia principal da Conferência foi de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a proposta da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Ainda segundo a Unesco (1994), esta conferência que congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e

especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das organizações especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores, vem reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e vem renovar a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, declarando e proclamando que toda criança tem direito à educação respeitando-se sua individualidade com programas educativos planejados em vista à diversidade. Declara também que as crianças e jovens com necessidades especiais tenham acesso e permanência em classes regulares onde as escolas devam se adequar a estes alunos promovendo uma educação adequada não discriminatória.

Diante destas declarações pensadas e elaboradas a favor da pessoa com deficiência, fica então claro e explícito que ações urgentes e pontuais de acolhimento com qualidade e eficiência no sistema educativo devam ser efetivadas.

Em nosso país, torna-se evidente que a DS nos remete a um caminho que nos conduz a este grande desafio da educação inclusiva ora lançado às escolas, na perspectiva de que a acolhida e a aprendizagem de todos esses alunos se torne realidade. Seguindo então as orientações das proclamações feitas na DS, já estamos avançando em algumas medidas, salientadas a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. É importante destacar que a LDBEN 9.394/96 garante, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Em 2001, vale lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, destaca que **“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”** (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Em 2002, já percebemos alguns avanços no comprometimento da garantia da escola para todos. A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Portaria n.º 2.678/02 do MEC aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Essas exigências, na perspectiva da educação inclusiva, reforçam a necessidade do engajamento do sistema escolar em atenção à diversidade.

Em 2007, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007c) que, entre outros pontos, fixa como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo benefício de prestação continuada (BPC).

Embora essas medidas já estejam sendo oficializadas, sabemos dos muitos entraves que a inclusão escolar tem enfrentado: dificuldades pedagógicas, adequação de um currículo eficiente para a aprendizagem, professores ainda a serem capacitados, problemas de ordem administrativa, acessibilidade, entre outras.

1.1 Problema

Considerando que a inclusão escolar iniciada por exigência legal se intensifica a partir de 1990, momento em que se realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual consta em seu artigo 3 item 5º que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial sendo preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo, ainda se percebe que são inúmeras as discussões sobre o tema, encontros e desencontros e até mesmo muitas resistências por parte de algumas organizações escolares.

Hoje, após mais de duas décadas, questionamos: Como se dá a relação entre a família, a escola, e as práticas escolares direcionadas aos alunos com DI? Os pais estão satisfeitos com o processo de aprendizagem e a forma como seus filhos com DI têm sido atendidos na

inclusão escolar? Como as mães/famílias entendem e avaliam a aprendizagem de seus filhos com deficiência intelectual no processo de inclusão em classes regulares? Como a escola se organiza para o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos com DI? Como os professores lidam com o processo de inclusão desses alunos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica do município de Guaratinguetá, cidade do Vale do Paraíba (SP, Brasil), e as possíveis relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos.

1.2.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos desta pesquisa:

- a) conhecer as trajetórias escolares de alunos com DI matriculados na educação básica, com base no histórico escolar dos mesmos;
- b) conhecer o perfil socioeconômico e cultural das famílias dos alunos com DI, matriculados nas classes de ensino regular;
- c) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela família para permanência do filho com DI na escola e o seu posicionamento em relação à inclusão escolar;
- d) identificar as práticas (sociais) e estratégias adotadas pela família em relação ao filho com DI;
- e) verificar as ações, estratégias e recursos pedagógicos que as escolas utilizam para incluir alunos com DI.

1.3 Delimitação do estudo

Esta pesquisa teve como objeto analisar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica do município de Guaratinguetá, situado no Vale do Paraíba, e suas relações com a formação das trajetórias escolares. De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE, o referido município tem

uma população de 112.091 habitantes e, de acordo com este mesmo Censo, 1,40% da população apresenta deficiência intelectual. Optamos por realizar a pesquisa neste município por considerarmos que, apesar de o mesmo não apresentar um número tão expressivo em quantidade de alunos com DI inclusos na rede regular de ensino fundamental I e II, apresenta um número considerável de sujeitos para esta pesquisa. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação deste município, no mês de maio de 2014, existiam 238 alunos com DI matriculados na Rede Municipal de Ensino, distribuídos em 17 escolas deste município e, conseqüentemente, 238 famílias envolvidas no processo da inclusão. Quanto ao número de professores que atuam em classes regulares onde se encontram alunos com DI inclusos, foi informada a existência de 180 professores.

Conseguimos, nesta pesquisa, coletar dados de um total de 284 sujeitos, sendo 138 alunos, 65 familiares, 81 professores.

1.4 Relevância do estudo/justificativa

Historicamente, as pessoas com deficiência, desde a antiguidade, eram estigmatizadas, consideradas inúteis, incapazes de ter autonomia e, quando não eram descartadas, eram segregadas e impedidas de acesso ao convívio social. Hoje, já não se concebe mais não acreditar e não investir na possibilidade de desenvolvimento dessas pessoas, porém, percebe-se que o tratamento com a pessoa com deficiência ainda atravessa momentos de incertezas, tendo ainda muito a avançar.

A inclusão escolar, formalizada e exigida pela lei, tem sido tema de muitos questionamentos nas esferas escolares e sociais. Escolas, para cumprir as leis governamentais e não serem punidas perante a justiça, têm aceitado esses alunos, muitas vezes sem o preparo necessário para que os mesmos possam ter garantidos seus direitos a uma educação de qualidade. Indagações sobre como e o que aprender no ambiente escolar para que essas pessoas se apropriem do conhecimento tornando-se cidadãos ativos e críticos tem inquietado pais e professores.

1.5 Organização do estudo

A princípio, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a DI, no que diz respeito a novos conceitos, novas reflexões e legislação vigente, atualizando-nos com essas informações, as quais sustentaram teoricamente a nossa pesquisa. Posteriormente realizamos

uma revisão de literatura evidenciando o referencial teórico levantado, os autores dos quais nos apropriamos para a elaboração de nossa dissertação. Com base nesta fundamentação teórica, foi aplicado um questionário para os pais, um questionário para os professores, contendo questões relacionadas ao nosso objeto de estudo, e realizada uma consulta no histórico escolar dos alunos. Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística com o auxílio do software Sphinx® e, posteriormente, categorizados para que se procedesse à análise de conteúdo.

Desta forma, este estudo está organizado em 5 capítulos, sendo apresentada, no capítulo 1, a introdução do trabalho, na qual está compreendida a abordagem do problema, seguida da apresentação dos objetivos do estudo, da justificativa, da delimitação e da sua relevância.

O capítulo 2 trata da deficiência intelectual, abordando os aspectos históricos, legais, o contexto atual da DI e posicionamentos teóricos que deram suporte à nossa investigação, e ainda neste mesmo capítulo abordamos também sobre a relação familiar e escola, configurações e sua importância como participantes no processo de escolarização de seus filhos. No capítulo 3, discorremos sobre os procedimentos metodológicos, o lócus da pesquisa, a população amostra, a coleta de dados, os instrumentos e procedimentos da coleta. No capítulo 4 são apresentados os resultados deste estudo e as discussões sobre os dados coletados, fundamentados em nossa revisão de literatura. Finalmente, no capítulo 5 estão nossas considerações finais.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1 Estado da arte

Foi realizada uma pesquisa no Banco de Dados da Capes e da Revista Brasileira de Educação Especial, da UFSCar. Na busca com as palavras-chave educação especial, deficiência, inclusão escolar, família, foram encontrados, no Banco de Teses da Capes, 1.362 artigos/teses e, na Revista Brasileira de Educação Especial, 332 artigos sobre o assunto. Dentre os artigos/teses encontrados, foi realizada uma filtragem retirando a palavra deficiência e acrescentando deficiência intelectual, justificando que minha pesquisa está focada exclusivamente na DI. Desta filtragem foram selecionados cerca de 300 artigos/teses, os quais foram investigados e estudados como parte contributiva de sustentação teórica desta pesquisa. Por considerarmos que alguns artigos e teses estão bem próximos à nossa linha de investigação, decidimos então citá-las abaixo numa apresentação mais detalhada.

Marioto (2013), em sua dissertação de mestrado **Inserção de alunos com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes**, investigou se a inserção de alunos com deficiência na escola regular acarreta mudanças nas práticas pedagógicas de professores e como eles percebem a presença do aluno com deficiência em suas aulas. Esta pesquisa nos traz informações sobre os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma escola de ensino regular e especial e as alternativas pedagógicas adotadas por eles no ensino dos alunos com deficiência. De acordo com os resultados da pesquisa, a autora relata que a visão de inclusão que a escola apresenta influencia a visão que os professores têm dos alunos com necessidades educacionais especiais, fato que ficou evidente no depoimento das professoras, quando afirmam que há alunos sem possibilidades de serem incluídos em salas do ensino regular; e, conseqüentemente, a visão apresentada pelas professoras faz com que elas acreditem não serem capazes de ensinar esses alunos. Concluiu a autora que não se deve atribuir exclusivamente ao sistema de ensino desenvolvido pela escola a influência sobre a visão das professoras, mas considerar a história da educação especial, percepção de deficiência ao longo dos anos e que pertencemos a uma sociedade excludente que tem um sistema de ensino também excludente.

Também em sua tese de doutorado **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**, Lima (2009) nos proporciona uma leitura esclarecedora sobre a finalidade legal da escolarização das pessoas com DI e os sentidos atribuídos pela família perante esta realidade. A pesquisa baseou-se em

consultas realizadas nos documentos sobre educação especial e na proposta de “terminalidade específica” do MEC e da Secretaria de Educação de Minas Gerais; no histórico escolar dos alunos; em relatos familiares dos pais e de educandos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns de escolas municipais de Uberlândia. Concluiu a autora que a maioria das famílias entrevistadas prefere que os filhos permaneçam na escola até que aprendam os conteúdos como os demais alunos, não se importando com o tempo de permanência dos mesmos.

Silva (2011a), em sua dissertação de mestrado **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**, nos convida a refletir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI), no contexto do atendimento educacional especializado (AEE) e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos. A autora teve suporte teórico nos estudos de Vygotsky, onde buscou os significados que permeiam as práticas pedagógicas dos docentes inseridos no processo de inclusão escolar. Investigou ainda como o processo de inclusão ocorre neste atendimento, a maneira como é praticado e se e como oferece condição para o desenvolvimento do aluno na sala regular. Em sua conclusão nos aponta que se retirarmos do ensino comum a responsabilidade de formação acadêmica e social da criança, associada à família e sociedade, a inclusão vai sobreviver de arranjos e que inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para compartilhar plenamente da dinâmica de sala regular. Esta partilha pode e vai acontecer muitas vezes e a escola pode começar a criar as condições objetivas para que aconteça. Isto, obviamente, está associado às políticas educacionais e às formas como o Estado brasileiro lida com o tema educação.

Silva (2011b), em sua dissertação de mestrado com o tema **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica**, nos esclarece como as políticas de inclusão escolar são implementadas na realidade educacional brasileira, quais os fatores que implicam na sua definição e qual a ideologia que embasa suas propostas no período da década de 1990. Como objetivos orientadores da pesquisa elencam-se: compreender como o governo brasileiro tem assumido legalmente os princípios da inclusão a partir da década de 1990; analisar os documentos nacionais que dão sustentação às políticas inclusivas na educação; analisar as políticas de educação inclusiva na sociedade capitalista (neoliberal) como uma conquista do direito humano à educação; realizar uma análise crítica da postura e das ações do Estado no campo das políticas públicas, especialmente na área da educação

inclusiva. Conclui a autora que a política educacional configura-se a partir de fundamentos que priorizam o aspecto econômico, valorizam a competição e qualificam o indivíduo para atuar no mercado de trabalho. À educação cabe a legitimação da doutrina neoliberal e da reprodução dos interesses mercantis, quando, ao valorizar as competências e habilidades necessárias à produção, disseminam um amplo processo de exclusão em todos os setores sociais. Afirma ainda que embora muitos avanços tenham sido apontados no decorrer do período analisado, os limites e as contradições estão presentes e, por razões que o modelo capitalista de sociedade, com ênfase para a produção, comprova, a exclusão daqueles que não se enquadram nas exigências do mercado, irá persistir.

No artigo **Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito**, de Martins (2011), a discussão central das autoras voltou-se para as dificuldades de aprendizagem pela falta de diagnóstico dos alunos e formação dos professores. A realização deste estudo mostrou que a maior parte dos pais considera estar familiarizada com o tema das dificuldades de aprendizagem específicas; que os pais têm pouco conhecimento sobre as condições que estão associadas às dificuldades de aprendizagem específicas; a quase totalidade dos pais tem uma atitude de preocupação em relação a um possível diagnóstico de dificuldades de aprendizagem específicas num filho seu; para cerca de metade dos pais a possibilidade de um filho seu vir a ter dificuldades de aprendizagem específicas nunca lhe ocorreu; que parece não existir um estigma negativo perante as dificuldades de aprendizagem específicas; e que a maioria dos pais considera que existe escassez de apoios e recursos destinados às crianças com dificuldades de aprendizagem específicas. Houve uma semelhança entre os resultados dos portugueses e dos norte-americanos.

No artigo intitulado como **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**, Baptista (2011) nos traz reflexões acerca da ação pedagógica (salas de recursos) e dos serviços especializados em educação especial, no contexto brasileiro. Neste estudo o autor considerou que o debate sobre os serviços que oferecem o atendimento educacional especializado no Brasil deva, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para os serviços de educação especial. Apontou que é necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto e que devemos considerar a história recente de experiências que precederam a proposição de salas de recursos multifuncionais,

algumas delas discutidas ao longo do presente texto e que a ênfase de um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.

Luiz e Nascimento (2011), em relato de pesquisa com o tema **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias**, também nos permitem perceber como foram as experiências das famílias no primeiro momento de inclusão de seus filhos com síndrome de down na rede regular de ensino, como também nos apresenta um levantamento das necessidades urgentes que acreditam poder contribuir para o sucesso da transição dessas crianças, da instituição especializada para a escola comum. Sobre os resultados desta pesquisa, as autoras nos evidenciaram a necessidade de acompanhamento das famílias, antes, durante e após a inclusão propriamente dita, de modo a apoiá-las nos momentos de busca e escolha da escola, de adaptação da criança ao novo ambiente e de transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores e que o conhecimento produzido neste estudo tem a intenção de tornar o processo de inclusão da criança com síndrome de down, na rede regular de ensino, uma etapa a ser vivida por ela e sua família da melhor forma possível, para que as mesmas se sintam preparadas e acolhidas.

No artigo **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva**, dos autores Barbosa, Rosini e Pereira (2007), temos a apresentação de uma pesquisa sobre a intervenção da família na escola e o que ela representa no processo de aprendizagem dos mesmos. O objetivo da pesquisa foi descrever as atitudes parentais em relação à inclusão escolar. Quatrocentos e quarenta e cinco pais de alunos de primeira à quarta série do ensino fundamental, de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, responderam um questionário e uma escala de atitudes tipo Likert denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGAEI). Participaram do estudo 169 (37,98%) pais de alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão (G1) e 276 (62,02%) progenitores de discentes que, de acordo com as instituições, não possuíam tal característica (G2). Os instrumentos foram aplicados coletivamente em reunião de pais e mestres com resposta individual. Os resultados obtidos revelam que ambos os grupos de pais tendiam a possuir atitudes favoráveis em relação à educação inclusiva. Os resultados obtidos na presente pesquisa revelam que, pelo menos no que diz respeito às atitudes parentais, a acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais às salas e escolas comuns da rede regular de ensino não enfrentará muitas barreiras. Não obstante, é preciso atentar para um grupo reduzido de pais que tendem a possuir atitudes desfavoráveis em relação à inclusão escolar. Os pesquisadores acreditam que o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e

indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Em relato de pesquisa com o tema **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores**, Ferraz, Araújo e Rodrigues (2010) nos remetem a refletir sobre os desafios que enfrentam os alunos com PC e síndrome de down inclusos nas escolas regulares aos olhos dos pais e professores e quais são as necessidades mais evidenciadas por eles. Nesta pesquisa, os autores evidenciam que a escola parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas expectativas e por meio da atribuição de responsabilidade aos alunos, por suas próprias dificuldades, e conclui que a escola deve possibilitar condições para que os pais e professores se comuniquem de forma adequada, ou seja, troquem informações constantemente, participem de reuniões específicas para falar sobre o aluno com deficiência ou devam organizar horários para que isso aconteça. É importante destacar que essas iniciativas não garantem a construção de educação inclusiva, visto que os professores precisam de suporte de várias ordens para trabalhar adequadamente em sala de aula, porém é um caminho que contribui para minimizar tantas dificuldades.

Garcia (2006), no artigo **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**, nos ajuda a pensar sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas para a educação especial. Faz uma análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001). Aponta-nos que as políticas vigentes para a educação especial apoiam-se em dois eixos: 1) uma abordagem educacional para a educação especial, cujo pilar é a concepção de necessidades educacionais especiais em contraposição ao trabalho pedagógico tradicional que tomava como referência o modelo médico-psicológico; e 2) uma crítica à homogeneização da escola regular, na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças, os quais são de grande importância. Apesar disso, percebe-se a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais. Apontam que reflexões apresentadas neste artigo acerca das políticas educacionais perseguem uma perspectiva de produção de experiências escolares que levam em consideração a singularidade dos indivíduos, as diferenças concretas constituintes do ser humano. No debate com as proposições políticas atuais para a educação especial na educação básica, contudo, o discurso da diversidade e do “reconhecimento das diferenças” pode ser

apreendido como busca de possibilidades para o desenvolvimento humano, mas também como diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização básica.

Dias e Oliveira (2013), em ensaio com o tema **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**, permitem-nos uma reflexão crítica da deficiência intelectual sob um prisma complexo e dinâmico, no qual as capacidades são valorizadas, observando-se contínuo desenvolvimento da pessoa na relação com seu meio. Apontam que, no entrelaçamento das condições ambientais, histórico-culturais e subjetivas, há ressignificação de si, da própria condição da deficiência e do mundo, e que, em meio a esse conjunto de fatores, a menoridade perene dá lugar à possibilidade de autonomia e visão crítica de si. Ressaltam as possibilidades de desenvolvimento adulto compatíveis com as condições contextuais de desenvolvimento que, por vezes, restringem a pessoa com esse diagnóstico à categoria de eterna criança. Diante de uma visão prospectiva de desenvolvimento, apontam as autoras que é possível desfazer a crença de que a pessoa com deficiência intelectual permaneça por toda a vida na condição de eterna criança e que já não se pode conceber nos dias atuais que um defeito secundário prepondere em razão do escasso aos domínios culturais ou de suporte pedagógico insatisfatório. Afirmam que a vivência da cidadania deve se sobrepôr à necessidade de uma vida tutelada, fato possível a partir da mudança de crenças e concepções deterministas sobre o desenvolvimento humano.

2.1.2 Aspectos históricos

Em relação aos aspectos históricos da deficiência intelectual, a literatura nos apresenta vários autores que discorrem sobre o tema; dentre eles, Krynski (1969), Jannuzzi (1992; 2004), Fonseca (1995) e Rodrigues (1998). Segundo Krynski (1969), as primeiras notícias de que se tem conhecimento na história sobre deficiência mental (termo retratado na época) remontam ao Papiro Terapêutico de Tebas (1552 a.C.) e ao Código de Hamurabi (2100 a.C.). Outras referências também estão presentes no Alcorão e na Bíblia, bem como nas notas de Aristóteles e Herófilo, em que se aponta a relação da deficiência mental com possíveis alterações da estrutura cerebral. Desde Esparta, onde o homicídio das pessoas com deficiência era legalizado, até o século IV, período em que S. Nicolau Taumaturgo, bispo de Mira, era considerado o protetor dos deficientes mentais, existiu um longo caminho a ser percorrido.

De qualquer forma, fica evidente que o comportamento das pessoas em relação aos chamados deficientes sempre teve ligação com o bem e com o mal, com o demoníaco e com o sagrado. Isso tudo se torna bastante claro, enfatiza Krynski (1969), quando do retrocesso

científico da Idade Média em que proliferavam as ideias místicas, possessivas e demoníacas nas quais o deficiente ora era identificado como filho de Deus, ora como filho do demônio (LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013).

Segundo Fonseca (1995), nos séculos XVI e XVII, os deficientes eram julgados moralmente, e eram perseguidos e encarcerados, entre outras crueldades, isto em decorrência da dominância na Idade Média da mitologia, do espiritismo e da bruxaria. Também de acordo com Ceccim (1997), aponta-nos, com base na crença difundida na época, que essas ocorrências consideradas malignas ou sobrenaturais eram manifestações das forças de deuses ou demônios, e eram essas pessoas culpadas pela própria deficiência, estando então condenadas a um status de não educabilidade.

Esse período ficou marcado e conhecido pela era pré-cristã como um período de negligência e de ausência total de atendimentos às pessoas com deficiências física ou mental por serem consideradas sub-humanas. A elas era negado o direito à vida.

Provavelmente, a primeira descrição científica sobre deficiência mental acontece no século XVII, descrito por Paracelso, em sua obra **Opera Omnia**. Em Roma, também nesse período, há referências sobre os célebres bobos da corte (KRYNSKI, 1969). Mesmo assim, ainda pouco interesse se tinha por essas pessoas que continuavam sendo marginalizadas pela sociedade.

Já numa fase posterior, século XVIII, na era da industrialização, deparamo-nos com mudanças de atitudes em relação à deficiência. Percebe-se uma preocupação com o surgimento de novas ideias com atitudes assistencialistas, uma forma de atendimento em hospitais, abrigos, manicômios e até prisões, com a ideia de protecionismo, auxílio e cuidados. Porém este discurso de proteção, paradoxalmente, mais reforçava a segregação, pois os retirava do convívio social, além de estarem sujeitos a conviver com outras pessoas com vários tipos de doenças.

Krynski (1969) ainda aponta que há também no século XVIII uma nova concepção: a humanista cristã, fazendo com que o extermínio e o abandono das crianças nascidas com alterações orgânicas visíveis não mais ocorressem, já que um dos princípios cristãos era o amor incondicional ao próximo. Apesar de ainda serem segregados pela condição imposta na época de improdutivos, mereciam tolerância, pois eram filhos de Deus.

Conforme relatam alguns autores, dentre eles Krynski (1969) e Fonseca (1995), foi no século XIX que efetivamente iniciaram-se os primeiros estudos científicos das deficiências, enfatizando na época a deficiência intelectual. Percebe-se que nos trabalhos em destaque de Esquirol, Ireland, Sequím, Ducan, Millar, Down, entre outros, ainda se fazem presentes os

termos pejorativos de idiota, imbecil, demente, cretino, reforçando que, de certa forma, ainda existia na época a ideia de incapacidade e de inadaptação.

Com a deficiência intelectual em foco, diversos países iniciam um período do estudo da então chamada deficiência mental, proliferando a criação de instituições especializadas. Há referência de que a primeira revista publicada sobre deficiência mental é datada de 1850, e outras importantes obras por volta de 1861, culminando com o surgimento do Índice de deficiência mental, aos poucos, com organismos locais, depois nacionais e finalmente com a criação da Associação Internacional para o Estudo Científico da Deficiência Mental.

Com exclusividade no ano de 1866, John Langdown Haydon Dow, descreve perante a Real Academia de Londres a **idiotia mongoloide**. Em 1905, Binet e Simon determinam uma escala métrica de inteligência. Outro dado muito importante apontado por Krynski (1969) diz respeito à Comissão Presidencial, criada nos Estados Unidos, em 1962, pelo presidente Kennedy, cuja preocupação era colher, em todo o mundo, subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental, capaz de apresentar recomendações fundamentais ao problema e possíveis reformulações da deficiência em questão.

Continuando, o autor aponta que, com a grande experiência até então acumulada, “há um verdadeiro renascimento do problema”. Cresce então uma preocupação mais realista e efetiva sobre a deficiência intelectual por grande parte dos países, resultando na realização do Congresso de Montpellier, em 1967, do qual participaram 64 países. Os resultados das discussões que foram realizadas, tendo base os vários trabalhos apresentados neste congresso, levaram os estudiosos a concluírem que a problemática da deficiência mental passa a ser comunitária, biopsicossocial, na qual todos os indivíduos, de certa forma, estão envolvidos.

Não muito diferente do que ocorre no mundo, conforme apontam Krynski (1969) e Jannuzzi (2004), segue a história do deficiente mental no Brasil. Somente no século XX que a deficiência mental aqui, salvo alguns interesses isolados, reflexo dos movimentos europeus, passou a ser observada como algo efetivamente promissor.

Em 1900, no IV Congresso de Medicina e Cirurgia realizado no Rio de Janeiro, surge a primeira monografia nacional com o título de **Tratamento dos Idiotas**, apresentado por José Carlos Eiras. Três anos depois, ainda no Rio de Janeiro, é inaugurado o Pavilhão Bourneville, por Juliano Moreira e Fernandes Figueira, estrutura que serviu de base para o futuro Hospital de Neuropsiquiatria Infantil de Engenho Dentro, inaugurado somente em 1942 (LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013).

Em 1913, Basílio de Guimarães apresenta a obra **Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência**. Em 1921, é criado em Franco da Rocha, no Hospital do

Juqueri, o primeiro serviço de atendimento a menores. O primeiro Núcleo de Pedagogia Especializada, no estado de São Paulo, anexo à Escola Pacheco e Silva, surge em 1929. Em outros estados, como Minas Gerais, Helena Antipoff lança as bases para a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1934, da mesma forma ocorrendo no Rio Grande do Sul, com Thiago Wyrth, e em Pernambuco, com a escola de Ulisses Pernambuco. Em São Paulo, segundo Jannuzzi (2004), um nome que fica bastante evidenciado, também nessa época, pelo seu comprometimento à causa da deficiência mental é o de Norberto Souza Pinto. O interesse pelas questões envolvendo a referida deficiência faz que pessoas e grupos se organizem fundando escolas e institutos.

Segundo Krynski (1969), em 1954 é fundada no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, primeira APAE do Brasil, que deu origem a todas as outras espalhadas pelos vários estados do nosso país. Em 1958, Clovis Alvim publica o livro intitulado **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. O Primeiro Congresso Nacional sobre Deficiência Mental ocorreu no Rio de Janeiro, onde estiveram presentes 19 associações, ocasião em que se deu a fundação da Federação Nacional das APAEs, mais precisamente no dia 13 de julho de 1963. Conforme o mesmo autor, outros encontros e congressos foram se estabelecendo. Por ocasião do Congresso de Recife, em 1966, é fundada a Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental (ABDM), filiada à Associação Internacional, publicando regularmente, a partir daí, a **Revista Brasileira de Deficiência Mental**.

Para maior entendimento, é importante salientar que o estado atual da abordagem da deficiência intelectual, não só no Brasil, mas no mundo todo, está em sintonia e se alinha aos diversos tratados internacionais. Citamos como exemplo: Declaração de Cuenca (1981), Declaração de Sunderberg (1981), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Santiago (1993), Declaração de Salamanca (1994), Declaração Internacional de Montreal (2004), entre outras (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Podemos perceber que, no Brasil, somente após a Proclamação da República que efetivamente a educação especial passou a ser tratada com um pouco mais de atenção ainda de uma forma relativamente lenta. Com isso, pouco a pouco, com o aumento das instituições, a deficiência intelectual foi ganhando espaço e peso nas discussões em relação à saúde e à educação, e até mesmo na caracterização do termo usado para representá-la.

Bueno (1993) nos aponta que, para muitos autores, o termo usado para designar as pessoas que ficavam abaixo da média em limitações era “deficiente”, o qual poderia ainda assumir outros significados como: retardado, diminuído e incapacitado. O autor ainda nos

adverte que a categorização das pessoas ou sua tipificação, definidas por instrumentos que apontam o que é “normal”, através de estatística, não deve ser entendida como um fenômeno predeterminado, mas, sim, como decorrente das relações sociais estabelecidas, construídas pelo próprio homem e carregadas de sentido ideológico.

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma “abordagem científica” que se pretende “neutra e objetiva”, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma “normalidade média” (BUENO, 1993, p. 80).

Sobre a citação acima, o autor entende que, desta maneira, a educação especial acabou por ampliar oportunidades às crianças que tinham apenas dificuldades pessoais de inserção nas classes regulares; contudo, essa ampliação caracterizou-se muito mais pelo caráter avalizável da escola regular, ao invés de privilegiar a igualdade de direitos.

Em relação à deficiência intelectual, identificada como deficiência mental na época, o autor considera que,

Da mesma forma, a deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não foi somente identificada no século passado, mas foi *construída* a partir do surgimento de uma determinada formação social que irá culminar com a caracterização de um determinado tipo de comportamento – *a deficiência mental* – divergente daquele que essa formação passa a exigir – *uma determinada forma de produtividade intelectual*. Se, em outras formações sociais, quer seja em tempos ou em espaços diferentes, os requisitos e expectativas sociais não exigiram do homem atuação que determine essa divergência ela não é identificada não por *atraso ou ignorância*, mas porque as relações sociais estabelecidas não a exigem (BUENO, 1993, p. 49, grifo do autor).

Este pensamento nos leva à reflexão de uma análise da educação especial no momento, sobre o que realmente tem se feito para que a segregação não se estabeleça no processo de inclusão do aluno com DI. A crítica do autor é no sentido de que a segregação do aluno geralmente está condicionada à divisão abstrata entre os que em si têm condições de frequentar uma escola regular e os que, de acordo com a classificação, são considerados não ter tal condição por características intrínsecas, sendo então encaminhados a processos especiais de ensino.

2.1.3 O contexto atual da deficiência intelectual/conceituação

Por muitos anos, como pudemos observar durante toda trajetória histórica, o termo deficiência mental tem sido consagrado pela literatura e utilizado por diversos autores. Percebe-se que a terminologia está intimamente ligada à sua definição.

Sobre a definição, classificação e sistemas de apoio para os indivíduos com DI, nos apoiamos nos escritos da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que tem definido o retardo mental desde sua fundação no ano de 1876. Mudanças significativas têm sido feitas para um melhor trato com o retardo mental, nomenclatura ainda mantida na época pela associação, pois esclarecem que, apesar de muitos indivíduos considerarem estigmatizante, ainda não tinham chegado a um consenso sobre um termo alternativo aceitável de identificação.

Na edição 2002, as definições foram sistematizadas oriundas de discussões sobre os 10 anos de experiência do sistema de 1992, tendo o comitê de terminologia e classificação da AAMR organizado fóruns públicos, considerando a literatura sobre a nona edição da obra **Mental Retardation: definition, classification and systems of supports** (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 1992), sobre retardo mental, a qual era a mais atualizada na época, como também contou com a colaboração de membros da Associação, entre outros.

Segundo a AAMR (1992), o principal desafio era refletir a mudança de paradigma; já o desafio de 2002 foi operacionalizar mais claramente a construção multidimensional do retardo mental e as diretrizes para a melhor prática, criando um sistema contemporâneo em relação ao diagnóstico, à classificação e ao planejamento dos apoios para os indivíduos com tal deficiência, a partir das considerações feitas durante os 10 anos da edição, acerca de estudos, pesquisas e comentários.

No âmbito geral, as modificações elaboradas pela AAMR sobre a definição, classificação e sistemas de apoio estão baseadas nos mais de 125 anos de trabalhos acadêmicos na tentativa de entender e apoiar os indivíduos com esta deficiência.

Segundo a AAMR (2002),

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso, nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos (AAMR, 2002, p. 29).

De acordo com este documento, é importante e necessário estarmos atentos a toda evolução e novas concepções de estudos sobre a DI, para que possamos intervir com o máximo de competência possível.

Em estudos e projetos nos quais estejam envolvidos crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual, é relevante, por exemplo, entre outros fatores, considerar efetivamente o enfoque nos apoios e sua aplicação às pessoas com deficiência intelectual ou retardo mental, termo utilizado pela AAMR.

Os apoios são recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar de uma pessoa, e que melhoram o funcionamento individual. [...] o funcionamento individual resulta da interação de apoios com as dimensões das Habilidades intelectuais; Comportamento adaptativo; Participação; Interações e Papeis sociais; Saúde e contexto (AAMR, 2002, p. 141).

Os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico, que são: a) habilidades intelectuais; b) comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); c) participação, interações e papeis sociais; d) saúde (física, mental e etiologia); e) contexto (ambientes, cultura). Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida.

Segundo Luckasson et al. (1992, 1996 apud AAMR, 2002, p. 146-147) os apoios devem ser classificados quanto à duração e quanto à intensidade, pois as necessidades de cada pessoa são variáveis em situações ou estágios da vida. As quatro intensidades listadas abaixo tem valor no planejamento, na implementação e na avaliação dos apoios:

- a) intermitentes – são apoios em uma base da necessidade momentânea. Fases episódicas com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de doença, perda de um ente querido, perda de emprego, entre outros.
- b) limitados – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Exemplo: de tempo limitado, apoios de recursos escolares.
- c) extensivos – são caracterizados pelo envolvimento regular (por exemplo, diariamente, em alguns ambientes: escola, trabalho, casa) e de natureza sem tempo limitado,

d) pervasivos – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Natureza potencialmente mantenedora da vida e envolve uma equipe com maior número de pessoas.

Diante das considerações contidas no AAMR (2002), para um entendimento melhor é necessário dar enfoque às 10 áreas do comportamento adaptativo de acordo com suas vinculações a um ou mais domínios: conceitual, social e prático.

Áreas de habilidades de comportamento adaptativo na definição de 2002	Habilidades representativas na definição de 2002	Áreas de habilidades listadas na definição de 2002
Conceitual	Linguagem Leitura e escrita Conceitos de dinheiro Autodirecionamento	Comunicação Acadêmico funcional Autodirecionamento Saúde e segurança
Social	Interpessoal Responsabilidade Autoestima Credulidade Ingenuidade Seguir regras Obedecer leis Evitar vitimização	Habilidades sociais Lazer
Prática	Atividades de vida diária Atividades instrumentais da vida diária Habilidades ocupacionais Manter os ambientes seguros	Autocuidado Vida doméstica Uso da comunidade Saúde e segurança Trabalho

Quadro 1 – Relacionamento entre as áreas de habilidades adaptativas de 1992 e 2002

Fonte: AAMR, 2002, p. 85

As áreas do comportamento adaptativo são consideradas importantes para uma análise do indivíduo no seu cotidiano, pois nos auxiliam a avaliar, conhecer e referenciar melhor o DI, e a partir delas podemos estabelecer uma aproximação com intervenções que possam melhorar a vida dos mesmos.

Uma discussão sempre em pauta é a respeito da nomenclatura adequada para a DI. Embora em 1995, no Simpósio **Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the future**, da ONU, já tenha sido alterado o termo deficiência mental para deficiência intelectual, somente em 2004, na Conferência em Montreal sobre Incapacidade Intelectual, promovida pela Organização Mundial da Saúde e Organização Pan Americana da Saúde, é que o termo foi consagrado e promulgada a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, sendo então este documento mundialmente difundido, reforçando o uso da nova terminologia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2004).

Jannuzzi (2004), ao se reportar ao termo deficiente e às mudanças terminológicas, enfatiza que estas não devem acontecer simplesmente para diminuir o impacto terminológico.

Segundo Leite, Rodrigues e Araújo (2013), duas foram as razões que impulsionaram essa mudança. A primeira tem a ver com o fenômeno propriamente dito: o termo intelectual é mais apropriado por fazer referência especificamente ao intelecto, e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão é por possibilitar maior distinção entre deficiência mental e doença mental, termos que têm gerado confusão há muito tempo.

Gorla, Araújo e Rodrigues (2009) nos apontam que são vários os conceitos para se referir à deficiência intelectual, os quais estão sempre sendo alvo de críticas e reflexões que sugestionam mudanças.

Segundo Pan (2008, p. 28, grifo do autor),

[...] um dos indicativos mais importantes dessa mudança é a alteração do nome de uma das mais representativas e influentes associações da área, a American Association of Mental Retardation (AAMR), que, a partir de janeiro de 2007, modificou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo *retardo mental* por *deficiências intelectuais*.

Schalock et al. (2007 apud VELTRONE; MENDES, 2012) consideram que, mesmo que a definição da deficiência intelectual seja a mesma proposta para o retardo mental em 2002, ela pode ser considerada mais adequada na medida em que reflete as mudanças de concepção de deficiência intelectual descritas pela AAIDD, por ser menos ofensiva para as pessoas e demonstrar mais respeito e dignidade.

Segundo Veltrone e Mendes (2012), a proposta de mudança da terminologia deficiente mental para deficiente intelectual, parece ter a intenção de tornar o termo menos pejorativo, além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual. Por considerar que as definições atuais propostas possam ser atemporais, as autoras pensam ser importante compreender que, na prática, as definições podem ser guiadas por diversas abordagens e não necessariamente incorporando a perspectiva multideterminada da definição, e dizem ainda ser importante e necessário investigar como esta nova mudança vem sendo interpretada, para que possamos avançar nas discussões e consequentemente garantir um atendimento educacional especializado de qualidade para esse alunado.

Nota-se que essa discussão é muito complexa, tendo vários aspectos a serem analisados, dentre eles as dez áreas do comportamento adaptativo, as quais classificam a deficiência

intelectual a partir de suas habilidades funcionais do cotidiano, o que nos permite ter um olhar mais coerente e solidário para as pessoas com deficiência, respeitando suas dificuldades, como também reconhecendo seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento.

Santos e Morato (2012, p. 12) defendem uma nova proposta para a renomeação da até então "deficiência mental/intelectual" para *dificuldade intelectual e desenvolvimental*, justificando que:

Esta proposta é advogada não só pelas atuais mudanças sentidas e percebidas a nível mundial, como também pela "obrigatoriedade" de se assumir que a palavra-chave nesta matéria seja "dificuldade". Essa palavra oferece a possibilidade de, com os apoios adequados, o sujeito poder adotar o papel que lhe é esperado pelos valores socioculturais vigentes, descartando, assim, as concepções de caráter de solidariedade/caridade, descriminalização e pena, que ainda hoje lhe são concebidas com base em preconceitos. A nova nomenclatura deverá ser funcional, diretamente relacionada com os critérios e características específicas e, acima de tudo, deve ser respeitadora das pessoas a quem é diagnosticada.

As discussões fazem parte da evolução e compreensão do tema sobre deficiência, que devem ser priorizadas pelo direito às manifestações do desejo de como esses seres humanos querem ser tratados em função da diminuição do impacto da descriminalização e garantia de acesso em igualdade a todas as esferas sociais, que lhe tragam qualidade de vida compatível com suas necessidades. Veltrone e Mendes (2012, p. 371) nos apontam que:

Para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo na prática é necessário investir tempo, discussões e esforços na busca da construção de uma escola que garanta a qualidade do trabalho do docente e que tenha definido os critérios de identificação e avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Estas atitudes são essenciais para que a mudança de terminologia não seja algo apenas formal, mas que tenha consequências para uma prática educativa efetiva, assim como preconiza a inclusão escolar.

Como se percebe, a nova nomenclatura ainda preocupa estudiosos sobre o tema, por se dizerem ainda não satisfeitos totalmente ou por não entenderem ainda a melhor maneira de se referenciar as pessoas com deficiência de forma que esta não se torne ainda discriminatória e comprometedoras das pessoas com DI nas esferas sociais.

2.1.4 Estigmatização e implicações educacionais

Segundo Goffman (1988), os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre

o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Esta definição nos leva a uma reflexão sobre as angústias vividas pelas pessoas com deficiências que foram por muito tempo rotuladas com termos pejorativos. O autor classifica o estigma em três situações nitidamente diferentes: em primeiro lugar sobre as várias deformidades físicas, em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, problemas comportamentais, como por exemplo distúrbio mental, vícios, alcoolismo, homossexualismo, comportamento político radical; e, em terceiro, os estigmas tribais de raça, nação, religião.

Glat (1995, p. 20) afirma que “As desigualdades se mantiveram em todos os momentos da evolução histórica da humanidade em função de normas estabelecidas pela sociedade que funcionam como mecanismos de controle social”.

Glat (1989, p. 19) nos aponta que vários autores como (BOGDAN E TAYLOR, 1976; MACMILLAN, 1977; SHENEIDER, 1985; ROWITZ, 1981; TELFORD E SAWREY, 1984) têm discutido o quanto é degradante para uma pessoa (e seus familiares) ser rotulada como deficiente mental. A autora afirma também que esse rótulo acarreta um julgamento antecipado do indivíduo como alguém totalmente desprovido de raciocínio, potencial de aprendizagem ou capacidade pra qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico.

De acordo com Glat (2006), ao se referenciar sobre as probabilidades de sobrevivência das pessoas com deficiência que morriam precocemente com morte natural ou sacrificadas na origem da humanidade, hoje, com o desenvolvimento da civilização e os avanços tecnológicos, esse quadro mudou pois tornou-se possível para a sociedade cuidar de uma maneira mais eficaz de seus membros familiares menos capazes.

Mesmo que hoje em dia, no mundo “civilizado”, as pessoas portadoras de deficiências não pereçam nem sejam exterminadas (embora ocasionalmente isso volte acontecer, como por exemplo, na Alemanha nazista) pode-se dizer que socialmente elas são exterminadas. Pois apesar de excluídas das responsabilidades sociais, também são de privilégios, vantagens e oportunidades, inclusive afetivas (GLAT, 2006, p. 21).

Segundo Goffman (1988, p. 15), utilizamos termos de estigma como aleijado, bastardo, retardado em nossos discursos diários, como fonte de metáfora, sem pensarmos no significado real da palavra com nomeando pessoas. Essa observação de Goffman é presenciada em ambientes diversos, principalmente nos escolares, onde se reúne uma grande quantidade de alunos que normalmente usam este vocabulário para se referenciar aos seus

pares como maneira de depreciá-los, porém como uma brincadeira momentânea. Nas pessoas com deficiência, quando são identificados com esses termos, percebe-se que este preconceito está impresso de forma cruel, causando-lhes um forte sentimento de dor e de revolta e ao mesmo tempo de conformismo visível aos nossos olhos. É nesses momentos que uma pessoa estigmatizada poderá se retrair e dar sua própria sentença de incapaz vitalício, perdendo sua chance de desenvolvimento, fadado a não usufruir de seu direito de igualdade.

Quando se estigmatiza um indivíduo por ser considerado diferente ou estranho, torna-se óbvio que o preconceito – que é um "juízo" preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas e ou lugares – instale-se de imediato. Isso faz com que as relações e ações, que possivelmente são pontos determinantes na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sejam prejudicadas. Por isso, até mesmo a terminologia usada para se referenciar ao deficiente ainda não tem sido vista como adequada, pois o termo “deficiente” pode ser compreendido como uma desqualificação que continua a estigmatizar essas pessoas. Entende-se que tais mudanças devam significar avanços do ponto de vista da contextualização da deficiência possibilitando intervenções precisas e seguras em prol dos envolvidos.

Quando nos reportamos à história das pessoas com deficiência, percebemos que as teorias construídas através dos tempos, relacionadas às atitudes pessoais e ao comportamento social, refletem conceitos, concepções, percepções, crenças, convicções que refletem um conjunto de valores vivenciados em cada momento histórico.

Tomando como exemplo a deficiência intelectual apresentada no decorrer da história, ou pelo menos num momento dessa trajetória, como doença, ou mesmo como um estado ou condição de irreversibilidade, pouco ou quase nada se poderia esperar de ações que pudessem reverter ou minimizar esse quadro. Tal entendimento, ou pelo menos parte dele, faz-se presente nas afirmações de Doll (apud LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013), quando se reporta à então deficiência mental como um estado de incompetência social, ocorrida na fase de maturidade ou, provavelmente, em decorrência de uma interrupção do desenvolvimento mental, podendo ser constitucional ou adquirida. Continuando, enfatiza o autor:

É uma condição essencialmente incurável através de tratamento e irremediável através de treinamento, exceto como tratamento ou treinamento de hábitos que compensam temporariamente as limitações da pessoa afetada, mas apenas enquanto ela estiver em condições favoráveis e, num período de tempo mais ou menos limitado (DOLL apud LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013, p. 28).

O autor ainda aponta como essenciais alguns critérios, como: incompetência social, subnormalidade mental, interrupção de desenvolvimento com prevalência da imaturidade, origem constitucional e impossibilidade de cura. Essa condição de doença incurável, de certa forma, deixava explícito que as ações educacionais não seriam necessárias, caracterizando na época uma total omissão por parte da sociedade e da família com relação a essas pessoas.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Porém, atualmente afirmamos que não se concebe mais não acreditar, não investir na possibilidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência e, mais especificamente, na pessoa com deficiência intelectual.

A mudança do paradigma organicista para o paradigma ecológico, de entorno, traz um novo olhar para as questões da deficiência, olhar esse que não nega as limitações, embora invista nas possibilidades que centra a atenção na pessoa antes de abordar a deficiência (LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013, p. 29).

Faz-se necessário ter uma atenção na pessoa com deficiência partindo da premissa de como ela é, não ignorando suas limitações, necessidades e potencialidades, criando assim possibilidades de tratá-la como ser único e não simplesmente como uma categoria. Nesta linha de pensamento é que podemos avançar nossos estudos, por meio de intervenções adequadas e respeitadas, tirando o foco das dificuldades do não entender, do não aprender, do não realizar única e exclusivamente da pessoa. O respeito à diversidade humana exige, no momento, que haja um rompimento com esse antigo paradigma da padronização nas intervenções, investindo na educação especial com mais empenho, veemência e dedicação. Segundo Bourdieu (2003), a escola, apesar de concebida como emancipadora, é ainda conservadora, fazendo uso de privilégios socialmente estabelecidos.

[...] quando ao contrário é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 45).

Um olhar com foco na educação inclusiva pode ser uma tentativa da ruptura do estigma ainda presente na vida das pessoas com deficiência. Contemplar a todos com uma educação de qualidade é construir estratégias metodológicas adequadas para incentivar e focar a pessoa como ela é, possibilitando êxito e sucesso nas intervenções, fatores esses de fundamental importância para a manutenção da motivação da pessoa em qualquer processo de aprendizagem. Estar sempre atentos às causas do não aprender do aluno.

Siqueira (2008), em sua pesquisa de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, percebeu que alunos sem deficiência, por terem dificuldades na aprendizagem, eram considerados como deficientes mentais sem mesmo terem sido avaliados.

Esse tipo de preocupação em estereotipar uma pessoa sem investigação apropriada foi mostrada por Bronfenbrenner (1979 apud YUNES; JULIANO, 2010, p. 350):

Percebia a angústia do pai quando, por exemplo, eram encaminhadas para instituição, crianças “perfeitamente normais”. Depois de algumas semanas, entre oitenta pacientes, num chalé com supervisão de duas enfermeiras, estas crianças deixavam de apresentar condições de obter bons escores nos testes de inteligência, administrados obrigatoriamente no processo de liberação dos internos. Nestas situações, as crianças anteriormente “normais” eram classificadas como “mentalmente deficientes” o que em alguns casos podia significar que permaneceriam na instituição pelo resto de suas vidas.

Veltrone e Mendes (2009 apud VELTRONE; MENDES, 2012, p. 369) fazem a seguinte citação:

A discussão sobre a influência do contexto educacional enquanto produtor da deficiência intelectual foi bastante desenvolvida nos estudos sobre fracasso escolar, em que muitas vezes o aluno só era taxado como deficiente intelectual quando entrava na escola, mais especificamente quando não conseguia acompanhar o currículo escolar.

Torna-se polêmico, por essa confusão, atribuir às crianças um diagnóstico de DI apenas por apresentarem um fracasso escolar pelas dificuldades de aprendizagem, sem ao menos investigar as causas que as levam a esses enigmas, estigmatizando-as. Este fato nos revela que a escola que deve ser a promotora da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo, em alguns casos pode acabar invertendo o seu papel produzindo alunos com deficiência.

As causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência de recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez

mais responsabilizados), na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos; ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar (BOURDIEU, 1997, p. 482).

As concepções deste teórico nos levam a refletir sobre a esquiva da escola na atribuição de seu compromisso com a escolarização, principalmente em se tratando da diversidade, quando há a necessidade de quebra de paradigmas e investimento em atitudes desafiadoras. Entende-se que, quando se atribui culpa ao outro, já se estabelece que nada há de se fazer sem pensar no sentimento que se instala no indivíduo que se exclui.

Segundo Bourdieu (1997, p. 484),

[...] a escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada.

Considera-se que este mal-estar instalado em um indivíduo poderá refletir no seu desempenho, desencadeando sua exclusão dentro da própria escola, que o aceita em matrícula, mas o exclui perante suas dificuldades, certificando-o como não elegível para seu desenvolvimento.

Segundo Mantoan (1997, p. 117),

A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque o deficiente mental tem o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças.

Essas considerações nos remetem a pensar que, fosse já incorporado o processo de inclusão como está fundamentado na Constituição Federal de 1988, a qual no art. 5º garante a todos o direito à igualdade (BRASIL, 1988), o problema da estigmatização poderia ser banido, principalmente nos ambientes escolares.

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isso é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima (GOFFMAN, 1988, p. 16).

Cabe ainda muita conscientização nos ambientes sociais, principalmente nos ambientes familiares nos quais, por conta do conformismo ou do comodismo, pela falta do conhecimento sobre o assunto e da legislação que lhes amparam, os mesmos são alimentados a aceitar essa atitude negativa que leva à segregação e à estigmatização das pessoas com deficiência.

2.1.5 Aspectos legais da inclusão escolar

A inclusão escolar que vem sendo paulatinamente discutida há algumas décadas nos ambientes educacionais já se torna atualmente um dos temas mais polemizados na educação. Ainda se percebe a exclusão de alunos com deficiência intelectual que é explicitada por parte de alguns docentes, respaldada pelo argumento de não saberem lidar com a deficiência por não terem sido capacitados para tal função. Ao mesmo tempo, algumas instituições especializadas, numa atitude de protecionismo, tentam impedir que seus alunos sejam incluídos na rede regular. Fica claro que falta informação sobre o significado e a importância do direito de todos à igualdade, os quais ainda não estão estabelecidos no pensamento das pessoas, conforme nos aponta Mantoan (2004, p. 37):

Desconhecimento e interesses corporativistas envolvendo pais, professores, especialistas fazem com que a educação de alunos com deficiências se dê em ambientes segregados, sem se considerarem as novas possibilidades de atendimento a partir de alternativas educacionais includentes. Muitos outros entraves desrespeitam o direito de ser diferente, nas escolas.

Apesar das leis existentes que amparam a inclusão escolar, ainda temos muito a avançar neste processo. Escolas ainda sem estrutura física e professores resistentes são alguns dos entraves que dificultam esse novo formato de escola inclusiva, que tem por objetivo contemplar educação em igualdade para todos. A realidade é que a cada dia aumenta o número de pessoas com deficiência nas escolas e não há mais tempo de se esquivar e não aceitar a conviver com a diversidade cada vez mais presente em nosso meio social.

Segundo Mantoan (2001), quando o aluno com deficiência é acolhido entre os alunos sem deficiência, torna-se mais fácil ocorrer a sua desmarginalização em qualquer ambiente, inclusive na própria família.

A temática da deficiência, pouco comentada há algumas décadas, levou as famílias a um tempo de segregação pela falta de amparo e, ao mesmo tempo, de uma sensação de

desconforto ao apresentar socialmente seus filhos à sociedade, temerosas pelo preconceito originado do estigma.

Amparadas pela lei, algumas famílias já não escondem seus filhos e já exigem o espaço de igualdade conquistado, mesmo não compreendendo muito bem como se processa a educação inclusiva. Acreditam que a convivência com alunos sem deficiência é produtiva para os filhos com deficiência e abominam a segregação.

Sassaki (1997, p. 86) considera que

A inclusão é um processo bilateral que pressupõe a participação e a ação partilhada, ao mesmo tempo dividida e somada. É um movimento de conquista de espaço, tanto daquele que pertence ao chamado grupo minoritário quanto dos demais participantes da comunidade.

O equívoco por muitos anos em não contemplar o direito à educação aos alunos com deficiência em classes regulares tem sido corrigido hoje, através de leis, e este novo momento da escola inclusiva se apresenta com muita força e exigências, fazendo-se necessário que estejamos preparados, abertos a novos conhecimentos e desprovidos de preconceitos.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

A educação inclusiva é um grande desafio, portanto deve ser muito discutida, questionada e garantida àqueles que dela necessitam e fazem jus, sabendo-se que a concretização deste processo exige quebra de paradigmas, para que possamos entender, compreender e cumprir a legislação, garantindo o direito de todos à educação.

A partir da DS (UNESCO, 1994), que reafirma o direito de educação para todos em acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, é que o tema inclusão escolar toma força e a pessoa com deficiência ganha espaço e direito de ser tratada em igualdade. Esta declaração é um marco importante na história da educação ao proclamar que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 2).

A DS, quando trata do tema “Enquadramento de Ações”, objetiva estabelecer uma política de orientação aos governos, organizações internacionais, organizações de apoio, organizações não governamentais e outros organismos, a fim de sensibilizar a todos sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 1º, estabelece que a República Federativa do Brasil constitui-se em estado democrático de direito, e tem como fundamentos: no inciso II, a cidadania; no inciso III, a dignidade da pessoa humana. No artigo 3º, que constitui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no inciso I, a determinação é que se construa uma sociedade livre, justa e solidária; no inciso VI, que se promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No artigo 5º, a Constituição Federal expressa que todos são iguais perante a lei. Sobre a educação, o artigo 205 declara que “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”; e o artigo 206 diz que “O ensino será ministrado com base em princípios”, dentre os quais destacamos o inciso I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Cabe aqui ressaltar que a família tem um papel de grande importância na educação escolar, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em seu Artigo 2º,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 8).

Neste contexto, os pais devem oferecer a seus filhos plenas condições de acesso à educação, para que haja um bom aproveitamento deste processo.

Considerando que a Constituição é a lei suprema do país e que existe em favor dos direitos individuais e sociais das pessoas, percebendo a clareza desses direitos, isso já bastaria para que alunos com deficiência não fossem discriminados quanto ao acesso nas escolas.

No campo específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96), que tem a função de definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, apresenta detalhadamente algumas resoluções educacionais que resguardam o aluno com deficiência intelectual.

Devemos observar que a Resolução 95, de 21 de novembro de 2000, esclarece-nos que o único impedimento do aluno não estar numa classe regular é quanto ao impedimento oriundo da própria condição específica do aluno, em razão de alguma necessidade específica dele ou interesse de sua família e nunca do sistema escolar. Porém entende-se que não seria justo colocar apenas no aluno a responsabilidade pela inclusão escolar, isentando o sistema de ensino de seu compromisso e responsabilidade. Considera-se que, independentemente do aluno, a escola deve oferecer as condições favoráveis para que a inclusão de fato ocorra.

Neste item, então, esta Resolução nos dá indícios de que se abre espaço para que o aluno fique fora da rede regular, podendo gerar acomodação nos ambientes públicos, em não se garantir a adequação dos espaços físicos e não oferecer condições para a inclusão de qualquer pessoa com necessidades educacionais especiais, o que vai na contramão do que recomenda a DS, que estabelece que os governos atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Tal deslize da lei foi corrigido pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, e as novas diretrizes de 2008, após a Declaração de Guatemala, realizada em 1999, que deixou explicitamente claro a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) – abordando o tema política e organização, no Capítulo V, que trata da Educação Especial, no seu artigo 58 – entende a educação especial para os efeitos da Lei como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, e nos aponta, em seu § 2º, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, deverá ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Segundo Carvalho (2007), o parágrafo 2º condiciona a integração dos alunos ao ensino regular apenas às suas condições específicas. A autora relata que não fica claro sobre as condições do ambiente de trabalho, como redução do número de alunos, qualificação do professor, condições materiais em que exercita sua prática pedagógica, considerando ser estas variáveis interventoras da maior importância, entendendo que o atendimento educacional no ensino regular não poderia apenas depender das condições específicas do aluno.

No entanto, há que se tomar cuidado para não manter sua criticável condição como depósitos de crianças, muitas das quais a elas foram encaminhadas pelo fracasso da escola. Tampouco é desejável, nas salas de ensino regular, que alunos com necessidades educacionais especiais sejam tratados diferentemente, e lá estejam apenas como **mais um no grupo** (CARVALHO, 2007, p. 94, grifo da autora).

Apesar das muitas preocupações, a autora nos aponta haver um grande avanço em relação à Lei n.º 4.024/61, que estabelecia, em seu artigo 88, que a educação de excepcional, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim se integrá-lo na sociedade. Atualmente, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), parece não haver mais dúvida de que a educação de crianças com DI, pode enquadrar-se no sistema geral de educação. Outro avanço seria a nomenclatura excepcional, hoje substituída por outras expressões.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006.

Podemos então perceber que a demanda para inclusão de alunos com deficiência em classes regulares tem sido uma constante. Porém devemos sempre estar atentos para que essa inclusão seja efetivada com recursos para que este aluno possa ter acesso e permanência na escola, pois segundo Castro (1989, p. 32 apud FERRARO; MACHADO, 2002, p. 207),

O problema do acesso não se resolve simplesmente com professores e vagas nas escolas. É necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que têm direito.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino, em 2006, de acordo com Censo: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O artigo 59, inciso I, da LDB n.º 9.394/96 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Observa-se, no referido artigo, que o comprometimento da escola com a adaptação do currículo é fundamental para que o aluno com necessidades especiais se sinta parte do grupo, evitando assim que a inclusão ora conquistada o exclua dentro de sua própria sala de aula. Ainda neste mesmo artigo, inciso II, essa Lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 37).

A terminalidade específica do ensino fundamental deve ser disponibilizada para esses alunos por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Devemos pensar que, quando se fala em terminalidade, a impressão é que se encerra ali o compromisso da escola com o indivíduo. Porém entende-se que a terminalidade não é um fim na vida do aluno com deficiência intelectual, mas sim um encaminhamento para que o mesmo tenha uma certificação que o direcione à busca de alternativas de conhecimentos, impulsionando-o a sua vida funcional. Mas será que isto tem ocorrido e as famílias têm encontrado alternativas para a continuidade de seus filhos a essa vida funcional, ou estaria já havendo um retrocesso de segregação? Segundo Aquino (1997, p. 93) é necessário retirar o foco-diagnóstico da figura do “aluno-problema”, deslocando o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é tão somente porta-voz.

Segundo Carvalho (2007), quanto ao inciso II sobre a terminalidade, pensa ser necessária muita discussão ainda, pois entende que o conteúdo está muito vago,

principalmente quanto aos indicadores a serem estabelecidos para traduzir a especificidade deste tópico.

Segundo Lima e Mendes (2011), a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto acadêmica quanto profissional.

Nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências (LIMA; MENDES, 2011, p. 196).

Pensamos que, apesar da preocupação da legislação em fornecer esse certificado para um prosseguimento da vida acadêmica ou profissional, ainda seus indicadores não são claros e objetivos, apresentando muitas dúvidas, podendo então abrir espaço para várias interpretações, até mesmo de exclusão, principalmente quando esses alunos estiverem numa fase de desmotivação para a aprendizagem. Suscita-nos um questionamento: Teria a escola esgotado todas as alternativas pedagógicas em adaptações curriculares para o desenvolvimento desse aluno, respeitando a individualidade do seu tempo de aprendizagem?

Ainda o artigo 59, inciso III, traz a exigência de que professores tenham especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular sejam capacitados para a integração dos alunos com deficiência na classe comum.

Quanto a essa exigência é sabido que muitos são os professores sem formação específica. Porém, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) passam a oferecer cursos de formação continuada de professores da educação básica, cursos específicos da área de educação especial, com foco na educação inclusiva, para atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2007c)

Dentre esses cursos, estão inclusos também o Programa Interiorizando Braille, o Programa Interiorizando Libras, o Programa de Informática na Educação Especial, com a formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação, e os projetos de formação para atendimento educacional especializado na área da deficiência mental, surdocegueira e

altas habilidades/superdotação. Os professores podem contar ainda com o Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com Seesp, que visa impulsionar o estudo, a pesquisa e a formação de professores na área da educação especial, no âmbito da pós-graduação, bem como os programas de educação a distância.

Caiado, Jesus e Baptista (2011, p. 134) consideram que

A formação do professor de Educação especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo nesse âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional. Uma dessas discussões refere-se à identidade do curso de Pedagogia, reafirmada em 1996, pela importância dada à formação do professor, que deve constituir-se no eixo da reestruturação do curso e que retorna atualmente no bojo da discussão sobre as diretrizes para a formação do professor.

A autora ainda nos aponta que não existe ainda um plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores e que as estratégias pedagógicas existentes não são suficientes para contribuir nas práticas pedagógicas. Há, portanto, urgência de se investir na formação inicial e continuada dos professores tanto do ensino regular quanto do ensino especial e que a inserção de disciplina isolada nos currículos de curso de formação não os preparam para trabalhar no ensino inclusivo.

Cabe lembrar que, no Plano Nacional de Educação (2001), consta que para a efetivação da educação inclusiva deva haver integração entre o professor de classe regular e o professor especialista em educação especial, como esclarece o artigo 8º da Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001c), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

- I – Professores das classes comuns da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao

desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001c, p. 2).

Ainda para respaldar a educação inclusiva, tivemos em 2009 a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE, o qual é oferecido no contraturno da escola, pelo fato de que se deve garantir uma condição inclusiva na rotina escolar, com o aluno estudando junto de seus colegas da sala regular. Não se justifica que o atendimento ocorra no mesmo período de aula, pois este aluno estará privado da sua rotina do dia de aula sendo excluído de um momento das atividades da aula, interferindo no processo de aprendizagem. A escola, portanto, deve prever em seu projeto pedagógico estratégias facilitadoras do diálogo com as famílias, conscientizando-as para que se sintam parceiras no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos no caso com DI, na responsabilidade de criar condições para que os mesmos tenham acesso ao AEE no contraturno.

Lembrando que

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BRASIL, 2007a, p. 22).

Neste contexto, entende-se que todo aluno com deficiência seja contemplado com esse atendimento para a promoção de sua aprendizagem. Muitas escolas já se encontram com salas específicas, com material adequado, como também com professores especializados para este atendimento, com trabalho contínuo nos dois períodos em que a escola funciona.

A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 2º, versa que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda no artigo 13, inciso VIII, a mesma resolução reforça que o professor da AEE deve “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Entende-se também que uma adaptação curricular deve ser construída pela professora do AEE, em consonância com o professor da sala regular, quando se detecta no aluno uma dificuldade do desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, por se tratar de um recurso recente, em implantação nas redes públicas, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), alguns municípios ainda estão se estruturando para tal implantação. Algumas escolas ainda não possuem este atendimento diariamente por não terem no quadro de funcionários a quantidade de professores especializados de acordo com a demanda, como também espaço físico para atendimento. As escolas ainda sem a estrutura adequada têm se organizado para que professores se revezem neste processo, fazendo atendimentos em escolas em seu entorno, ou têm organizado polos de atendimento para contemplar a todos os alunos que necessitam deste apoio. Esta medida deve ser acertada logo que as escolas se estruturarem com espaços físicos e recebam professores especializados na quantidade necessária para o atendimento da demanda.

Além da contribuição na aprendizagem do aluno, os professores da AEE são responsáveis por contribuir na construção de um currículo, com possibilidades de adaptações, estimulando equipes escolares a entenderem e aceitarem o processo da inclusão de forma pedagogicamente diferenciada. Para a elaboração deste currículo, que é um grande desafio, todos os envolvidos na educação inclusiva deverão se apropriar de um planejamento muito integrado com o currículo da escola.

Retomando o artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996), o mesmo prevê que haja uma educação especial para o trabalho para que o indivíduo com necessidades especiais seja integrado na sociedade, inclusive para os que não apresentem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, que sejam eles contemplados a partir de articulações com órgãos oficiais afins.

Em 1989, o Congresso Nacional decretou e o Presidente sancionou a Lei n.º 7.853, em 24 de outubro, a qual

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

Ainda a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, nos aponta claramente a garantia de direitos às pessoas com deficiência, conforme disposto no artigo 1º:

Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros. Indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (BRASIL, 1989).

A importância da adequação dos serviços públicos e a priorização do atendimento também são estabelecidos na lei. Versa o artigo 2º que cabe ao Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao

amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A exigência é que a educação especial, como modalidade educativa, abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de ensino fundamental e médio, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios e que o sistema educacional privilegie a todos inserção nas escolas especiais, privadas e que se tenha oferta obrigatória e gratuita em estabelecimentos de ensino público, ainda com direito aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo. A lei adverte ainda para o oferecimento obrigatório de programas de educação especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres, nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência.

Em 1999, o Decreto Federal nº 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Importante aqui relatar que, para os efeitos deste Decreto, considera-se, de acordo com o artigo 3º,

- I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c).

Neste contexto, em 2007, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivos educacionais acerca da melhora do nível do ensino no país, de acordo com o diagnóstico detalhado da educação, especificamente do ensino público. Dentre as ações propostas em relação à pessoa com deficiência são implantados: salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo benefício de prestação continuada (BPC).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 foi ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6.949/2009, estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2007a, p. 28).

No documento do MEC, no Plano de Desenvolvimento da Educação, que define razões, princípios e programas, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007c, p. 9).

Na implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas, em consonância com as diretrizes do **Compromisso Todos pela Educação** do MEC, que é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

As disposições legais para que o Estado realize e concretize a prestação de serviços e as adequações necessárias para o atendimento e a garantia do exercício do direito das pessoas com necessidades especiais, já demonstram um grande avanço na vida pessoal e na inclusão dos mesmos em todos os segmentos da sociedade.

2.1.6 O aluno com deficiência intelectual: apontamentos sobre processos de aprendizagem e inclusão escolar

Ao reportar a respeito dos aspectos teóricos sobre a DI, é fundamental que recorramos à teoria de Vygotsky, nascido em 1896 na Rússia, com formação em direito, história e filosofia. Mesmo após décadas de sua morte (1934), ainda hoje suas teorias ainda são consideradas relevantes, atuais, presentes e são muito utilizadas em pesquisas na educação e no atendimento de pessoas com deficiência intelectual. A justificativa para tanta contribuição é ter sido Vygotsky um estudioso e leitor interessado constantemente por temas como linguística, ciências sociais, psicologia, filosofia e artes realizando muitas pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia. Dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, e assim graduou-se em medicina, fundou o laboratório de psicologia da Escola de Professores de Gomel, dando várias palestras que posteriormente foram publicadas no livro **Psicologia Pedagógica**, no ano de 1926 e por nove anos que antecederam sua morte lecionou pedagogia e psicologia em Moscou. Um estudioso em potencial, hoje reconhecido na esfera acadêmica por renomados doutores e estudiosos da educação.

[...] estudos de Vygotsky foram crianças e jovens abandonados, órfãos ou pessoas que se perderam da família, que apresentavam doenças derivadas da desnutrição, deficientes, com distúrbios emocionais, transtornos de conduta, envolvidas em delinquência, dentre uma série de características decorrentes de um período intenso de instabilidade econômica, política, cultural e social pelo qual passou a Rússia na década de 1920 e que está associada tanto ao

período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial quanto a Revolução Russa e a Guerra Civil Russa (GÓES, 2002 apud DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 50).

Vygotsky (1997) distingue a deficiência em dois aspectos: primário, quando é ocasionada pela má formação ou disfunção de caráter biológico e/ou hereditário, e secundário, quando se origina do isolamento das relações sociais e culturais, características do entorno em que cada sujeito se insere. Para o autor, em grande parte das vezes, “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

É unânime entre os pedagogos que a teoria de Vygotsky é de grande relevância na contribuição no desenvolvimento mental das crianças e por isso tem sido muito discutida e aplicada nos ambientes escolares principalmente neste momento em que o processo de inclusão carece de uma melhor compreensão das interações sociais. Vygotsky, estudioso dos problemas da educação, já em sua época (séculos XIX e XX) defendia a interação de crianças com deficiência em classes regulares, acreditava que o convívio com os demais alunos sem problemas de aprendizagem era um apoio de grande importância. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é representada pela maneira compartilhada de construção de conhecimentos. Neste contexto, ele valoriza o prévio conhecimento do aluno, que são as habilidades que ele domina por si próprio, e acredita que o que ele não sabe aprende com facilidade com ajuda de alguém. Para o autor, o desenvolvimento ocorre a partir de relações sociais de modo geral. A teoria da educação inclusiva se direciona ao encontro dessa ideia quando defende que todos devem estar juntos, aprendendo juntos.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. O autor nos aponta que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente e é neste contexto que a educação se encontra inserida.

Sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor trabalha com a ideia da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é compreendida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O conceito de ZDP nos revela a importância da interação dos sujeitos no ambiente escolar e sua contribuição no investimento da motivação à aprendizagem do aluno através da cooperação e incentivo de adultos e dos colegas considerados mais preparados por terem facilidades na aprendizagem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento se apresenta em dois níveis:

- a) **real**: que apresenta o que a criança pode realizar sozinha, que faz com autonomia;
- b) **potencial**: que representa aquilo que ela só realiza com ajuda ou pela imitação, mas que poderá vir a realizar sozinha a partir das interações e motivações da promoção de suas aprendizagens, pois com auxílio desta interação a criança tem possibilidades de mostrar seu potencial produzindo mais do que produziria sozinha.

Segundo Vygotsky (1997), devemos atentar para que a educação de pessoas com deficiência não seja tratada como minimalista e nem mesmo reducionista.

As teorias pedagógicas minimalistas e pessimistas [...] tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso profundo a um adestramento, é dizer, que tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semi animal. A obediência é a exigência fundamental. A obediência é a condição fundamental que se coloca nesta criança. O cumprimento automático de hábitos úteis se considera o ideal de toda sua educação (VYGOTSKY, 1997, p. 244).

O cuidado no trato das pessoas com deficiência na fase escolar deverá ser sempre de trazer a realidade da vida cotidiana, para que se apropriem dos ensinamentos construindo-se como pessoas pertencentes à sociedade. Não esquecendo que, apesar de qualquer dificuldade, essas pessoas não serão crianças eternas, crescerão e se tornarão adultas com certa autonomia e devem ser respeitadas em seus direitos.

Jannuzzi (1992, p. 56-57) enfatiza que

Também se tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

A ideia errônea de incapacidade desses indivíduos, impetradas nas pessoas que lidam diretamente com o deficiente – pais, familiares e cuidadores e até mesmo professores – acabam colocando-os na condição de infantis e imaturos sempre. Estes procedimentos que

muitas vezes são usados como uma maneira de proteção à pessoa com deficiência são impedimentos de uma interação produtiva ao desenvolvimento do qual defende Vygotsky (1997, p. 12): “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo”.

A crença de Vygotsky sobre o desenvolvimento interacionista da criança com deficiência era forte e vital numa época em que a “defectologia”, termo usado para se referenciar as pessoas com deficiências, era considerada uma ciência de menor importância, pois as metodologias usadas por psicólogos para investigar os problemas da criança com deficiência, até então, eram baseadas numa concepção puramente quantitativa. Vygotsky intencionava romper com este método para defender uma pedagogia com valor social do desenvolvimento.

Vygotsky construiu sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, alinhando a linguagem e pensamentos, deixando-os fortemente conectados. Baseava-se na teoria de Marx, a qual postula compreender o homem como um ser social e histórico, que constrói sua consciência, diferentemente dos animais, possibilitando estabelecer o progresso de sua emancipação frente às condições primitivas de sua própria natureza, do meio em que se insere e da exploração da maioria pela minoria.

Conforme Vygotsky (1988), as apropriações de conhecimentos e da linguagem ocorrem interativamente; assim, aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente e, ainda, pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se mutuamente. Para o autor, a linguagem é composta por signos.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistemas de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico (OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Podemos entender que muitas vezes alguns signos podem não significar nada para um indivíduo, pois, para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados já aceitos socialmente. Assim, a aquisição de significados está intimamente relacionada com a interação social.

Oliveira (2009) afirma que, para Vygotsky, os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à aceção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto da vivência individual.

Vygotsky pretendeu ir além da dimensão cognitiva e inscreve a criança em seu universo social, relacionando afetividade ao processo de construção dos significados.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

Em seus estudos sobre pensamento e linguagem, o autor discute muito sobre o significado das coisas, dizendo ter muita relação com o contexto. O significado das palavras pode mudar, porque a palavra pode variar de acordo com a relação social das pessoas. Diz que, quando a criança apreende, absorve uma palavra, ela passa a entender o sentido da palavra e é a partir disso que a criança começa a evoluir em termos de pensamento; mas pode não evoluir em termos de complexidade, pode não compreender o peso que a palavra tem dentro do contexto. Ao crescer, os neurônios da criança vão se multiplicar mas ela pode não compreender o significado da vida.

Nos estudos de Vygotsky, percebe-se uma grande preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem e uma forte crença em potenciais da criança com deficiências.

Apesar de todos seus méritos, nossa escola especial se destaca por um problema fundamental que limita seu educando – criança cega, surdamuda e deficiente mental – em um estreito círculo da coletividade escolar, e que cria um micro mundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado para o defeito da criança, tudo está centrado em sua dificuldade física e não o introduz na verdadeira vida. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do seu mundo isolado, geralmente desenvolve hábitos que os levam a um isolamento ainda maior e acentua a sua separação. Devido a estes defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial ainda se reduz quase a zero (VYGOTSKY, 1997, p. 59, tradução nossa).

Aceitar e aprender a lidar com as diferenças são passos importantes para considerarmos que a inclusão possa ser realmente efetivada. Cabe aqui ressaltar os estudos de Vygotsky, em suas considerações sobre o cérebro humano ser um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, apontando-nos que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Esta compensação a que o autor se refere consiste, sobretudo, numa

reação positiva do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar suas limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Isto nos leva a acreditar que podemos, enquanto educadores, pensar em oferecer oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize concretamente de maneira adequada na promoção de um processo de apropriação cultural por parte das pessoas com deficiência que as conduza a ter vontade de viver ativamente. Como os ambientes sociais estão construídos de acordo com um padrão para a normalidade, principalmente nos ambientes escolares, percebe-se então claramente a existência já estabelecida de barreiras físicas, educacionais e atitudinais, as quais dificultam ou até mesmo impedem a inclusão das pessoas com deficiências.

[...] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 2003, p. 250).

Hoje devemos pensar que o desenvolvimento e o aprendizado acontecem no ambiente social e um depende do outro. Devemos lutar por uma escola acolhedora, que aceita a diversidade contribuindo para que todos os seus educandos, sem qualquer forma de discriminação, sejam motivados a se sentirem pertencentes a esse espaço pelo qual tem direito e que cada vez mais anseiem pela busca de conhecimentos os quais darão significado à vida deles.

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

O desafio da escrita tem sido um impasse na trajetória escolar dos alunos de inclusão haja vista que, muitas vezes, estes não conseguem evoluir nas fases necessárias da alfabetização para chegarem a um patamar que os conduza à facilitação da compreensão do mundo em que se vive.

Faz-se necessário que alunos com DI sejam estimulados a evoluir nas fases de alfabetização para que cheguem dentro de suas possibilidades o mais rápido possível ao nível de alfabetização, pois de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “[...] seu principal desafio é garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam

alfabetizadas plenamente” (BRASIL, 2012), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições.

Refletimos aqui qual seria o sentimento dos alunos de estarem frequentando uma classe na qual estão distantes de atingir essas expectativas? Qual seria o sentimento do professor sobre essa expectativa?

Para entender melhor como se dá o desenvolvimento da aprendizagem, recorreremos aqui ao pensamento de Vygotsky (2001) ao relatar que as apropriações de conhecimentos e da linguagem ocorrem interativamente; assim, aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente e, ainda, pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se mutuamente. Para o autor, a linguagem é composta por signos. Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 184),

Esses processos reconstróem o comportamento com base no uso de signos como estímulos. Esses modos de comportamentos, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstróem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as.

Podemos entender que, muitas vezes, alguns signos podem não significar nada para um indivíduo, pois, para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados já aceitos socialmente. Assim, a aquisição de significados está intimamente relacionada com a interação social.

Essa interação social é defendida por Vygotsky (2007) ao dizer que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Daí, a importância do aluno com DI estar incluído numa escola que permita o interagir com os outros. O autor faz aqui uma crítica do modelo de segregação de uma escola especial.

Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do seu mundo isolado, geralmente desenvolve hábitos que os levam a um isolamento ainda maior e acentua a sua separação. Devido a estes defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial ainda se reduz quase a zero (VYGOTSKY, 1997, p. 59).

Pensando na escola inclusiva e nos objetivos pelos quais ela foi imposta, podemos considerar como sucesso o crescimento do acesso de alunos, a criação de salas de AEE, mas sobre a aprendizagem e desenvolvimento do DI, nas escolas, muito se tem a compreender.

Segundo Vygotsky (1998, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Parece-nos que as escolas ainda não dão conta desse desenvolvimento esperado pelos alunos com DI, como está escrito na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinando que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c).

Leva-se a pensar que haja alguns entraves que impedem essa evolução da aprendizagem considerada de grande importância para a condução de uma vida social menos sofrida e mais autônoma para essas pessoas. Talvez fosse pertinente, neste momento, reportarmo-nos a Bourdieu, em sua análise do sistema de ensino francês. Bourdieu e Passeron (1975) conceituam como violência simbólica o que ocorre nas escolas, onde objetivos teóricos não contemplam uma educação transformadora e igualitária e também quando o sistema da escola trata de forma igual todos os alunos, sem se preocupar com suas diferenças sociais.

Nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como a única cultura legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu “arbitrário cultural”, ou mais propriamente “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 19 apud VALLE, 2013, p. 424).

O capital cultural passado pelas famílias e trazido pelos alunos numa escola com características de violência simbólica jamais será considerado, pois este modelo se utiliza da autoridade pedagógica para legitimar a cultura por ela imposta, buscando formar o *habitus* do indivíduo, de acordo com a cultura dominante, razão esta que impede o desenvolvimento dos alunos no contexto atual da educação, que é a formação de cidadãos críticos e autônomos. Poderíamos também pensar na hipótese de que a estigmatização do aluno com deficiência já

está impressa, como aquele que não tem capacidade para aprender, e esse conformismo não motiva os educadores a um investimento maior na maneira de ensinar.

Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento (FREIRE, 2003, p. 159).

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

Toda mudança em qualquer esfera social requer um tempo para acomodação, e na escola não seria diferente. O aluno com DI, considerado um estranho, até então excluído pela sociedade, chega à escola com uma diversidade de comportamentos, dificuldades na aprendizagem, gerando conflitos, desestruturando a ideologia arcaica de épocas remotas arraigada no pensamento dos professores de que somente os alunos bons são os que não causam problemas e apropriam da cultura dominante conseguindo um bom desempenho nas avaliações.

Uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo (BOURDIEU; PASSERON, 1964 apud VALLE, 2013, p. 418).

Aproximar os alunos da escola considerando e respeitando o seu capital cultural constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, acreditamos ser uma forma para que os mesmos se sintam pertencentes àquele espaço. O modo como os envolvidos na educação organizam essa aproximação é relevante na formação das estruturas mentais do aluno com DI. O professor precisa ser um sujeito que tenha uma interação provocadora para que saberes a serem aprendidos pelos alunos façam sentido e sejam significativos para o aluno.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância talvez até primordial do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 241).

Questionamos aqui sobre a alfabetização desses alunos: Como poderia o aluno participar deste processo de aquisição de conceitos científicos se não estiver alfabetizado?

Isto nos faz refletir sobre a importância da alfabetização na vida do indivíduo, pois se entende que a linguagem é a ferramenta facilitadora do acesso ao conhecimento. De acordo com Vigotski (2001, p. 320), “[...] na escola a criança aprende particularmente, graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades”.

O pensamento de Vygotsky nos leva a uma convicção da importância do processo de alfabetização para todos, sendo esta determinante e facilitadora na vida da criança para tomada de consciência da preparação para novos conhecimentos. Porém tão importante quanto à língua portuguesa são os conhecimentos de matemática, disciplina temida por muitos alunos pela exigência de muita atenção e raciocínio muitas vezes rápido, não inerentes às pessoas com DI.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 56-57), apontamos aqui alguns princípios importantes os quais também justificam a aprendizagem da matemática na vida cotidiana do ser humano:

- A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.
- A atividade matemática escolar não é "olhar para coisas prontas e definitivas", mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.
- A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção.

Compreende-se então que os conhecimentos de matemática são essenciais no dia a dia para resoluções de pequenas tarefas como: fazer medições, comparações, administrar compras, etc.

2.2 A relação familiar e a escola

2.2.1 A família e a deficiência

Não muito distante dos tempos atuais, ao nascer uma criança com algum tipo de deficiência, era de costume que os médicos em geral dessem aos familiares um diagnóstico com um prognóstico tal como uma sentença de improdutividade deste recém-nascido, diante

do qual os pais deveriam ter um conformismo e aceitá-lo sem a necessidade de intervenções, as quais seriam inúteis. Sabemos do impacto que causa este momento na vida de um casal quando se espera uma criança e essa nasce com uma deficiência. Porém, atualmente, temos um outro olhar dos pareceres médicos e especialistas da área da saúde, os quais já encorajam os familiares a ter uma interação estimuladora de relações saudáveis no ambiente familiar e na busca de tratamentos para que os mesmos possam ter condições de igualdade perante as demais pessoas na sociedade. Segundo Assumpção Júnior (1993), até mesmo em famílias saudáveis, se houver uma ocorrência brusca, provavelmente os membros desta terão que redefinir seus papéis, adaptando-se a novos valores e padrões de comportamento e se ajustando ao novo estilo de vida.

Diante disso, as famílias já passam a entender a importância vital do seu papel para seu membro com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência no seu preâmbulo alínea x) afirma a importância da família,

Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito a receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2007a, p. 17).

O primeiro contato da criança com seres humanos é o da mãe ainda no ventre, a qual exerce um papel primordial na vida dos mesmos, e o primeiro ambiente socializador da criança é o familiar. A importância das relações familiares com os deficientes, nas mais simples experiências cotidianas, na crença de suas possibilidades de aprendizado, acaba por desmistificar a condição imposta do sujeito não produtivo, mostrando assim dentro de suas limitações o desabrochar de suas capacidades. O convívio familiar que anseia respeito e afetividade potencializa as oportunidades de aprendizagem do sujeito, ao mesmo tempo em que mostra à sociedade em primeiro plano que as pessoas com deficiência podem ser produtivas contrariando as concepções historicamente instituídas a eles. Não podemos desconsiderar os sentimentos de ansiedade e incertezas pelos quais as famílias passam ao receber a notícia de um filho com deficiência. Muitos questionamentos farão parte da vida delas, como indagações sobre sobrevivência, cuidados constantes e até mesmo perda momentânea ou frequente de privacidade de sua vida pessoal. Porém, quando se tem uma criança deficiente, embora toda a insegurança

que aflige a família momentaneamente ou permanentemente, é imprescindível que se tenha acesso ao conhecimento.

A Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), evidencia a existência de deveres intrínsecos ao poder familiar, conferindo aos pais obrigações não somente do ponto de vista material, mas especialmente nos aspectos afetivos, morais e psíquicos. Já o artigo 3º do ECA, versa que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 12).

As leis que amparam as crianças e ou adolescentes, independentemente de serem deficientes ou não, nos esclarece e nos conscientiza de como elas devem ser tratadas, maneira esta que induz a uma aceitação melhor nas famílias e conseqüentemente na sociedade. Bronfenbrenner (2005, p. 5 apud ZUCHETTO, 2008, p. 37-38) nos aponta que,

O desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato, por todo o curso da vida. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são definidas como processos proximais.

O mesmo autor nos exemplifica ainda que esses padrões duradouros de processos proximais podem ser encontrados na amamentação, nas brincadeiras com as crianças, nas atividades cotidianas de solução de problemas, na aprendizagem de novas habilidades e aquisição de novos conhecimentos e entendemos que isto deve acontecer nas relações familiares.

Para Vygotsky (1994 apud SILVA; DESSEN, p. 135), o ambiente possui as fontes necessárias para o desenvolvimento da criança, bem como apresenta traços humanos específicos que são característicos do desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 1997, p. 94). Desta forma, podemos entender que o ambiente familiar, considerado o primeiro espaço social da criança, nos leva a crer na importância da aceitação da família, quando se tem um filho deficiente, para a concretização do bom desempenho do mesmo.

A família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros (REY; MARTINEZ, 1989, p. 143 apud SILVA; DESSEN, 2001, p. 136).

A responsabilidade da família perante a educação dos filhos é indiscutível. É comum ouvirmos dizer nas prosas corriqueiras quando se presencia um comportamento adequado ou inadequado de uma criança ou adolescente: “também pudera, olha de qual família ou linhagem ela veio”, ou “filho de peixe peixinho é”. Uma espécie de comparação ora de críticas negativas, outras vezes de positivas, de procedência ou de uma padronização familiar das pessoas. Fazemos aqui uma analogia ao pensamento de Bourdieu (2010) já citado no capítulo anterior, quando se refere que cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, e que essa herança cultural reflete na vida social da criança.

Segundo Romanelli (1997), a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. É nesse contexto que os filhos com deficiência necessitam ser cuidados, educados, com atitudes de afetividade, segurança e encorajamento que facilitem suas potencialidades.

2.2.2 Configuração familiar e o contexto escolar

Ao abordar este tema, vale lembrar que no campo da pesquisa ainda são poucos os estudos e publicações sobre a relação família-escola e, segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 9-10), algumas pesquisas existentes nos anos de 1970 e 1980 desqualificavam as famílias socialmente menos favorecidas em termos de contribuição na educação dos filhos, sendo discriminatórias e preconceituosas. Esses autores nos apontam que, atualmente, a tendência dos pesquisadores é situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir das classes sociais.

A LDB, em seu artigo 2º, já sinaliza a importância da família enquanto participante nesse processo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Segundo Bourdieu (1996), a família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus* primário. Desta forma, torna-se importante uma relação família-escola em sintonia, pois as referências de ensinamentos dessas duas instituições, apropriadas pelos alunos na sua fase educacional, farão parte de sua formação. A intervenção familiar é significativa, pois é ela que tem o controle dos filhos por estar a maior parte do tempo com eles, compartilhando o cotidiano, dando limites e moldando seus comportamentos.

De fato a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja membros da sua família (LAHIRE, 1997, p. 17).

Lahire (1997), em seus estudos, não considera que somente as famílias de nível socioeconômico privilegiado possam garantir o sucesso escolar de seus filhos. Tudo depende do envolvimento que essas famílias se dispõem a realizar no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos no cotidiano.

Para corroborar este pensamento de Lahire, recorreremos à seguinte citação de Zago (p. 20):

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

A participação da família no ambiente escolar tornou-se fundamental pelo novo contexto em que estamos vivendo, em função das mudanças sociais e comportamentais que se refletem na estrutura familiar, levando as crianças e adolescentes a precisar de uma atenção especial e limites para processar a aprendizagem.

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em atividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cómodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas (LAHIRE, 2011, p. 18).

Lahire (1997), ao realizar um estudo com 26 crianças francesas sobre sucessos e fracassos escolares, traçou alguns perfis familiares a partir das entrevistas de suas famílias, além de notas etnográficas e entrevistas, como também materiais recolhidos no ambiente escolar: fichas dos alunos, cadernos de avaliação, entrevistas com alunos, professores e diretores, fazendo uma relação das configurações familiares destas crianças. Concluindo que são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas na inexistência total ou parcial de capital cultural e que, mesmo quando esse capital existir, para sua apropriação, são necessárias interações efetivas e afetivas. Entende-se então que a escolarização dos pais não é o referencial mais importante, mas sim que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. Dentre os perfis das famílias em estudo ficou claro que, embora muitas vezes filhos pertencentes às famílias de baixo capital, e de profissões não qualificadas poderiam ser constatados como fracasso escolar já previsível, mostraram possuir bom desempenho escolar e algumas crianças que advinham de famílias de condições mais favoráveis, como alguns pais com melhores níveis de instrução ou desempenho acadêmico não confirmaram esta hipótese de serem bem sucedidos. Porém denotou-se também neste estudo que, em se tratando da analogia entre as condições sociais das famílias, as trajetórias escolares dessas crianças foram heterogêneas, entendendo-se assim que o capital cultural deva ser um forte aliado com o socializador.

Para Lahire (1997), há cinco configurações familiares que interferem na relação social dos filhos. **As formas familiares da cultura escrita**, as quais poderiam contribuir com os filhos, pois considera que o hábito da leitura na família pode favorecer o desempenho escolar. A criança já chega à escola com recursos que facilitam sua condição de pertencimento ao ambiente escolar. Outra forma de contribuição seria **as condições e disposições econômicas**, pois a falta de uma estrutura econômica impossibilita o desenvolvimento de determinados hábitos e atitudes que são determinantes no desenvolvimento das pessoas. Porém, quando se fala da contribuição de **ordem moral doméstica**, entende-se aqui uma organização familiar nas rotinas domésticas consideradas eficazes, como horários de refeições, de estudos, lazer, etc., **as formas de autoridade familiar**, onde as famílias devem se preocupar com os comportamentos que os filhos levam de casa para o ambiente escolar, local que necessita de disciplina, cumprimento de regras que favorecem a aprendizagem. As crianças podem ser mal interpretadas pelos professores diante de comportamentos inadequados e por isso sofrerem coerção por estarem recebendo orientações diferentes da família e escola. **As formas familiares de investimento**

pedagógico devem ser pensadas de maneira que os filhos compreendam que os pais sempre querem para eles o que não conseguiram alcançar em termos de estudo, e como veem o significado do sucesso escolar para eles. Entendemos que, independentemente da classe social e questão financeira das famílias, estas devem ser estimuladas pela escola a essa prática, pois o ganho em termos de aprendizagem será benéfico para ambas as partes.

Uma estrutura familiar material e temporalmente ordenada transmite, de maneira inconsciente, métodos de organização nas estruturas cognitivas ordenadas, predispostas a funcionarem como estruturas de classificação do mundo (LAHIRE, 1997, p. 26-27).

Consideramos assim que, mesmo não tendo as famílias um nível acadêmico mais elevado, isso não as impede de contribuir com a escolarização dos filhos, pois a participação na escola acaba por contribuir quando os pais se interessam e seguem orientações que vão ser significantes na aprendizagem dos filhos. Aumenta então a responsabilidade da escola em mediar essa intervenção.

Segundo Lahire (2011, p. 17),

[...] para as famílias com menos recursos e experiências escolares, só a escola é capaz de fazer o que parcial ou totalmente foi feito na intimidade do lar. A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante estas crianças que muitas vezes só têm o tempo gasto dentro dos muros da escola para entrar na cultura escolar e apropriá-la.

Essas considerações apontadas por Lahire nos levam a pensar na importância da escola em conscientizar as famílias do quão importantes elas são na escolarização de seus filhos.

Hoje, os pais devem caminhar junto com a escola num ambiente harmonioso e de responsabilidade, unindo forças, lembrando que a função da escola é ensinar e a da família educar e que essas funções, embora distintas, são interdependentes. Quando se trata de alunos com deficiência, percebe-se que os pais já têm uma tendência à superproteção, muitas vezes numa situação de pena dos próprios filhos, um cuidado excessivo por considerá-los fragilizados que acaba subestimando a inteligência dos mesmos e que, conseqüentemente, compromete a aprendizagem. É necessário que escola e família compartilhem as experiências para que possam contribuir com o aluno em sua descoberta como pessoa no desenvolvimento de suas potencialidades, para que, no futuro, possa aplicar o aprendizado percebendo-se como um agente transformador, que transforma e é transformado por esse meio.

Ao pensar na inclusão de DI, a preocupação familiar se redobra, pois o

desconhecimento sobre o que a escola pode oferecer em termos de acolhida e de aprendizagem gera situações conflitantes na tentativa de soluções.

Sasaki (1997, p. 86) considera que

[...] a inclusão é um processo bilateral que pressupõe a participação e a ação partilhada, ao mesmo tempo dividida e somada. É um movimento de conquista de espaço, tanto daquele que pertence ao chamado grupo minoritário quanto dos demais participantes da comunidade.

As dificuldades que serão encontradas no percurso da inclusão podem ser amenizadas com a participação da família na escola.

Segundo Sasaki (1998), ocorre um envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola quando há um sistema de comunicação constante e permanente em que os pais possam participar das reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos. O autor alerta também que as famílias devem ser reconhecidas e respeitadas e aceitas como parceiros plenos junto à equipe escolar, recebendo todas as informações relevantes (os direitos dos pais, práticas educativas atuais, planejamento centrado na pessoa, notícias da escola, etc.). Ressalta ainda que os pais devem ser estimulados a participar em todos os aspectos da escola, aconselhamento e grupos de apoio, informações sobre deficiências, etc.

Esses acordos ou intervenções apontados por Sasaki são modelos que provavelmente podem fazer a diferença na educação. A escola já tem discutido muitos ajustes para se tornar uma escola mais acolhedora, onde a educação seja emancipadora e compartilhada com os familiares e suas respectivas culturas e configurações.

Ainda sobre a importância do envolvimento da família na escola, Bourdieu (2003, p. 41-42) enfatiza que,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

No processo de inclusão, a parceria escola-família é imprescindível. A troca de experiências do trato cotidiano tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar, na tentativa de um olhar sob a mesma direção, é que provavelmente embasa as atitudes e os comportamentos positivos diante da pessoa com DI.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo teve abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Silva (2005), apresenta uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo desta pesquisa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Porém foi necessário traduzir em números algumas tabelas, por se tratar de dados objetivos de algumas das respostas dos questionários dos professores e familiares, como também informações contidas nos prontuários dos alunos. No caso da presente pesquisa, buscou-se investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica de um município do Vale do Paraíba e as relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos, para a qual utilizamos a técnica de questionário com 19 questões objetivas e 2 questões abertas para os professores, e 43 questões objetivas e 2 questões abertas para os pais, além dos dados coletados nos prontuários dos alunos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser úteis para uma reflexão mais aprofundada sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

3.2 O lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em 16 escolas de ensino fundamental I e II, da rede pública municipal, na Cidade de Guaratinguetá, situada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, a qual possui uma população de 112.072 habitantes e uma área de 752,636 km², tendo como bioma a Mata Atlântica.

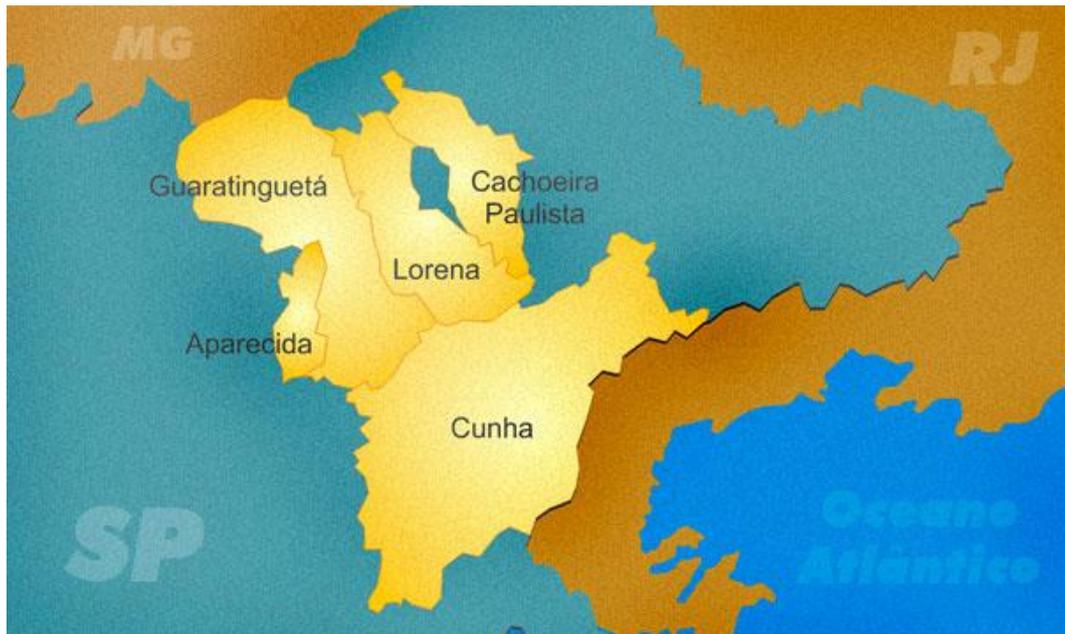


Figura 1 – Mapa da localização do município de Guaratinguetá, Vale do Paraíba (SP)

Fonte: cidadespaulistas.com.br

3.3 A população/amostra

A priori, agendamos um encontro com a secretária de educação do município de Guaratinguetá para tratarmos sobre o interesse pela nossa pesquisa. A secretária mostrou interesse e ainda nos revelou que gostaria muito de ter acesso aos resultados, tão logo concluamos este estudo. Encaminhamos então três ofícios a esta Secretaria, o primeiro para que a pesquisa fosse autorizada, o segundo para nos informar quantas escolas no município atendem alunos com DI, e o terceiro para identificarmos quantos professores atuam com esses alunos. Em seguida, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, o qual foi aprovado pela Resolução CNS/MS n.º 466/12, na data de 7 de novembro de 2014.

Participaram da pesquisa 138 alunos com DI, 65 pais/responsáveis por estes alunos e 81 professores que atuam diretamente com esses alunos em classes regulares de 16 escolas de ensino fundamental I e II, todos pertencentes à Secretaria de Educação do município de Guaratinguetá, situada no Vale do Paraíba, estado de São Paulo, Brasil.

3.4 A coleta de dados: procedimentos

Os participantes deste estudo, pais e professores, foram orientados sobre os objetivos da pesquisa, e sobre o termo de Consentimento Livre Esclarecido, confeccionado em duas

vias, sendo uma do pesquisado e outra do pesquisador. Não houve resistência em assiná-lo. Todos que foram abordados assinaram livremente e conscientes.

A priori, visitamos as escolas indicadas, com documento de autorização em mãos, assinado pela Secretaria de Educação do município, com o objetivo de solicitar autorização para início da pesquisa e agendamento de reunião com os pais e professores para realizarmos a aplicação do questionário. Na ocasião, pedimos também autorização para agendarmos um dia de coleta de dados dos prontuários dos alunos com DI e do histórico escolar dos mesmos. Alguns diretores nos atenderam bem e se mostraram interessados pela pesquisa, outros foram indiferentes. Alguns diretores aceitaram fazer o agendamento para aplicação dos questionários, porém quanto aos questionários a serem respondidos pelos professores, por sugestão dos coordenadores das escolas, estes foram deixados para responderem no momento em que desejassem: no HTPC dos mesmos ou no momento que julgassem melhor, sob a alegação dos coordenadores das escolas de acúmulo de trabalho de final de ano e que talvez os professores não tivessem interesse em respondê-los. Tivemos duas escolas nas quais, apesar de deixarmos os questionários e termos voltado várias vezes para recolhê-los, os coordenadores justificaram ainda não ter tido tempo de repassá-los. Insistimos ainda por meio de telefonemas e, após meses de insistência, desistimos. A reunião de pais foi agendada em algumas escolas, e começamos a coleta de dados no dia 16 de novembro de 2014, encerrando-se em 16 de maio de 2015. A presença de pais foi expressiva em apenas uma escola; nas demais escolas, poucos pais compareceram. Os professores justificaram que muitos pais nunca compareceram na escola para saber da vida escolar dos filhos.

No primeiro momento, explicamos aos pais o objetivo de nossa pesquisa e os conscientizamos sobre o TCLE. Todos os pais que compareceram na reunião aceitaram responder a pesquisa.

Sobre o acesso ao histórico escolar dos alunos nas escolas, tivemos alguns casos de resistência, algumas diretoras dificultaram esse acesso com a justificativa de que esses dados são sigilosos, mesmo estando com a autorização da pesquisa em mãos, assinada pela Secretaria de Educação. Em algumas escolas, tivemos que voltar várias vezes para esse convencimento e em algumas delas não conseguimos resposta alguma, fato este que nos frustrou, pois nosso objetivo era colher o maior número possível de dados. Porém, em outras escolas, as diretoras foram acolhedoras e prontamente permitiram o acesso aos prontuários dos alunos. Pareciam entender o objetivo e a importância de uma pesquisa. Em todas as escolas a que tivemos acesso, os professores das salas de recursos foram amáveis e nos atenderam contribuindo nos acessos aos prontuários dos alunos para que pudéssemos concluir

nossa pesquisa em relação ao aluno com DI. O número de professores que trabalham com a inclusão, segundo a Secretaria da Educação, é de aproximadamente 180 professores, porém, ao visitarmos as escolas, percebemos que muitos professores têm a jornada de trabalho dobrada; então esse número caiu expressivamente.

Não soubemos de casos de resistência por parte dos professores para responderem o questionário, tivemos apenas dois coordenadores que não repassaram o questionário, alegando falta de tempo para essa contribuição, mas mesmo assim tivemos 81 questionários respondidos por professores.

Quanto aos pais, algumas escolas colaboraram em marcar reunião para a aplicação do questionário, porém algumas escolas justificaram que não poderiam marcar reunião, pois no final do ano muitas escolas estavam entrando em reforma e por conta de outras reuniões já agendadas com outros objetivos, ficaria difícil esse agendamento. Para esses casos e outros, como das escolas que agendaram e houve muitas faltas dos pais, recorremos então aos endereços das famílias e algumas pesquisas foram feitas nas residências.

Trabalho árduo, pois havia muitos endereços desatualizados e isso demandou muito tempo, além do que as famílias se sentiram muito à vontade para fazer questionamentos, lamentações sobre o filho com DI. Pareciam nos ver como uma assistente social ou psicóloga. Contavam histórias de vida, e pareciam querer uma solução para os problemas enfrentados com os filhos com deficiência. Situação embaraçosa, pois tínhamos receio de fazer observações que pudessem influenciar na pesquisa. Não houve nenhuma resistência por parte dos familiares em atender nossa pesquisa nas residências.

Apesar de ter sido trabalhosa esta pesquisa, eu me vi em outro contexto, o de perceber o quanto essas famílias estão necessitadas de orientações e o quanto a falta de conhecimento pode cristalizar barreiras que impedem o crescimento das pessoas colocando-as numa situação de inconformismo e ao mesmo tempo de conformismo. Houve um pai de um aluno (Pai 61) que questionou se o Conselho Tutelar poderia puni-lo por estar ensinando o filho (DI) de 16 anos a trabalhar com ele numa oficina da qual é proprietário.

A mãe (número 6) de outro aluno questionou sobre sua filha ter terminado o nono ano, se o Conselho Tutelar poderia cobrar dela por não querer mais enviar a filha na escola, na alegação de que ela não teria condições de frequentar o ensino médio. A mãe (número 49) de outro aluno pesquisado nos perguntou “o que vou fazer com esse menino, ele é burro, não aprende nada”. Uma mãe (número 43), com quatro filhos adotados, sendo todos com deficiência e ainda na fase escolar, dizia querer que o menor tivesse acesso à APAE pois o mais velho dela aprendeu muito na APAE e por isso agora estava na classe regular e

conseguindo evoluir, e o menor não faz nada na escola, não aprende. E muitos outros questionamentos.

Alguns casos atípicos na aplicação do questionário nos chamaram atenção: um dos casos mostrou que, na separação, a mãe abandonou os 4 filhos (todos com deficiência) e o pai é que ficou com a responsabilidade dos mesmos com a ajuda de uma irmã, e pudemos perceber, pelo registro no formulário dos alunos (132, 133, 134), que o pai é muito presente na vida dos filhos.

3.5 Instrumentos

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionários para os pais ou responsáveis pelos alunos com DI; b) questionários para os professores que atuam em classes regulares que atendem alunos com DI; c) formulário para coleta das informações sobre a trajetória escolar dos alunos.

O questionário é o instrumento que permite medir com maior exatidão aquilo que se deseja pesquisar, permitindo o tratamento quantitativo (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Foi feito *a priori* um piloto de ambos os questionários, os quais detectaram a necessidade de reformulação de algumas questões e adição de mais outras questões, pois as respostas não atenderam com clareza os objetivos propostos na pesquisa.

Todo questionário deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação [...] Quanto às questões a serem pesquisadas, estas precisam contemplar hipóteses de veracidade. Assim, precisam ser bem formuladas e claras. Por isso é interessante (dependendo da intencionalidade) que o questionário apresente questões diretas e indiretas, fechadas e abertas, objetivas e subjetivas, que permitam respostas por alternativas a escolher e respostas descritivas (KAUARK; MANHAES; MEDEIROS, 2010, p. 58).

O questionário dos professores (anexo F) continha, a princípio, apenas sete perguntas objetivas e duas perguntas abertas. Reformulamos então este questionário, que passou a conter dezenove questões objetivas e duas questões abertas. No questionário elaborado para os pais, que continha apenas vinte perguntas objetivas e duas questões abertas, constatamos que havia muitas falhas nas perguntas e este teve que ser muito pensado e totalmente reestruturado para que respondesse aos objetivos de nossa pesquisa. Passou então este questionário a conter 43 questões objetivas e duas questões abertas. Quanto ao questionário-piloto dos professores, recorri a uma escola na qual eu já conhecia o professor de educação física, que já havia trabalhado numa instituição de alunos com DI. Expliquei sobre minha pesquisa e solicitei ao mesmo se poderia contribuir. O professor levou o questionário e me enviou respondido já na

semana seguinte. Quanto ao questionário das famílias, pedi a contribuição da mãe de uma aluna com síndrome de down, cuja filha estuda numa escola privada da cidade. Expliquei sobre a pesquisa e prontamente ela aceitou respondendo no mesmo dia. Fizemos também o uso de um formulário (apêndice C) elaborado para anotações das informações das trajetórias escolares dos alunos, contidas nos prontuários escolares dos mesmos.

Formulário é um instrumento com campos pré-impressos, nos quais são preenchidos dados e informações levantados na pesquisa, o que permite a formalização das comunicações e o registro destes dados (CURY, 2005 apud KAUARK; MANHAES; MEDEIROS, 2010, p. 58).

3.6 Procedimentos para análise dos dados

Para a análise do instrumento quantitativo, os 65 questionários aplicados às famílias e os 81 questionários aplicados aos professores e as informações coletadas dos 138 prontuários dos alunos tiveram suas respostas digitadas no software *Sphinx Survey 5.0* que permite apresentação dos resultados na forma de gráficos e tabelas, além de fornecer os valores relativos à média aritmética e ao desvio padrão, bem como fazer análises fatoriais.

Tanto nos questionários das famílias quanto nos questionários dos professores havia questões abertas, as quais foram analisadas e categorizadas com o auxílio das técnicas de análise de conteúdo de acordo com a proposta de Bardin (2011). Ainda sobre o instrumento quantitativo, criamos alguns eixos de análise para uma melhor organização do nosso estudo. Para o questionário das **famílias**, ficaram assim distribuídas:

- a) perfil socioeconômico das famílias: capital cultural/social e econômico;
- b) participação dos pais no processo de escolarização. Esta categoria reúne questões sobre a participação dos pais na vida escolar de seu filho em reuniões, colaboração nas tarefas escolares, envolvimento e interesse pela escolarização do mesmo;
- c) pensamento sobre discriminação na escola e progressão continuada. Aqui as questões indagam sobre o que os pais pensam sobre a progressão continuada e sobre a discriminação.

Em relação ao questionário dos **professores**, criamos os seguintes eixos de análise:

- a) formação do professor: questões que nos possibilitaram conhecer as diversas formações do professor e sua formação continuada;
- b) dinâmica na sala de aula: questões que nos informaram como o professor direciona suas aulas e de que forma, com a presença de alunos com DI;

- c) formação para trabalhar com DI: este ítem fez parte da questão aberta onde o professor foi questionado sobre a necessidade de uma preparação específica para atuar com alunos com DI.

Para as informações sobre os **alunos**, elaboramos as seguintes categorias:

- a) caracterização dos alunos: gênero, idade, série que frequenta;
- b) a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: relação idade e série, nível de alfabetização, conhecimento sobre a matemática;
- c) Atendimento Educacional Especializado e adaptação curricular: a leitura detalhada dos prontuários dos alunos incluindo as avaliações finais feitas pelos professores no final do ano, nos permitiram traçar o perfil dos alunos, conhecer os níveis de aprendizagem nos quais eles se encontram atualmente e sobre sua participação no AEE e uso de adaptação curricular.

Para a análise dos instrumentos qualitativos, questões abertas dos questionários dos familiares e dos professores e investigação de dados dos prontuários dos alunos, tais questões foram submetidas à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), organizam-se cronologicamente em três polos: pré-análise, a exploração do material e o tratamento do resultado, inferência e interpretação. Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 125),

[...] geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise; a formulação das hipóteses e objetivos com os conteúdos obtidos e; a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

As escolhas dos documentos a serem utilizados na pesquisa: prontuários dos alunos, questionários estruturados; formulação de hipóteses e objetivos de investigar as trajetórias escolares dos alunos e relações dos familiares já haviam sido definidos previamente, portanto, restando-nos ainda a formulação de indicadores para a fundamentação e interpretação final.

Após a aplicação dos questionários e tendo em mãos os prontuários dos alunos, executamos a técnica da leitura flutuante. Segundo Bardin (2011), este tipo de leitura estabelece um contato com o material coletado, conhecendo-o melhor com a finalidade de se obter uma familiaridade para que possamos organizar nossos estudos. Após coleta de dados, estes foram analisados e discutidos com a fundamentação teórica pertinente ao nosso estudo, contidas neste trabalho, as quais foram cuidadosamente selecionadas na nossa pesquisa exploratória.

Para análise e melhor identificação dos sujeitos da pesquisa, foram construídos três quadros (Anexos E, F e G).

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

4.1 Trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual na educação básica: características e dados de escolarização

Neste item iremos apresentar algumas das características dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas de educação básica do município pesquisado e aspectos de suas trajetórias escolares, como: gênero, relação gênero e série, série atual; idade, relação idade e série; nível de aprendizagem alcançado; recurso e adaptações realizadas no atendimento pedagógico. Os dados analisados constavam nos prontuários dos alunos.

4.1.1 Caracterização dos alunos

Com base na tabela 1 dos dados do Inep/MEC, podemos verificar o número de alunos inseridos na rede regular em 2014, no referido município.

Tabela 1 – Alunos de escolas especiais, classes especiais (incluídos)

	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Educ. prof. nível técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio
Estadual	0	0	0	133	43	1	6	12
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	0	4	214	101	0	0	37	0
Privada	16	20	302	4	2	4	0	0
Total	16	24	516	238	45	5	43	12

Fonte: INEP - Censo Escolar 2014 (BRASIL, 2014).

Segundo dados do Inep/MEC (BRASIL, 2014), tabela 1, verificamos que realmente a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino se ampliou e vem se consolidando, mas não de forma total em todos os níveis de ensino. Verificamos também que, embora o Censo nos mostre que a matrícula atual dos alunos com DI (ano da coleta 2014) no município investigado era de 315 alunos, nos anos iniciais e anos finais, dados confirmados pelo Inep, os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação são menores, apontam ter apenas 238 alunos matriculados, dando-nos a impressão de alguma forma de evasão não informada a este órgão.

Contudo, o aumento no número de alunos pode estar associado à Política Nacional de Educação Inclusiva que prevê a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em idade escolar na rede comum de ensino. Contudo, a garantia da matrícula necessariamente não resulta no sucesso escolar, ou seja, na garantia de um ensino de qualidade. É preciso romper com práticas educativas conservadoras e homogêneas que não garantem o desenvolvimento e a aprendizagem da diversidade de alunos que chegam à escola. Segundo Bourdieu (2013), a escola, apesar de concebida como emancipadora, é ainda conservadora, fazendo uso de privilégios socialmente estabelecidos.

[...] quando ao contrário é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BORDIEU, 2013, p. 45).

Mesmo sendo a escola conservadora, a matrícula e o acesso dos alunos com deficiência têm sido garantidos, porém a permanência desses alunos torna-se um problema, muitas vezes pelo fracasso escolar e pelos desafios enfrentados no dia a dia no ambiente escolar, que pode caracterizar-se como exclusão. Neste contexto, Castro (1989 apud FERRARO; MACHADO, 2002, p. 217) afirma que

O problema do acesso não se resolve simplesmente com professores e vagas nas escolas. É necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que têm direito. É verdade, mas não é toda a verdade, que os alunos vão ficando mais velhos e mais frustrados até atingirem “uma idade em que a ida para o mercado de trabalho já é quase uma imposição econômica dentro do orçamento familiar apertado”.

Assim, a elevação do número de alunos com deficiência na escola não pode ser interpretada como a consolidação da inclusão escolar. Todavia, historicamente, esse aumento representa uma mudança significativa no cotidiano escolar, pois obriga os sistemas de ensino a repensarem sobre suas práticas educativas e a buscarem alternativas que dêem conta da diversidade de alunos que hoje têm acesso à escola.

Dando continuidade à caracterização dos alunos investigados no gráfico 1, apresentamos os dados sobre gênero dos 138 alunos com deficiência intelectual pesquisados.

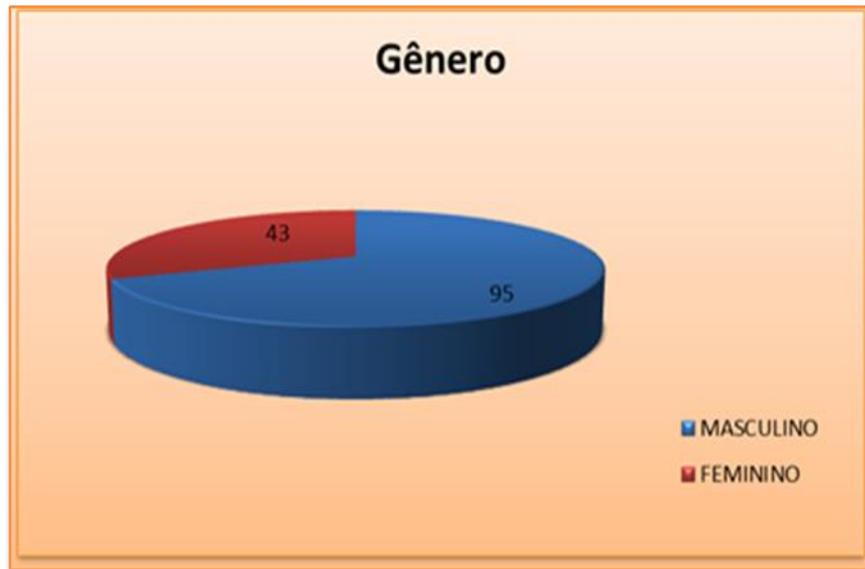


Gráfico 1 – Gênero

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares - prontuários dos alunos) consultados nas escolas pesquisadas

Observa-se no gráfico 1 que a grande maioria dos alunos em estudo era do sexo masculino. Esta informação vem de encontro aos dados apresentados em outras pesquisas que discutem a relação gênero e desempenho escolar.

Os estudos realizados por Mendes e Lourenço (2009) sobre o viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais indicaram que, com relação ao gênero, 66,1% das fichas referiam-se a crianças do sexo masculino, enquanto que 33,9% referiam-se a crianças do sexo feminino, diferença considerada estatisticamente significativa. Constatou-se também que os dados encontrados na referida pesquisa corroboram os dados gerais da literatura, pois aproximam-se das proporções tradicionalmente encontradas de 2/3 de meninos para 1/3 de meninas, o que revela uma tendência desproporcionalmente maior de indicar meninos como alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir da análise de conteúdos de Bardin (2011), os autores criaram algumas categorias a fim de identificar as características em comum entre o grupo feminino e o grupo masculino e entender se estas categorias poderiam mostrar o porquê dessa incidência maior de meninos considerados com deficiência. São elas: a) problemas de saúde; b) deficiências; c) problemas de comportamento; d) problemas de linguagem; e) dificuldades de aprendizagem; f) fatores sócio-familiares; g) talentos/altas habilidades h) potencialidades; i) outras, que seria qualquer relato que não se enquadrasse nas categorias acima. A análise desta pesquisa mostrou haver uma certa tendência estatisticamente significativa de indicar meninos para a educação especial com base em problemas de comportamento, o que não acontece com as

meninas. Sobre a análise dos outros seis fatores categorizados no sistema, não foram demonstradas diferenças significativas baseadas no gênero.

Portanto, é possível que a maior incidência de meninos na presente pesquisa esteja relacionada a problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem apresentados por eles, o que não pode ser comprovado na presente pesquisa, mas que merece uma investigação mais aprofundada no sentido de compreender essa diferença e, até mesmo, verificar a autenticidade do diagnóstico de deficiência intelectual atribuído a esses alunos.

4.1.2 A escolarização dos alunos com deficiência intelectual

Na tabela 2, apresentamos os dados referentes à idade dos alunos com DI e série em que estudavam no ano de 2014 (ano da coleta de dados)

Tabela 2 – Quantidade de alunos na relação entre série e idade

Série	Idade													19 ou mais	Total
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
9		0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	0	0	6
8		0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	5
7		0	0	0	0	0	2	3	4	2	4	0	0	1	16
6		0	0	0	0	1	4	1	4	3	1	0	1	0	15
5		0	0	0	1	6	8	0	1	0	0	1	0	0	17
4		0	0	5	11	5	3	2	0	1	0	0	0	0	27
3		0	13	7	9	1	2	0	2	0	0	0	0	0	34
2		10	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13
1	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5
Total	1	13	15	13	21	13	20	06	12	12	07	3	1	1	138

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares - prontuários dos alunos) consultados nas escolas pesquisadas

Como verificamos em nossa pesquisa sobre a série de matrícula dos 138 alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares investigadas, do total de alunos que compõem a amostra da pesquisa, no primeiro ciclo, que corresponde do 1º ao 3º ano, frequentam 52 alunos; no segundo ciclo, que corresponde do 4º ao 6º ano, frequentam 59 alunos; e no terceiro ciclo, que corresponde do 7º ao 9º ano, frequentam apenas 27 alunos. Percebe-se então que a concentração maior de alunos está no período de transição de ciclos ou seja do 4º ao 6º ano, período em que o aluno precisa se adaptar a uma nova realidade escolar.

Verifica-se também nesta tabela que 56% dos alunos em estudo estão na faixa etária entre 8 e 13 anos e a maioria destes se encontram entre o primeiro e o quinto ano de escolarização. Supomos então que, a partir de 13 anos, quando estes alunos se encontram encaminhados para o sexto ano, fase em que se observa aumento das exigências acadêmicas, em que se depara com questões mais abstratas e mais desafiadoras aliadas a mudanças orgânicas do início da adolescência, mais os comprometimentos da DI, podem estar evidenciando as dificuldades, tornando assim as defasagens mais acentuadas. Dos 138 alunos de nosso estudo, 76% destes apresentam defasagens escolares (consultar também anexo G). Questões já apontadas nos estudos de Santos (2013):

[...] as transições escolares no início da adolescência são de especial interesse e preocupação porque esta é uma fase, a da puberdade, em que o pré-adolescente se depara com diversas mudanças desenvolvimentais e próprias da idade da adolescência, e que acarretam alterações a nível emocional, biológico e cognitivo e social e com os quais tem que lidar podendo, assim, tornar-se um período desafiador (CROCKET; PETERSEN; GRABER SHULENBERG; EBATA, 1989 apud SANTOS, 2013, p. 6-7).

Como os alunos com DI já se encontram em defasagem em idade e série, ao se deparar com esse ambiente desafiador de adaptações de novas rotinas, novos hábitos, este pode interferir na vida escolar dos mesmos, até mesmo aumentando suas dificuldades na aprendizagem, que pode até mesmo desestimular a continuidade de sua vida escolar. Levantamos esta hipótese ao perceber que em nossos estudos o número de alunos diminui a partir do segundo ciclo.

Será que a complexidade do ensino impede a permanência dos alunos com deficiência intelectual no final do ensino fundamental, mesmo em um sistema de progressão continuada? Qual é o sentimento destes alunos que entendem que não conseguem acompanhar o ensino regular?

O estudo de Lima e Mendes (2011) vem comprovar que essas defasagens podem estar acontecendo com frequência em outros ambientes escolares.

Em relação à faixa etária, cinco eram crianças (entre nove e 10 anos de idade), dezesseis estavam na adolescência e três na fase adulta. Quanto à série escolar, a maioria, isto é dezessete, estava nas séries iniciais, a minoria (sete), nas séries finais do ensino fundamental. Comparando-se a idade cronológica dos alunos com a idade esperada para a série cursada, os dados revelam atraso na escolaridade que variou entre dois e 16 anos. Por exemplo, um aluno de 29 anos cursava a 7ª série (LIMA; MENDES, 2011, p. 198).

Esses dados nos levam a pensar se realmente há a inclusão dos alunos com NEE num efetivo processo de ensino-aprendizagem. A defasagem idade/série também reflete um tipo de exclusão, aquela que acontece no interior da escola, pois esses alunos acabam sendo excluídos do processo de aprendizagem num tempo adequado. Isso pode se justificar, talvez, por atendimentos falhos nas adaptações de que necessitam ou por falta de outros recursos materiais e humanos das instituições escolares.

Contudo, podemos refletir de forma mais aprofundada qual seria o motivo dessa defasagem de idade-série, já que se trata de alunos com deficiência.

Segundo Ferraro (2004), é precisamente na primeira série da educação fundamental que acontece a retenção; em consequência disso, inicia-se a defasagem na relação série/idade no processo de escolarização.

A defasagem pode também ser fruto de entrada tardia na escola ou de processos de reprovação. Como no município há a progressão continuada, percebe-se que, certamente, estes alunos foram inseridos na instituição mais tardiamente.

A não inclusão desses alunos anteriormente pode ter sido intencional pela própria família e/ou motivada pela instituição especializada que os atendia, pois antes da regulamentação da inclusão como direito, a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais ocorria em instituições paralelas à rede regular. Luiz (2009) realizou uma pesquisa na qual acompanhou familiares de crianças com síndrome de down na fase de transição entre APAE e as creches de ensino regular. Em relatos de mães verificou-se que elas sentiam medo de seus filhos perderem o vínculo entre educação e saúde (atendimento especializado da APAE) e medo também dos filhos sofrerem preconceitos e rejeições. Ainda segundo a autora, esse mesmo desconforto, essa insegurança aparece quando as mães, acostumadas com o atendimento de seus filhos na Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), precisam sair de sua zona de conforto partindo para uma nova experiência. Entende-se que, nas instituições, as famílias dos alunos se sentem confortáveis por terem uma escola só para eles, onde as classes têm um número reduzido de alunos e um setor clínico onde o aluno pode usufruir do mesmo sem burocracias. Torna-se claro também haver um protecionismo misturado com o estigma de que os deficientes não possam ser autônomos e produtivos.

A partir da DS (UNESCO, 1994), que reafirmou o direito de educação para todos, em acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, é que o tema inclusão escolar tomou força e a pessoa com deficiência ganhou maior espaço e direito de ser tratada

em igualdade; mas a inclusão nas escolas regulares começou a acontecer muito timidamente, com poucos alunos.

Em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, é que começaram a ampliar as matrículas de alunos com NEE na rede regular. Segundo dados do Inep (BRASIL, 2014), de 2007 a 2012, as matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares de escolas públicas do país dobraram.

Acredita-se na hipótese de que os mecanismos de retenção e reprovação também podem gerar defasagem de idade/série para alunos com NEE, muitas vezes por não serem atendidos nas adaptações curriculares de que necessitam.

4.1.3 Nível de conhecimento dos alunos com deficiência intelectual

Em relação à aprendizagem, foram encontrados nos prontuários registros sobre o nível de conhecimento dos alunos nas áreas de matemática e de língua portuguesa, para os quais construímos gráfico relativo ao domínio de conteúdos. No caso da língua portuguesa, os registros são sobre as fases de alfabetização e, no caso da matemática, os registros estão relacionados ao domínio das quatro operações com independência. Apresentamos, na tabela 3, as fases de alfabetização em que se encontram os alunos com DI e a quantidade de alunos matriculados de acordo com a série que frequentam.

4.1.4 Fases de alfabetização

Tabela 3 – Relação entre a fase de alfabetização e a quantidade de aluno por série

Nível de alfabetização							
SÉRIE	INFORMAÇÃO NÃO REGISTRADA	PRÉ SILÁBICA	SILÁBICA SEM VALOR	SILÁBICA COM VALOR	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA	Total
9	0	0	0	0	0	6	6
8	1	0	0	0	0	4	5
7	0	0	0	0	2	14	16
6	0	0	0	0	3	12	15
5	3	1	0	1	2	10	17
4	0	1	2	1	7	16	27
3	0	6	1	6	11	10	34
2	0	2	4	5	0	2	13
1	2	1	0	2	0	0	5
Total	6	11	7	15	25	74	138

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares - prontuários dos alunos) consultados nas escolas pesquisadas. Para melhor compreensão do nível de alfabetização, consultar anexo D

Chama-nos a atenção nesta tabela que são poucos os alunos com DI que frequentam as séries finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), porém os matriculados nestas séries estão alfabetizados.

Até o quinto ano, observa-se que ainda temos alunos na fase silábica sem valor; no sexto e sétimo ano, alguns alunos ainda se encontram na fase silábica com valor. Talvez a condição de permanência na escola esteja relacionada ao domínio da leitura e escrita, como relata a mãe de uma aluna.

A minha filha com S.D. está concluindo o ensino fundamental, porém sem saber ler, nem escrever. A própria escola a matriculou no ensino médio, mas não vou permitir que vá à escola, ir à escola por quê? Para preencher uma vaga da tal inclusão? Sendo que ela, não sabe ler? Como acompanharia o 1º ano do ensino médio. Será que eu estaria fazendo bem em mandá-la pra escola? (Relato da mãe 65).

Esses dados nos revelam que esses alunos carecem de intervenções que possam acelerar esse processo, pois o domínio da leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras disciplinas.

A aprendizagem da escrita é de suma importância na escolarização. Pessoas analfabetas são rotuladas, desacreditadas e estigmatizadas, tornando-se excluídas pelas suas limitações quando anseiam um emprego ou qualquer outra forma de exercício da cidadania. Ide (1991), em seus estudos sobre alfabetização e deficiência mental, com alunos educáveis de ambos os sexos, numa classe especial de uma escola da grande São Paulo, constatou que, após um ano de intervenção sistemática com aproximação da escrita, a maioria dos alunos em estudo obteve uma pequena evolução, a qual considera como um progresso acentuado, pois os mesmos já estavam frequentando a 1ª série há 3 ou 4 anos sem nenhum avanço. Ainda a autora nos aponta que

[...] a construção da escrita em termos evolutivos é semelhante a das crianças normais estudadas por Ferreiro e Luria, já que elas passaram, ainda que bem mais lentamente e com muitas dificuldades, pelas mesmas etapas de desenvolvimento da escrita [...] o respeito mútuo construído entre o professor e os alunos na sala de aula, fazendo-os se sentir a vontade para expressar suas opiniões, ideias e desejos, uma vez que estavam seguros de que não corriam perigo de serem rotulados de incapazes, ignorantes ou ingênuos (IDE, 1991, p. 47-48).

Percebe-se, então, que o tempo de aprendizagem do aluno com DI deve ser respeitado e a afinidade para uma boa interação em que este aluno se sinta pertencente à classe é de grande relevância. Em relação à aprendizagem, questionamos então se o domínio de leitura e

escrita estariam condicionados à própria deficiência dos alunos ou aos métodos de ensino, ou ainda à baixa expectativa dos professores sobre as possibilidades de aprendizagens de alunos com DI, considerando os estigmas relacionados à deficiência intelectual? Isso justificaria a gradativa diminuição do número de alunos com DI nas séries mais avançadas?

Esses dados nos dão pistas de que esses alunos carecem de intervenções que possam acelerar esse processo, pois o domínio da leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras disciplinas e continuidade dos estudos.

4.1.5 Nível de conhecimento em matemática

Na tabela 4, apresentamos o nível de conhecimento de matemática dos alunos com DI e a quantidade de alunos de acordo com a série que frequentam.

Tabela 4 – Relação entre o nível de conhecimento em matemática e quantidade de alunos por série

Série	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
Informação não registrada	1	1	0	0	3	0	0	0	0	5
Realiza adição e subtração	1	0	9	5	2	7	10	0	0	34
Realiza as quatro operações	0	3	5	2	3	2	1	0	0	16
Não realiza nenhuma	4	1	2	8	9	18	23	13	5	83
Total	6	5	16	15	17	27	34	13	5	138

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares - prontuários dos alunos) consultados nas escolas pesquisadas

Sobre os conhecimentos da matemática, na realização das quatro operações com independência, percebemos que a situação de aprendizagem desses alunos está muito abaixo dos padrões desejáveis de acordo com as séries nas quais eles estão inseridos. Dados estes que consideramos preocupantes, pela importância dos conhecimentos matemáticos no cotidiano, sendo observado que a maioria dos alunos tem muitas dificuldades com essa disciplina.

O pai número 64 de nossos estudos, na questão aberta sobre sugestão a respeito da inclusão ser prazerosa e de sucesso, se calou, não respondeu, porém fez questão de anotar no questionário a fala da filha sobre a qual estávamos nos referindo.

Eu não quero mais ir na escola. Eu não entendo nada que o professor de matemática tá ensinando, eu não sei fazer aquelas contas. Eu fico prestando atenção mas eu não entendo. Às vezes os meus colegas me ajudam a fazer. Eu já falei para o meu pai que não quero ir, mas ele fala que eu tenho que terminar meus estudos. (Aluna de 22 anos, filha do pai 64, encaminhada para o ensino médio).

Apesar de nossos estudos não terem como objetivo ouvir o aluno, achamos pertinente evidenciar a fala desta aluna, pois, segundo Glat (1989), é raro dar às pessoas com DI a oportunidade de se expressar e lutar pessoalmente pelos seus direitos.

Portanto, eles continuam calados em seu canto, passivamente recebendo o que lhes é oferecido pelo conjunto de pessoas, profissionais e familiares que atuam como intermediários em sua relação com o mundo exterior (GLAT, 1989, p. 25).

O apontamento desta aluna, aliado aos resultados da nossa pesquisa sobre o conhecimento de matemática, comprova que as dificuldades da Matemática estão muito presentes neste público e podem sim estar contribuindo com a falta de motivação para dar continuidade à escolarização. Parece-nos então ser este um dos motivos relevantes na questão. Segundo o artigo 32 da Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. O inciso I do referido artigo versa sobre “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Torna-se essa questão contraditória quando se trata de alunos com DI, entendendo que a maioria destes em nossa pesquisa não consegue se alfabetizar, nem mesmo ter o domínio das quatro operações de matemática, como também poucos conseguem alcançar o nono ano. Como reverter esse quadro? No caso do aluno desmotivado pela não aprendizagem, qual seria a conduta adequada? Estariam esses alunos sendo realmente preparados para a aprendizagem, ou a escolarização estaria em segundo plano devido ao estigma de que esses alunos não teriam capacidade para aprender?

Rossit e Goyos (2009), numa pesquisa sobre a deficiência e a aquisição de matemática, reconhecem a importância da matemática principalmente nos comportamentos adaptativos de encontrar endereços, ler horas, usar telefone ou mesmo apreciar um jogo de futebol. Os autores realizaram um trabalho sistematizado com um grupo de 11 alunos com idade entre 9 e 32 anos, “educáveis”, com o objetivo de analisar a aquisição de relações matemáticas envolvidas no comportamento de manusear dinheiro. O procedimento de ensino foi conduzido através do programa computacional Mestre ®, programa este com ferramentas específicas, o qual permite que o educador crie atividades diversas de acordo com as suas necessidades e as do aprendiz. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a proposta do ensino através de rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas possibilitou a aquisição de conhecimentos passo a passo e a

possibilidade de detectar precocemente as dificuldades na aprendizagem. Isto nos leva a confirmar nossas hipóteses de que a complexidade da matemática demanda de metodologias com estratégias diversificadas e atenção redobrada nas dificuldades apresentadas pelos alunos com DI. Os autores trabalharam com o currículo como rede de relações, pautando-se no planejamento detalhado e na avaliação cuidadosa e minuciosa de repertório inicial e das aquisições ao longo do processo de ensino e da aprendizagem. Os autores constataram que o objetivo proposto de analisar a aquisição de relações matemáticas envolvidas no comportamento de manusear dinheiro e apresentar o currículo utilizado com pessoas com deficiência intelectual foi atingido, avançou na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e surpreendeu educadores e pesquisadores da área quanto às possibilidades apresentadas e os resultados obtidos. Consideram ainda que este modelo configura-se como uma estratégia promissora e viável de ser aplicada em ambientes educacionais inclusivos, atendendo às necessidades educacionais.

Conhecer inovações e experimentá-las fazem parte do cotidiano do professor e, segundo Vygotsky (1997), devemos atentar para que a educação de pessoas com deficiência não seja tratada como minimalista e nem mesmo reducionista. Ainda segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Entende-se assim que os familiares, a escola, os colegas de classe e a comunidade em geral são parte desse meio e do universo histórico-cultural ao qual pertencem. É neste contexto pautado na teoria da ZDP, na qual acontece a construção de conhecimento, que o referido autor se posiciona sempre na defesa de que os prévios conhecimentos do aluno são as habilidades que ele domina e as que ele não domina aprende com facilidade com a interação de alguém, acreditando ser desta maneira que a aprendizagem ocorre.

4.1.6 Atendimento educacional especializado e adaptação curricular

Nos prontuários estão registradas informações sobre a participação do aluno nas salas de atendimento educacional especializado e sobre a necessidade ou não de a escola realizar um currículo adaptado especialmente para atender as necessidades educacionais do aluno.

Na tabela 5, apresentamos dados sobre a frequência dos alunos nas salas de AEE.

Tabela 5 – AEE – Atendimento educacional especializado

Frequência no AEE	Nº alunos	%
Sim	138	100%
Não	00	0%
Total	138	100%

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares - prontuários dos alunos) consultados nas escolas pesquisadas

O AEE, definido pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiências. Constata-se aqui que o município em estudo respeita com rigor o direito do aluno em frequentar a sala de AEE, atendendo 100% de sua clientela com DI, com salas equipadas com material pedagógico especializado e que, segundo informações dos professores de classe regular, os professores de AEE têm contribuído até mesmo na orientação e elaboração de um currículo que atenda o aluno com mais dificuldades. Dados estes revelados no prontuário dos alunos. Ainda de acordo com as anotações dos prontuários dos alunos, verificou-se que a adaptação curricular tem sido elaborada com afinco nas escolas pesquisadas. É importante que essa adaptação seja mesmo elaborada com seriedade, respeitando o grau de dificuldade do aluno com DI.

De acordo com Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos. Freitas (2006) corrobora com esse pensamento ao mencionar que métodos tradicionais da educação excluem cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los.

Ainda de acordo com nossa pesquisa, a maioria dos pais considera que o AEE contribui com a aprendizagem de seus filhos, como está constatado na tabela 6.

Tabela 6 – Opinião dos pais sobre as contribuições do atendimento educacional especializado (AEE)

Opinião	Quantidade	%
Informação não registrada	04	6,2%
Sempre	50	76,9%
Às vezes	08	12,3%
Nunca	01	1,5%
Desconheço este tipo de atendimento	02	3,1%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Importante quando os pais reconhecem o trabalho do AEE, pois desta forma poderá haver uma melhor compreensão de como se dá o processo da inclusão escolar.

Minha filha está no AEE que é essencial para sua aprendizagem, que não deve acabar, mas deveria ser atendida mais vezes na semana (mãe 21).
O AEE é excelente, mas deveria ter mais psicopedagogas na escola (mãe 34).

Lembramos aqui que os recursos que os professores destas salas utilizam para contribuir na aprendizagem dos alunos devem ser compartilhados com o professor da sala regular, de toda equipe e comunidade escolar, como também da família. As atividades oferecidas na sala de recursos são normalmente atividades diferenciadas, lúdicas e atrativas aos alunos com DI, para a promoção no avanço da aprendizagem. Neste contexto, para que realmente os alunos com deficiências se apropriem desses recursos, para que se concretize a aprendizagem, a aproximação e a participação de todos os envolvidos que permeiam a vida escolar destes é de fundamental importância.

Porém, mesmo com a frequência efetiva dos alunos no AEE, e os pais sentirem que este contribui para a aprendizagem de seus filhos, ao analisar as trajetórias escolares observa-se que os alunos seguem os anos letivos com muitas dificuldades em seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o professor 13 de nossos estudos afirma: “Concordo com a inclusão dos alunos com DI. Porém necessita-se de mais aulas com os professores de AEE”.

Verificamos também, pelos relatórios examinados dos alunos em estudo, não haver subsídios concretos de uma avaliação sistematizada que pudéssemos detectar a evolução em aquisição dos conhecimentos escolares ao longo da escolarização. Cabe aqui um questionamento: Que outros aspectos poderiam interferir nos resultados da escolarização desses alunos? O envolvimento familiar poderia contribuir nessa dificuldade apresentada? Como se caracterizam essas famílias? Como a escola se organiza para atender esses alunos? O que pensam os professores sobre a inclusão? Como estaria sendo a contribuição familiar nesse processo da escolarização?

Segundo Pan (2008 apud CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 565-566), envolver os pais na escolaridade dos filhos com deficiência pode ser muito positivo, pois, ao conhecer os recursos e as necessidades das famílias, esses professores poderão auxiliar os familiares na redução do estresse sofrido e no desafio diário da escolarização, para estabelecer uma interação colaborativa que auxilie no processo de inclusão escolar.

4.2 Os familiares dos alunos com deficiência intelectual: características, dados de escolarização e opiniões sobre a inclusão

Para conhecermos e entendermos um pouco mais sobre as famílias, apresentaremos aqui algumas das características das famílias dos alunos em estudo e também apresentaremos o nível de escolarização das famílias e como se dá a dinâmica familiar dessas famílias.

4.2.1 Nível de escolarização de familiares

Na tabela 7, apresentamos o grau de escolaridade dos pais dos alunos com DI; já na tabela 8, apresentamos a escolarização das mães.

Tabela 7 – Grau de escolaridade do pai

Nível de escolaridade	Quantidade de pais	%
Não frequentou a escola	02	3,10%
Ensino fundamental 1ª a 4ª série	19	29,20%
Ensino fundamental 5ª a 8ª série	21	32,30%
Ensino médio	16	24,60%
Ensino superior	02	3,10%
Pós-graduado	00	0,00%
Outros	00	0,00%
Informação não registrada	05	7,70%
Total	65	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Tabela 8 – Grau de escolaridade da mãe

Nível de escolaridade	Quantidade de mães	%
Não frequentou a escola	02	3,07%
Ensino fundamental 1ª a 4ª série	19	29,23%
Ensino fundamental 5ª a 8ª série	22	33,84%
Ensino médio	16	24,61%
Ensino superior	03	4,61%
Pós-graduado	00	0,00%
Outros	00	0,00%
Informação não registrada	03	4,61%
Total	65	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Ao analisar os dados de nossa pesquisa, baseado nos registros dos prontuários dos alunos com DI e nos questionários respondidos pelos professores e familiares destes alunos,

encontramos alguns apontamentos importantes que podem ajudar na compreensão das trajetórias escolares.

Ao analisarmos os dados dos familiares dos alunos com DI (tabelas 7 e 8) nos deparamos com pais com baixo grau de escolaridade; apenas dois pais têm ensino superior. O que suscita o seguinte questionamento: A baixa escolarização dos pais poderia implicar na defasagem de aprendizagem de seus filhos?

Segundo Lahire (1997), a constituição familiar tem grande influência na formação das crianças, pois é na primeira instância de socialização que a família – dita por ele como uma constelação de pessoas que estão em interação frequente com as mesmas – tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças.

Os avós, partes deste universo, muitas vezes responsáveis pelos netos, devido ao novo modelo de família, que nem sempre são constituídos de pai e mãe, ou por estarem estes presentes por outros motivos contribuindo nessa divisão de tarefas no dia a dia, têm papéis relevantes na formação e escolarização desses alunos.

Na tabela 9, temos informações sobre a escolarização dos avós maternos e paternos dos alunos com DI para que possamos analisar algumas das características das famílias dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas de educação básica do município pesquisado.

Tabela 9 – Escolarização dos avós maternos e paternos – Nível de escolarização

	Não frequentou a escola	Ensino fundamental 1ª a 4ª série	Ensino fundamental 5ª a 8ª série	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduado	Total
Avô materno	17	39	0	3	0	0	59
Avó materna	17	39	3	2	1	0	62
Avô paterno	15	37	0	0	1	0	53
Avó paterna	14	36	3	0	0	0	53
Total	63	151	6	5	2	0	227

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Constatamos que, de acordo com as tabelas 7, 8 e 9 sobre escolarização, temos, além de avós, pais analfabetos, o que pode interferir significativamente na aprendizagem e vida escolar dos seus filhos, uma vez que esses familiares conhecem pouco da cultura escolar e, conseqüentemente, podem não conseguir ajudar seus filhos a dar conta das exigências escolares.

De outra parte, as famílias que possuem recursos culturais compatíveis com as exigências escolares passam para seus filhos formas de habilidade linguística de conhecimentos culturais diversos e até mesmo de competências escolares significativas; estes já chegam na escola com certa bagagem, facilitando o seu desempenho escolar.

Refletimos aqui que, para o alunado com DI, além das dificuldades relacionadas à própria deficiência intelectual, que demandam mais tempo para aprendizagem, a baixa escolaridade dos seus familiares pode acentuar as diferenças em relação aos demais alunos, reforçando o estigma da incapacidade dos mesmos em aprender.

No entanto, para Lahire (2011), a escola tem um compromisso de responsabilidade política considerável sobre as crianças, pois muitas vezes a escola é a única oportunidade delas de entrar em contato com a cultura escolar e para dela se apropriar. Caso este constatado em nosso estudo, pois as famílias dos alunos investigados são na maioria de nível social econômico precário, nível cultural não compatível com as exigências escolares, e com vida social ainda limitada em participações em eventos sociais e culturais importantes para a socialização e contribuição no conhecimento e desenvolvimento do sujeito.

Torna-se então evidente o compromisso e a responsabilidade da escola com todos os alunos oriundos de famílias pobres, e em acréscimo o grande desafio atual em que a demanda da inclusão escolar cresce a cada dia na busca de soluções para que estes alunos sejam contemplados com os mesmos direitos de escolarização dos demais alunos.

4.2.2 Situação social, econômica e cultural das famílias

Nas tabelas 10 e 11, apresentamos as profissões ocupadas atualmente pelos pais e mães dos alunos em estudo.

Tabela 10 – Profissão ocupada pelos pais

Profissão	Nº pais	%
Informação não registrada	36	55,40%
Motorista	5	7,70%
Pedreiro	5	7,70%
Jardineiro	3	4,60%
Mecânico	2	3,10%
Agente penitenciário	1	1,50%
Bancário	1	1,50%
Caminhoneiro	1	1,50%
Caseiro	1	1,50%

Cozinheiro	1	1,50%
Funileiro	1	1,50%
Militar	1	1,50%
Operador de máquinas	1	1,50%
Padeiro	1	1,50%
Pintor	1	1,50%
Servente de pedreiro	1	1,50%
Serviços gerais	1	1,50%
Vigilante	1	1,50%
Zelador	1	1,50%
Total	65	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Tabela 11 – Profissão ocupada pelas mães

Profissão	Nº mães	%
Informação não registrada	23	35,40%
Doméstica	25	38,50%
Manicure	2	3,10%
Professora	2	3,10%
Serviços gerais	2	3,10%
Vendedora	2	3,10%
Acompanhante	1	1,50%
Agente de saúde	1	1,50%
Agente escolar	1	1,50%
Aposentado	1	1,50%
Cozinheira	1	1,50%
Diarista	1	1,50%
Escriturária	1	1,50%
Garçonete	1	1,50%
Operadora de caixa	1	1,50%
Total	65	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

De acordo com as tabelas acima, percebe-se que, em função do grau de escolaridade dos pais, eles assumiram profissões simples, porém mais práticas, sem exigências de escolarização para as quais prevalece a baixa remuneração.

Essas categorias profissionais exercidas pelos familiares provavelmente acabam interferindo na renda familiar, que interfere nas condições de moradia e vida social e cultural dos mesmos .

Na tabela 12, apresentamos dados sobre a renda familiar das famílias.

Tabela 12 – Renda familiar

Salário	Quantidade	%
Até 3 salários mínimos	55	84,60%
Mais de 5 até 10 salários mínimos	08	12,30%
Mais de 10 até 20 salários mínimos	00	0,00%
Informação não registrada	02	3,10%
Total	65	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

A tabela 13 nos aponta a situação do imóvel em que vivem as famílias dos alunos com DI

Tabela 13 – A situação do imóvel onde vive

Situação do imóvel	Nº	%
Próprio, totalmente pago	30	46,90%
Próprio, ainda sendo pago	05	7,80%
Alugado	12	18,80%
Outros	17	26,60%
Total	64	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Sobre as condições de moradia, a tabela nos mostra que menos da metade das famílias da pesquisa residem em imóveis próprios totalmente pagos, tendo a necessidade de viver de alugueis ou de favor na casa de parentes.

A tabela 14 nos traz informações sobre as atividades culturais que as famílias costumam praticar com seus filhos com DI.

Tabela 14 – Atividades culturais realizadas pelas famílias

Atividade	Nº	%
Ler jornal	17	26,15%
Acessar internet	36	55,38%
Ir ao cinema	14	21,53%
Ir ao shopping	36	55,38%
Ir ao jogo de futebol	13	20,00%
Ir ao clube/piscina/recreação/atividade física	23	35,38%
Atividade religiosa	63	96,92%
Total de observações	65	

Obs.: A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (7 no máximo).
Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Nas atividades culturais, percebe-se que as famílias não têm grandes participações em eventos culturais, porém em se tratando de atividades religiosas, nota-se que o índice de participação é alto, o que nos leva a pensar que se trata de um certo capital cultural estabelecido por familiares: crenças, festas religiosas consideradas como evento prazeroso e de diversão.

Recorremos aqui a Lahire (1997) para nos ajudar na compreensão da influência do capital cultural, e o mesmo nos aponta que o desempenho escolar dos alunos está relacionado com a influência da vida cultural dos mesmos, vivida em suas relações sociais com as pessoas que vivem em seu entorno, como família, comunidades, pessoas do bairro, escolas. Constatamos aqui a importância da participação das famílias na sociedade, ampliando as relações que contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Ainda segundo o autor, o capital cultural pode ser transmitido para as crianças de muitas maneiras, mas está presente fundamentalmente no círculo familiar.

Lahire (1997) defende que o fato de os filhos verem seus pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá constituir-se, sobretudo através deles, que ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros. A criança poderá, através de familiares, incorporar certos hábitos que influenciarão no seu estilo de vida.

Em seus estudos, Lahire (1997) aponta como causa do fracasso escolar o não envolvimento das famílias no processo de escolarização dos filhos.

No caso das famílias dos alunos com DI, em estudo, parece-nos que esses indivíduos sentem que contribuem da maneira que podem, sem muitas aspirações para seus filhos; reclamam do fracasso escolar mas acabam estabelecendo um conformismo, acreditando que seus filhos não avançam por conta da própria deficiência. Para Bourdieu (2013), as pessoas das classes populares têm uma tendência de viver de acordo com a sua condição, excluindo as possibilidades de desejar o que acreditam ser o impossível.

Todavia, nesse estudo, observa-se que alguns alunos com deficiência intelectual conseguiram alcançar níveis mais avançados de estudo, o que indica a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a relação das configurações familiares e as trajetórias escolares e, assim como Lahire, desvendar as “razões do improvável”.

4.2.3 Os pais e o processo educativo do filho com deficiência intelectual

Abordaremos aqui alguns tópicos de situações cotidianas do ambiente escolar, com informações do envolvimento dos pais e ou familiares e também como eles entendem o processo de inclusão de seus filhos.

Na tabela 15, apresentamos os dados relativos ao posicionamento dos pais quanto ao objetivo da escola em relação à inclusão escolar de seu filho.

Tabela 15 – Opinião dos pais quanto ao objetivo da escola em relação à inclusão

Opinião dos pais	Nº	%
Inclusão social, apenas para se relacionar com outras pessoas	02	3,1%
Inclusão escolar, cumprindo o compromisso da aprendizagem	46	70,8%
Inclusão social e escolar	17	26,2%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

A maioria dos pais reforçam que é importante para seus filhos terem uma escolarização como os demais alunos, e entendem que o processo de inclusão deve ter o compromisso de aprendizagem escolar.

A DS (UNESCO, 1994) aponta essa afirmativa dos pais ao declarar que toda criança deve ter oportunidade de manter um nível de aprendizagem aceitável, e que os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos devem ser adequados através de uma pedagogia centrada nos alunos, indo ao encontro de suas particularidades e necessidades.

A Secretaria de Educação deveria avaliar com antecedência as necessidades dos alunos que estão matriculados para o próximo ano letivo e assim disponibilizasse no início do ano os professores facilitadores para que não haja prejuízo na aprendizagem dos alunos com DI (mãe 1).

Atividades lúdicas, pois enquanto se diverte ele aprende. Computadores para todos (mãe 2).

Mais conteúdos, mais professores preparados para trabalhar com eles (mãe 5).

Atividades de brincadeiras para ele aprender brincando (mãe 23).

Que eles tenham mais tempo para realizar as provas e uma professora facilitadora para acompanhá-los nas aulas (mãe 28).

Que continuem buscando o conhecimento da inclusão dentro da escola e no convívio social, para que a pessoa com deficiência consiga se desenvolver como qualquer outro ser humano (mãe 34).

Aulas dinâmicas, com experiências concretas do conteúdo. Aulas concretas fora do ambiente escolar (mãe 35).

Todo apoio necessário que a lei recomenda, professores capacitados para trabalhar com o aluno e conhecer suas necessidades básicas (mãe 45).

Por considerarmos que o processo de inclusão escolar ainda está em fase de construção, com muitos desafios a serem superados, essas falas dos familiares são relevantes e merecem ser acolhidas como sugestões para reflexões e possíveis ajustes e adaptações no ambiente escolar e até mesmo uma aproximação da família na escola.

Na tabela 16, apresentamos os dados relativos à opinião dos responsáveis quanto à equipe gestora da escola ao receber os alunos com DI.

Tabela 16 – Opinião dos responsáveis em relação à equipe gestora

Opinião dos responsáveis	Nº	%
Apoia a inclusão dos alunos com DI	59	90,8%
São indiferentes	06	9,2%
Não aceitam a inclusão	00	0,0%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

De acordo com a tabela acima, os pais e ou familiares questionados acreditam que a equipe gestora da maioria das escolas apoia a inclusão. Mas questionamos aqui como seria esse apoio. Apenas no acolhimento da matrícula ou nas ações necessárias para que o aluno com DI pudesse ter, além do acesso, a permanência? Constatamos em nossa pesquisa que muitos pais se queixam da necessidade de professor facilitador, de mais tempo do aluno na sala de AEE, da estrutura da escola, do excesso de número de alunos na sala de aula. Entendemos que caracterizaria um apoio à inclusão se as escolas cumprissem as determinações da legislação e ações fossem implementadas.

Neste contexto, Mantoan (2003, p. 35) aponta que

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

A autora ainda nos aponta que a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, e que nem sempre as dificuldades de alguns alunos são somente deles, mas muitas vezes da maneira como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Reconhecemos que os pais sempre esperam que as escolas estejam preparadas para receber seus filhos e que estes sejam bem acolhidos, respeitados, e que a legislação seja cumprida, com o comprometimento que vai além apenas da matrícula, mas sim da permanência dos mesmos num estado de se sentirem seguros e pertencentes ao grupo em que estão incluídos.

Apresentamos, na tabela 17, a opinião dos pais sobre o tema discriminação na escola inclusiva, diante da presença de seus filhos.

Tabela 17 – Opinião dos responsáveis sobre atitudes de discriminação no ambiente escolar

	Opinião dos pais			Informação não registrada	Total
	Às vezes	Sempre	Nunca		
Professores	08	00	56	01	65
Agentes escolares	02	01	61	01	65
Alunos	18	05	41	01	65

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Sobre discriminação no ambiente escolar, no processo de inclusão, a maioria das famílias não sentem que seus filhos são discriminados; estão satisfeitas com o acolhimento de seus filhos, e pensam não haver atitude preconceituosa em relação a eles. Consideramos um grande avanço nessa questão, pois, segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade em relação aos deficientes intelectuais reflete a própria fragilidade social, considerando que tudo que foge ao padrão de normalidade chama mais atenção e pode provocar reações diversas. Seriam, então, a discriminação e o preconceito barreiras a serem enfrentadas pelas famílias no processo de inclusão.

Tabela 18 – Opinião dos pais em relação ao ensino oferecido

Opinião dos responsáveis	Quantidade	%
Informação não registrada	01	1,5%
Oferece ensino de boa qualidade	34	52,3%
Poderia melhorar	30	46,2%
O ensino é muito ruim	00	0,0%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Quanto à qualidade de ensino oferecido aos alunos com DI, a maioria dos pais considera que o ensino oferecido aos seus filhos é de qualidade, sendo que nenhum dos pais considera o ensino muito ruim. O direito aos alunos de ensino de qualidade está garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que define como um dos princípios do ensino

brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), quando estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º). Também a LDB n.º 9.394/1996, no artigo 4, inciso IX, prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

A preocupação dos pais é que seus filhos aprendam como os demais. Quando a maioria deles aponta que o ensino é de qualidade, parece-nos uma ansiedade querer que os filhos usufruam dessa qualidade apontada. Porém, quase na mesma proporção, boa parte dos pais aponta que o ensino poderia ter sido melhor. Isso mostra uma insatisfação com a qualidade de ensino. Fazendo um cruzamento com as outras questões sobre a escolarização dos filhos, constatamos que há uma queixa muito grande sobre a progressão continuada, quase a totalidade dos pais (57 dos 61 pais) se incomoda ao verem seus filhos passarem pelas séries subsequentes sem ter dominado o conteúdo da série que frequentam, como constatamos na tabela 19.

Tabela 19 – Opinião dos pais em relação à progressão continuada

Opinião	Quantidade	%
Não resposta	04	6,2%
Excelente, pois assim ele não se frustra por ter que repetir a série	04	6,2%
Péssima, pois o aluno perde a oportunidade de aprender um conteúdo que teve dificuldade	57	87,7%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Cabe aqui esclarecer que, quando os pais se referem a PC, percebe-se que estes já têm uma ideia formada e fechada sobre o assunto de que ela não deixa o aluno repetir, mesmo não aprendendo o conteúdo, desconhecendo totalmente como e para que foi constituída.

A progressão continuada foi instituída no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação n.º 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, a partir de 1998, na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo. Um dos objetivos da PC seria de solucionar o problema da evasão escolar, que se tornava frequente com a repetência dos alunos pois havia uma preocupação de que a reprovação interferisse na autoestima do aluno, desmotivando-o aos estudos. Esta deliberação, em seu artigo 1º, § 3º, versa que

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997).

Embora essa deliberação esteja bem clara e objetiva, temos nos deparado com muitas críticas sobre o assunto, apontando ser esta mal compreendida e mal implementada, tornando-se uma *aprovação automática*, mesmo não sendo esta a intenção.

Entende-se então que as queixas apontadas pelas famílias de que o aluno passa de ano sem estar apto para a série seguinte não poderia estar acontecendo, pois, de acordo com a referida deliberação, deveria ser dado ao aluno todas as possibilidades e tentativas de recuperação, sendo ela contínua e paralela ou até mesmo no final de cada período letivo. Porém, por se tratar de alunos com DI, em que o tempo de aprendizagem destes difere dos demais alunos, característica esta presente na vida deles, seria a PC uma determinação adequada para eles? Não necessitaria nesse momento uma adequação, ou um ajuste nesta deliberação que os contemplasse, mas, porém, respeitasse o tempo de aprendizagem destes alunos?

Eis alguns relatos dos pais :

Acreditar que elas podem superar suas limitações e realmente serem incluídas e não apenas concluírem etapas predeterminadas pelo sistema (mãe 33).

Também sou contra passarem de ano sem saber o conteúdo (mãe 35).

A inclusão surtiu um bom desenvolvimento social, porém na parte que se refere a escolaridade ainda não vejo resultado (mãe 39).

Gostaria também que ele fosse reprovado quando ele ainda tem muita dificuldade (mãe 42).

Que o governo acabe com a progressão continuada e dê mais estrutura para a inclusão, que na teoria é linda, mas na prática deixa muito a desejar (mãe 64).

Algumas queixas gerais dos pais também relacionam-se às práticas escolares, aos professores e ao sistema de ensino.

A Secretaria de Educação deveria avaliar com antecedência as necessidades dos alunos que estão matriculados para o próximo ano letivo e assim disponibilizasse no início do ano os professores facilitadores para que não haja prejuízo na aprendizagem dos alunos com DI. Tenho pouco conhecimento do que a escola pode oferecer e é necessário (mãe 1).

Acho mesmo é que falta boa vontade. Mais paciência com os alunos e um psicólogo (mãe 11).

O processo de inclusão depende mais das pessoas do que do governo, falta é interesse dos professores, porque eles não querem ter trabalho (mãe 28).

Os professores usam a mesma desculpa que tudo é muito novo, que não se sentem capacitados e isso eu não consigo entender (mãe 35).

Uma professora que fosse mais amável, paciente, porque meu filho reclama que ela xinga muito ele (mãe 40).

Eu prefiro classe especial, pois ele iria aprender mais, no tempo dele (mãe 42).

Melhorar a alfabetização, colocar professores que sabem ensinar, que não haja discriminação do educador com o aluno, e que o professor seja amável e acolhedor (mãe 48).

Estas queixas nos revelam que os pais se encontram num processo de ainda não entender o tipo de escola em que seus filhos estão matriculados, ao mesmo tempo em que esses questionamentos são reivindicações para uma melhor qualidade de ensino. Recorremos aqui a Bourdieu e Passaron (1975), quando conceituam como violência simbólica o que ocorre nas escolas onde objetivos teóricos não contemplam uma educação transformadora e igualitária e também quando o sistema da escola trata de forma igual todos os alunos, sem se preocupar com suas diferenças sociais e, no nosso caso, com as diferenças intelectuais. Parece-nos ser essa a sensação dos pais de acordo com os relatos. Mas temos também alguns relatos de conformismo das famílias:

O que posso fazer com meu filho? É burro, não aprende nada, não faz tarefa (mãe 49).

Tá bom do jeito que está (mãe 27).

Eu prefiro classe especial, pois ele iria aprender mais, no tempo dele (mãe 42).

Estes relatos são preocupantes, pois a família, segundo Rey e Martinez (1989 apud SILVA; DESSEN, 2001), representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros.

Neste contexto, Bronfenbrenner (2002), sobre a análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças, nos aponta que se deve considerar os processos proximais, pois o desenvolvimento humano ocorre permeado por processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo. Entende-se que a aproximação e interatividade da família e do seu contexto com o filho são dotadas de grande valia para o desenvolvimento do mesmo. O conformismo dos pais pode levar à crença de que nada se há de fazer, contrariamente de quando os pais cuidam, interagem, executam algum tipo de tarefas juntos, procurando solucionar problemas, situações estas caracterizadas por processos proximais que podem resultar em elementos que favorecem o desenvolvimento.

Na tabela 20, as informações são sobre o que pensam os pais sobre número de alunos presentes em sala de aula, em relação à aprendizagem de seus filhos.

Tabela 20 – Opinião dos pais em relação à quantidade de alunos por sala de aula

Opinião	Quantidade	%
Não resposta	01	1,5%
A quantidade de alunos não interfere na aprendizagem de seu filho	09	13,8%
A quantidade de alunos interfere negativamente na aprendizagem de seu filho	55	84 %
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Percebe-se, na tabela acima, em relação ao número de alunos em sala de aula, que a maioria dos pais, cerca de 84% destes, considera que a quantidade de alunos interfere negativamente na aprendizagem dos filhos. Neste sentido, já se encontra em vigor a partir da data de publicação a Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015, a qual versa que :

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único - No caso de aplicação do disposto no "caput" deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos.

Artigo 2º - O número de alunos das salas de aula do ensino privado fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) ou 2 (dois) alunos com necessidades especiais fica limitado a 20 (vinte) matrículas.

Artigo 3º - As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente.

Percebe-se que a consolidação da inclusão de todos os alunos na escola supõe a adoção de políticas e medidas educativas que garantam o direito e a oferta de um ensino de qualidade. Contudo não basta uma normativa legal, é preciso que haja uma quebra do paradigma da cultura escolar de homogeneização e inflexibilidade.

Segundo Tura e Marcondes (2008), questionar e transformar os padrões de homogeneização da ação educativa, incorporando novas formas de encarar a heterogeneidade das turmas e buscar formas criativas e inovadoras de lidar com ela, parece ainda um grande desafio a ser enfrentado, pois na organização tradicional da cultura escolar os hábitos e as práticas estão enraizados dificultando a transformação de uma hora para outra. Arroyo (1999), ao se referenciar sobre as propostas pedagógicas na organização das escolas em ciclos, que conseqüentemente nos remete à heterogeneidade, situação comum na inclusão escolar, nos aponta que neste sentido é reforçado o que há de mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação.

Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente,

mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos. Preferimos nos basear no acúmulo de saberes, pensamentos e valores que informam o que há de mais educativo no ofício de mestres, que todos cultivam na diversidade de práticas, de culturas e identidades de cada um (ARROYO, 1999, p. 153).

Em consonância com o autor, entendemos que toda mudança gera conflitos, porém o conflito gerado pode levar os professores a uma reflexão da sua formação, das suas próprias habilidades para a competência da profissão de ensinar.

Na tabela 21, apresentamos os dados da opinião dos pais sobre a contribuição das tarefas escolares que são enviadas para casa.

Tabela 21 – Opinião dos pais sobre a contribuição das tarefas escolares

Opinião	Quantidade	%
Não resposta	03	4,6%
Contribuem para que seu filho possa aprender melhor o conteúdo	61	93,8%
Não contribuem	00	0,0%
Você não sabe se contribui	01	1,5%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Os pais ainda afirmam contribuir de alguma forma com a realização das tarefas enviadas para seus filhos, por eles mesmos ou por algum outro membro da família.

Sobre essa temática, Polônia e Dessen (2005) reportam que, quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser potencializadas, e que também a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, para que tenham condições de contribuir na evolução e no sucesso profissional de seus filhos, como também na transformação da sociedade. Podemos entender que as tarefas enviadas para casa dão um *feedback* às famílias para que as mesmas possam identificar as atividades que os alunos estão realizando na escola no cotidiano e as dificuldades que eles apresentam.

A introdução de modelos e maneiras de propiciar a interação entre a família e a escola, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal é fundamental para “diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais” (MEC; UNESCO, 2000 apud POLÔNIA; DESSEN, 2005).

Essa aproximação da família e da escola, no compartilhamento da contribuição nas atividades escolares dos deveres de casa, é favorável para uma intervenção maior das famílias

de apoio aos seus filhos no desenvolvimento da aprendizagem e na compreensão do processo de inclusão escolar.

Apesar de nossa pesquisa apontar que a maioria dos pais em estudo apresenta uma baixa escolarização, isso não os impede de contribuir na escolarização dos mesmos. Lahire (1997) considera que todas as famílias, independentemente da classe econômica ou social, podem contribuir de alguma forma, lembrando que, em sua pesquisa, filhos pertencentes às famílias de baixo capital e de profissões simples que poderiam caracterizar a aprendizagem como um fracasso escolar, mostraram bom desempenho escolar e outros que advinham de famílias com cultura de condições privilegiadas, que pressupostamente teriam bom desempenho escolar, não confirmaram esta hipótese.

A participação da família na escola, com pais interessados, nos levam a acreditar que essa aproximação acaba por concretizar uma reciprocidade entre família e ambiente escolar que, conseqüentemente juntos por um interesse em comum, podem compartilhar as dificuldades e progressos dos alunos, buscando assim juntos motivação e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na tabela 22, apresentamos as informações dos pais sobre duas questões: como são realizadas as tarefas, de acordo com grau de dificuldade, e qual o membro da família que costuma auxiliar o aluno com DI na execução das mesmas.

Tabela 22 – Realização e auxílio nas tarefas

Grau de dificuldade	Informação de quem auxilia nas tarefas					Total
	Informação não registrada	Pai	Mãe	Irmão	Outros	
Informação não registrada	02	00	02	00	01	05
São realizadas com facilidade	01	00	05	02	01	09
São realizadas com dificuldade	01	01	11	03	10	26
São realizadas com ajuda de alguém	00	03	14	03	03	23
Não são realizadas	02	00	00	00	00	02
Total	06	04	32	08	15	65

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Aqui os pais afirmam contribuir de alguma forma com a realização das tarefas enviadas para seus filhos, por eles mesmos ou por algum outro membro da família. Para Carvalho (2006, p. 34),

“O hábito de fazer dever de casa é uma das variáveis que mais têm impacto positivo”, evidenciando a importância da sua cobrança pelos professores, e “mesmo pais com pouca escolaridade podem ajudar os filhos a ter boas notas

se demonstram interesse pela vida escolar da criança e participam das atividades do colégio”.

Isso nos leva a acreditar que toda família, independentemente de condições baixas de escolarização, pode ser presente na escolarização dos filhos, mesmo com algumas dificuldades, apenas lhe dando um apoio de motivação e interesse em ajudar, administrando a busca de apoio de familiares, vizinhos ou outros.

Na tabela 23, apresentamos informações sobre os avanços na aprendizagem dos alunos durante o ano letivo, segundo a opinião dos pais.

Tabela 23 – Opinião dos pais sobre os avanços educacionais dos filhos

Opinião dos pais	Quantidade	%
Informação não registrada	2	3,1%
Apresentou um grande avanço	29	44,6%
Desenvolveu pouco	11	16,9%
Poderia ter desenvolvido mais	23	35,4%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Na opinião dos pais sobre os avanços dos filhos, quando estes afirmam que os mesmos poderiam ter desenvolvido mais, acredita-se que os pais têm uma expectativa de uma educação mais eficiente para os filhos. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2005) investigou a opinião dos pais sobre a escola pública. Segundo a percepção geral dos pais, os professores são responsáveis diretamente pela qualidade de ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar. Neste contexto, Libâneo (2005, p. 117) aponta que

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Porém, a participação da família no processo da escolarização é fundamental para o sucesso do desenvolvimento do aluno. Segundo resultados da pesquisa de Polonia e Dessen (2005), em relação à família e escola, os pais sentem-se valorizados e tornam-se aliados dos professores, que, por sua vez, encontram formas de acompanhar a vida escolar dos filhos e ajudá-los, permitindo assim que eles desenvolvam mais, obtendo avanços durante a vida escolar.

Na tabela 24, os dados são relativos à opinião dos pais sobre as dificuldades encontradas pelos filhos na escola, as quais eles acreditam interferir na aprendizagem dos mesmos.

Tabela 24 – Opinião dos pais sobre as dificuldades enfrentadas na escola

Opinião dos pais	Quantidade	%
Informação não registrada	14	21,5%
Falta de apoio do professor	4	6,2%
Preconceito por parte de funcionários/professores	0	0,0%
Preconceito por parte dos alunos	0	0,0%
Falha do sistema de ensino e metodologia	2	3,1%
Por comprometimento da própria deficiência	45	69,2%
Total	65	100,0%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Parece-nos haver uma aceitação da maioria dos pais da condição de deficiência do filho e um conformismo de que o mesmo não aprende pela consequência das dificuldades atreladas à própria deficiência. Faz-se necessário um maior esclarecimento pois a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece no artigo 24, que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência, e que também as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.

A estigmatização sempre esteve tão presente na vida das pessoas com deficiência, que até mesmo a própria família tem dificuldades em acreditar na potencialidade deles.

Na tabela 25, os dados são relativos à opinião dos pais quanto ao tipo de contribuição que eles têm no envolvimento da escolarização dos filhos.

Tabela 25 – Opinião dos pais sobre a contribuição da família na escolarização

Opinião dos pais	Quantidade	%
Informação não registrada	06	9,2%
Participação nas reuniões de pais	52	80,00%
Cobranças ao filho sobre obedecer às regras estabelecidas pela escola	48	73,80%
Acompanhamento diário das atividades escolares do filho	47	72,30%
Contratação de professor particular	03	4,60%
Total	65	

Obs.: A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (4 no máximo).
Fonte: Respostas extraídas dos questionários das famílias dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Observa-se aqui que, segundo informações dos pais, a participação deles no processo de escolarização dos filhos é expressiva, quando a maioria diz se sentir participante nos quesitos apresentados na pesquisa. Porém, apesar dos pais se dizerem participantes da vida escolar dos filhos, fazemos aqui um cruzamento da tabela 25 respondida pelos pais com a tabela 26 respondida pelos professores sobre o tema .

Tabela 26 – Opinião dos professores sobre as contribuições familiares na escolarização

Opinião dos professores	Quantidade	%
Pais e ou familiares presentes na escolarização dos filhos	85	61,60%
Pais e ou familiares ausentes na escolarização dos filhos	53	38,40%
Total	138	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários aplicados aos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Constatamos que, segundo os professores, essa participação não é tão efetiva assim, pois estes afirmam que dos 138 alunos em estudo, 85 pais são presentes, porém 53 destes pais não se importam com a vida escolar dos filhos, o que dificulta muito a aprendizagem dos mesmos, como relato de um dos professores:

[...] os pais acham que o fracasso do aluno é exclusivamente do professor e não o estimulam em casa. É frustrante ter um aluno assim, não pela dificuldade, mas por saber que poderei sozinha fazer pouco por este aluno, além de comprometer o aprendizado dos demais (professor 2).

Este discurso da não contribuição dos pais no processo de escolarização e insucesso na aprendizagem, caracterizado pelo “Mito da omissão”, como define Lahire (1997), quando se refere à família de classes populares, tem sido com frequência apontado pelos professores no ambiente escolar. Lahire (1997, p. 334) contrapõe-se a essa ideia, pois entende que

Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas de configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Observamos que, de acordo com a nossa pesquisa, a participação da família na vida escolar dos filhos ocorre especialmente na participação nas reuniões de pais e cobrança dos filhos para obedecer as regras escolares, e que a omissão entendida pelos professores está na não contribuição do dia a dia, na continuidade dos afazeres da escola como coadjuvantes no acompanhamento da aprendizagem. Talvez esses pais, pelas condições sociais apontadas na pesquisa, não tenham conhecimento do seu valor nesse processo e

necessitam de intervenções da escola para uma aproximação das famílias. Lahire (1997) discorda do pensamento que ocorre no meio pedagógico de que os pais, especialmente os provenientes das camadas populares, não teriam condições de se dedicar ou acompanhar os filhos em suas trajetórias escolares.

4.3 Os professores dos alunos com deficiência intelectual: características e posicionamentos sobre o aluno, a família e a inclusão

Abordaremos aqui alguns aspectos de caracterização dos professores que estão envolvidos com a inclusão de alunos com DI, para um melhor entendimento de como esses professores, de acordo com seus perfis, entendem e lidam com esse processo no momento atual.

4.3.1 Caracterização

Na tabela 27, apresentamos dados referentes à caracterização dos professores em relação ao gênero e idade.

Tabela 27 – Gênero e idade dos professores

Idade	Quantidade de professores		
	Masculino	Feminino	Total
Até 25 anos	00	04	04
26 a 35 anos	05	25	30
36 a 45 anos	04	19	23
Mais de 45	02	22	24
Total	11	70	81

Fonte: Respostas extraídas dos questionários aplicado aos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

A tabela 28 apresenta dados relativos à graduação e tempo de docência dos professores que atuam com alunos com DI em classes regulares.

Tabela 28 – Graduação e tempo de docência dos professores

Graduação	Tempo de docência					Total
	Menos de 5 anos	5 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Mais de 20 anos	
Pedagogia	07	12	06	12	11	48
Pedagogia especial	00	00	00	00	02	02
Não graduado(a)	00	00	00	00	00	00
Outras	05	17	02	04	03	31
Total	12	29	8	16	16	81

Fonte: Respostas extraídas dos questionários aplicado aos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Sobre o perfil dos professores em estudo, detectamos que há um equilíbrio em relação às idades dos professores nas faixas etárias, como também em tempo de docência, e que a maioria dos professores possuem pedagogia, e todos são graduados em outras disciplinas, o que poderia ser considerado um aspecto positivo em relação à aceitação e à preparação para trabalhar com alunos com deficiência intelectual.

Todavia, os professores dizem não ter preparação para atender esse grupo de pessoas, o que pode estar relacionado aos processos de estigmatização e exclusão, historicamente construídos, relacionados à pessoa com DI. Eis algumas falas destes professores:

Penso que a inclusão só funciona em alguns casos, em outros frustra o professor, atrapalha o andamento da sala de aula e desencoraja o aluno por não conseguir se adaptar (professor 4).

A inclusão praticamente acontece somente no social (professor 50).

O aluno de inclusão mais atrapalha do que ajuda, pois, além dele não ter atendimento necessário, ainda será inferiorizado por ele mesmo e pelos colegas (professor 51).

O aluno perde muito em não frequentar uma classe especial que o estimule desenvolver suas habilidades e competências de acordo com sua especialidade (professor 52).

Sem preparo para lidarmos com essa questão, torna-se extremamente difícil o trabalho. Sala heterogênea, essa tarefa se torna mais árdua (professor 53).

A inclusão desses alunos não os ajuda muito. Se ele participasse das aulas com alunos com problemas semelhantes aos seus, o professor teria mais condições de atender às suas necessidades de maneira mais individual (professor 55).

Acho que a inclusão é péssima tanto para o aluno quanto para o professor. Nenhum dos dois merece esse tipo de inclusão (professor 63).

O processo de inclusão de alunos com DI ou qualquer outra deficiência não funciona, e não tem trazido resultados positivos (professor 76).

Neste sentido, Goffman (1988, p. 7) afirma que

Um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana, possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Pautamo-nos aqui ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que expressa igualdade de todos perante a lei. Sobre a Educação, o artigo 205 declara que: “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”. A educação inclusiva é um grande desafio, portanto deve ser muito discutida, questionada e garantida àqueles que dela

necessitam e fazem jus, sabendo-se que a concretização deste processo exige quebra de paradigmas, para que possamos entender, compreender e cumprir a legislação, garantindo o direito de todos à educação.

Glat (1989, p. 19) afirma que o rótulo acarreta um julgamento antecipado, descredenciando no potencial do indivíduo, como alguém totalmente incapaz de aprendizagem, e até mesmo para qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico.

Acreditamos que, pela falta de formação e informação aos professores, talvez ainda eles tenham atitudes intrínsecas e crenças sobre a pessoa com deficiência, as quais os façam pensar que não tenham condições de fazer um trabalho de excelência com esse tipo de aluno. Poderia esta problemática ser uma das justificativas do baixo nível de ensino apresentado pelos alunos?

Pensamos assim ser justa a reivindicação em capacitação para uma inclusão com qualidade, como apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial:

[...] para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998).

As preocupações dos professores são relevantes e devem ser sempre consideradas, para que se tenha um diálogo aberto onde se consiga uma compreensão para a aceitação da diversidade, construindo uma escola acolhedora, para que todos os seus educandos, e sem qualquer forma de discriminação, sejam motivados à aprendizagem.

4.3.2 Posicionamentos dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual

Na tabela 29, fizemos um cruzamento de duas questões da pesquisa: o posicionamento dos professores quanto à concordância em ter alunos com DI em sala de aula, e se a inclusão desses alunos compromete a aprendizagem dos demais alunos.

Tabela 29 – Opinião dos professores sobre a presença de alunos DI na classe e suas implicações

Implicações da presença dos alunos com DI na classe	Concordam com DI na classe			Total
	Sempre	Às vezes	Nunca	
Informação não registrada	02	02	00	04
Compromete o aprendizado dos demais alunos	01	10	04	15
Não compromete a aprendizagem dos demais alunos	19	16	01	36
Contribui para a aprendizagem dos alunos com deficiência e com os demais alunos da classe	19	07	00	26
Total	41	35	05	81

Fonte: Respostas extraídas dos questionários aplicados aos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Os dados da tabela acima nos apontam que a maioria dos professores em estudo concordam com presença de alunos com DI nas salas de aula e alegam não comprometer o aprendizado dos demais alunos, destacando que esta presença contribui com a aprendizagem de todos. Parece-nos então que a aceitação desses alunos não tem sido um problema na comunidade escolar, mostrando-nos aqui uma forma acolhedora neste processo de inclusão. Contudo, essa resposta não deixa de ser contraditória, quando verificamos que os professores alegam não estarem preparados para trabalhar com estes alunos.

Segundo Mantoan (1997), a inclusão escolar não deve admitir qualquer tipo de discriminação, sendo ela incondicional, devendo garantir aos alunos o direito de aprender em igualdade como aprendem os demais alunos.

Como já destacamos em nossa pesquisa, uma das barreiras mais preocupantes da inclusão seria a não aceitação desses alunos, atrelada à estigmatização dos mesmos no ambiente escolar, porém, no caso das escolas pertencentes aos nossos estudos, parece-nos não ser este atualmente o maior problema.

4.3.3 Habilidades e competências para atuar com a inclusão

Na tabela 30, apresentamos os dados relativos às questões abertas do questionário dos professores sobre suas habilidades e competências para trabalhar com alunos com DI.

Tabela 30 – Formação para trabalhar com a inclusão

Opinião dos professores	Quantidade	%
Não se sentem preparados	69	85,19%
Sentem-se preparados	12	14,81%
Total	81	100,00%

Fonte: Respostas extraídas dos questionários dos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Sobre habilidades e competências para atuar com a inclusão, os dados foram bem surpreendentes, pois nas questões abertas do questionário direcionadas aos 81 professores, 69 deles se dizem não ter formação específica e, portanto, não ter sido preparados para o trabalho com alunos com deficiência.

Entende-se que essa queixa não deveria estar acontecendo, pois sobre a função do professor, a Resolução n.º 2, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, prevê:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração trabalho em equipe (BRASIL, 2001c, p. 5).

Através dessa resolução, podemos entender que o professor em exercício teria, somente pela sua formação, condições de atender qualquer tipo de diversidade existente na escola.

A partir da exigência da legislação sobre a inclusão de alunos com deficiências em classes regulares, e com relação à queixa dos professores de não estarem preparados para esta função, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que

[...] as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Porém, as queixas apresentadas pelo número de professores entrevistados são expressivas e nos mostram que a capacitação dos professores ainda se encontra muito precária nas escolas em que foi realizada a pesquisa.

Neste contexto, recorremos aqui a Pérez Gómez (2001, p. 176), ao analisar o papel do docente:

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é obvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade da demanda.

Muitas vezes recai ao professor a culpabilidade sobre o fracasso escolar dos alunos, sendo este um assunto a ser investigado, pois a responsabilidade pela escolarização não pode ser somente do professor e sim da escola toda. Recorremos aqui a Sasaki (1998), que nos esclarece que a escola deve ser modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar a ele uma educação de qualidade.

Quanto à formação dos professores, esta deve acontecer constantemente, pois, de acordo com Nóvoa (1992), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

A formação de professores deve ser vista como uma renovação permanente, algo integrado no dia a dia dos professores e das escolas e não como uma função à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 29).

A fala dos professores deve ser considerada, pois pode ser um alerta para que lacunas existentes no processo de inclusão possam ser pensadas e solucionadas de uma forma mais adequada e satisfatória para todos.

Quero ainda me especializar e me capacitar para fazer um bom trabalho com esses alunos (professor 5).

Professor precisa se capacitar para adaptar o currículo para ajudar os alunos nas suas dificuldades (professor 7).

Não me sinto preparada e acho que por isso acaba por deixar a desejar, não deixando o aluno progredir (professor 12).

O professor deve ser orientado e preparado para cada tipo de deficiência. O professor deve estar bem a par de cada deficiência, assim como os procedimentos a serem desenvolvidos (professor 14).

Não adianta ter um aluno com DI na sala regular com um professor sem formação para trabalhar nas salas lotadas, o professor se vê desesperado e sem condições de atender esse aluno e ele será excluído (professor 21).

É necessário dar suporte técnico e pedagógico ao professor. Todos os alunos de uma sala de aula merecem uma atenção significativa, porém os alunos com DI necessitam de uma atenção redobrada. Esses alunos nos ensinam várias lições que nos motivam a sermos melhores: mas sem um suporte técnico e pedagógico apropriados, a vontade do professor fica sem valor (professor 42).

Apenas inserir o aluno com DI na classe regular sem apoio é um modo de excluí-lo, pois nós professores não temos preparo suficiente para desenvolver um trabalho significativo com essa criança (professor 64).

Vemos que está aqui explícito o anseio de alguns professores, que não estão desfavoráveis à inclusão escolar, mas sim ansiosos por fazer parte deste processo, porém com habilidades, competências e segurança para realizarem um trabalho de sucesso.

4.3.4 Necessidades apontadas pelos professores

Na tabela 31, apresentamos os dados relativos à questão aberta do questionário aplicado aos professores sobre necessidades pontuais para trabalhar com os alunos com DI na inclusão.

Tabela 31 – Necessidades apontadas pelos professores

Necessidades apontadas	Quantidade	%
Necessita apoio pedagógico	48	59,26%
Necessita professor facilitador	48	59,26%
Considera importante a redução do número de alunos em sala	48	59,26%
Total	81 – (144)	

Obs.: A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas serem de observações abertas
 Fonte: Respostas extraídas dos questionários dos professores dos alunos matriculados nas escolas pesquisadas

Essas necessidades apontadas pelos professores já são questões tratadas e solucionadas pela legislação vigente, faltando ainda um entendimento melhor da equipe gestora da escola, pois elas têm autonomia para administrar de acordo com a demanda e realidade da sua comunidade. Quanto ao apoio pedagógico, de acordo com a LDB n.º 9.394/96, em seu artigo 12, é dever da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, como também velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Sobre o professor facilitador na sala de aula, ao qual se referenciam os professores, trata-se do professor mediador, o qual tem a função de colaborar na aprendizagem do aluno em sala de aula; porém esta orientação não se aplica aos alunos de nossa pesquisa, podendo estar havendo uma má interpretação da função deste professor, pois, segundo a Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014), que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, no artigo 10º, inciso III e IV, considera que o professor instrutor/mediador, qualificado nas áreas de deficiência solicitadas (portador de licenciatura plena) é aquele que intermedia o currículo escolar entre o professor da classe e o aluno, porém este recurso é direcionado para alunos que realmente precisam desta intervenção que são alunos que, além de deficiências múltiplas, ou apresentam surdez, cegueira ou deficiência física. Já o cuidador são os que atuam como prestador de serviços quando requeridos e autorizados pela própria família para atuar com deficiências cujas limitações lhe acarretam dificuldades permanentes ou temporárias no cotidiano escolar, e que não conseguem realizar, com independência e autonomia, dentre outras, em atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, bem como à administração de

medicamentos, constantes de prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro, nos termos da legislação específica. O que se percebe é que são situações muito particulares e específicas, porém não aplicáveis aos alunos com DI, que tenham independência nas atividades cotidianas. Sobre a redução de alunos na classe, como já discutido anteriormente neste trabalho, a Lei n.º 15.830, de 15 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), já nos dá esse respaldo, limitando o número de alunos nas classes que tiverem alunos incluídos.

Percebe-se que a inclusão escolar vem sendo reestruturada, de acordo com a demanda da clientela, respeitando sempre o direito de ensino de qualidade para todos os alunos pertencentes ao ambiente escolar.

A escola deve identificar a melhor forma de atender as necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre tem sido meu desejo entender um pouco mais sobre a inclusão, pois o envolvimento com os alunos com deficiência intelectual provocou um *ir além* das aulas e buscar novos conhecimentos. Nesta pesquisa, foi nosso objetivo investigar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e fazer um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares. Os sujeitos de pesquisa foram alunos com DI, que frequentam classes regulares; bem como familiares e professores dos mesmos. Optamos por fazer uma pesquisa exploratória, a fim de aprofundarmos o conhecimento em relação aos sujeitos investigados, fazendo uso de uma abordagem qualitativa.

No momento atual, a inclusão escolar se apresenta como exigência legal, ainda com muitos percalços e com muitas indagações, que permeiam os ambientes sociais e as várias esferas da sociedade. A escola inclusiva vem enfrentando várias situações adversas, advindas da falta de conhecimento suficiente para trabalhar com alunos com DI. Estas situações têm sido apontadas por familiares, professores, e pensamos que devam ser acatadas e repensadas, para que se cumpram os fins maiores da educação, previstos na LDB n.º 9.394/96, em seu Art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como alcançar tais finalidades se as escolas, como apontam nosso estudo, ainda sentem muitas dificuldades em incluir os alunos com DI?

Por mais que as escolas tentem se ajustar na realização de uma inclusão democrática e eficaz, a diversidade de alunos que adentram os seus muros é tão grande que se torna impossível não haver questionamentos, os quais instigam a realização de estudos e pesquisas que busquem desvelar, compreender e apontar as mudanças necessárias para que, de fato, as escolas possam adotar práticas educativas que garantam a entrada e permanência qualificada de todos os alunos.

Na aplicação dos questionários, para realização do presente estudo, deparei-me com muitos familiares que ansiavam por respostas sobre o futuro de seus filhos.¹ Com muita

¹ Durante a aplicação dos questionários para os familiares, principalmente nas visitas domiciliares, muitos questionamentos foram feitos por eles. Os familiares tiveram dúvidas na interpretação das questões por conta do grau de escolarização dos mesmos, sendo necessários alguns esclarecimentos. Momento que foi possível colher alguns relatos por eles feitos, os quais foram anotados nas questões abertas do questionário.

dificuldade, mantive-me neutra em opiniões, por vários momentos em que fui questionada sobre alguns aspectos, pelos quais me pediam opinião e concordância com a opinião deles, embora, muitas vezes, até concordasse com eles. A necessidade do distanciamento emocional me fez, em algumas situações, ter um sentimento de estranheza frente à situação, pois era grande a vontade de manifestar e contribuir de alguma forma. Mas também refleti: como posso expressar uma crença que é minha, que é particular? Teria validade e seria correta? Também estou à procura de muitas respostas. As queixas mais comungadas pelos familiares foram sobre: as dificuldades que os filhos tinham com a aprendizagem; a incerteza do futuro deles; e a insatisfação dos filhos cursarem séries/anos além da capacidade cognitiva deles, colocando a culpabilidade na progressão continuada e em alguns casos na própria deficiência dos filhos. Percebemos, contudo, que a aparente tranquilidade manifestada pelos familiares em relação à inclusão escolar de seus filhos parece ter pouca relação com os resultados de escolarização apresentados por eles. Os familiares parecem ter baixa expectativa em relação ao êxito escolar de seus filhos em razão da deficiência intelectual. E, assim, não apresentam críticas contundentes em relação à escola. A maioria deles apontou a necessidade de um psicólogo permanente na escola para acompanhar seus filhos, por entender que este profissional sempre trabalha com diagnóstico e com retornos de orientações a eles, e que poderia ser a solução de problemas comportamentais e de aprendizagem.

Ouvimos também de muitos pais que, para eles, a educação formal deveria se encerrar logo que o filho chegasse ao nono ano do Ensino Fundamental, pois os mesmos não teriam condições de frequentar o Ensino Médio, por conta das dificuldades de aprendizagem, e que temiam uma maior discriminação, que seria gerada pelo não acompanhamento de disciplinas mais complexas. A manifestação dos pais, quanto ao filho não frequentar as séries mais complexas, está apontada em nossos estudos sobre o número de alunos por série, pois se percebe que, a partir do sétimo ano, o número de alunos com DI apresenta um decréscimo significativo em matrícula, caracterizando a não permanência do aluno com deficiência intelectual.

Em alguns momentos da pesquisa, precisei disfarçar minha emoção e fragilidade, por ver, de perto, tanto sentimento de solidão por parte dos familiares na resolução de problemas, simples ou complexos.

Alguns pontos da trajetória escolar dos alunos e o envolvimento da família e a escola, chamaram muito nossa atenção, e os reforçamos concluindo que a variação existente na relação idade/série dos alunos, perceptível nesta pesquisa, levou-nos a observar que a maior concentração de alunos se dá na fase inicial do processo de escolarização, ou seja, de 8 (oito)

a 11 (onze) anos, muito embora encontremos um número significativo de alunos, na faixa etária de 12 (doze) a 13 (treze) anos. Constatamos ainda que 76% dos alunos não se encontram na idade/série adequada e também nos chamou atenção a diminuição do número de alunos por ciclos do Ensino Fundamental, pois no primeiro ciclo, que corresponde do 1º ao 3º ano, estão matriculados 52 alunos; no segundo ciclo, que corresponde do 4º ao 6º ano, estão 59 alunos; e no terceiro ciclo, que corresponde do 7º ao 9º ano, apenas 27 alunos. As defasagens escolares dos alunos com DI, identificadas em nossos estudos, aliam-se com a defasagem de aprendizagem, pois o domínio de leitura e escrita desses alunos se encontra muito aquém do esperado. Segundo Vigotski (2001), a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar.

De acordo com o PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (2012) *seu principal desafio é garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente*, acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições. Entendemos então que alunos do terceiro ano já deveriam ter este domínio, porém nesta mesma série encontramos 24 alunos não alfabetizados; no quarto ano, 11 alunos; no quinto ano, 7 alunos; no sexto ano, 3 alunos; e no sétimo ano, 2 alunos não alfabetizados. Entende-se aqui as dificuldades que os alunos e professores encontram no dia a dia para intermediação de conteúdos. Questionamos: qual é o sentimento dos alunos de estarem frequentando uma classe na qual estão distantes de atingir essas expectativas? Qual seria o sentimento do professor sobre essa expectativa?

Encontra-se também em defasagem, mais acentuada ainda, o nível de conhecimento em matemática.

Observamos que, dos 59 alunos (cinquenta e nove) pesquisados, que frequentavam do 5º ano ao 9º ano, apenas 13 (treze) destes realizam com independência as 4 (quatro) operações, sendo que 20 alunos deste grupo realizam com independência as operações de adição e subtração e os 26 alunos restantes deste grupo (5º ao 9º ano) não conseguem realizar com autonomia nenhuma das operações fundamentais. Relembrando aqui que, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), já citados neste estudo, os conteúdos da matemática devem ser selecionados e organizados levando-se em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, tratando-se assim de um processo permanente de construção. Não restam dúvidas que o envolvimento familiar no processo de escolarização é fundamental. Pelos indicadores de nossos estudos e também amparados nos estudos de Lahire (1997), podemos afirmar que o mito de que famílias de classes populares não podem contribuir neste processo está descartado; isso colabora na compreensão de que, independente

da classe social e questão financeira das famílias, estas devem ser estimuladas pela escola a compartilhar as experiências do cotidiano da criança, participando efetivamente no processo educativo, pois o ganho no desenvolvimento e aprendizagem será maior e mais positivo.

Vygotsky (2007) nos leva a compreender que a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, e essa interação é destacada como mediação realizada sempre por um adulto e relacionada com a zona de desenvolvimento proximal, e que deve ser praticada e encarada como um processo constante e dinâmico. Ainda neste sentido, Bronfenbrenner (2002) também aponta que o desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato, por todo o curso da vida.

As contribuições de Bourdieu (1996) nos mostram que as configurações familiares e condições socioculturais das famílias e, conseqüentemente, o capital social que são herdados pelos filhos, tornam-se mais relevantes para o sucesso da trajetória escolar destes do que o capital econômico. Este autor considera nossa sociedade hierarquizada e injusta, pois não são todas as famílias que possuem a bagagem cultural e letrada para contribuir com os ensinamentos escolares, considerando que os filhos de famílias de origem social superior, ao adquirirem esses ensinamentos em casa, terão menos problemas na aprendizagem. Mas *tudo* depende da dinâmica familiar, os hábitos que as famílias adotam no cotidiano, o *capital cultural incorporado – habitus* – particular de cada família; por exemplo, as práticas de ver filmes, ler livros, jornais, ouvir o tipo preferido de música, reconhecidos ou não pela *cultura culta*. As tendências adotadas pelos familiares são o que identifica cada família e são elas que envolvem, direta ou indiretamente, o desenvolvimento do perfil dos filhos. Talvez as famílias de classes populares, por condições precárias, não tenham estratégias autônomas para o acompanhamento diário e contínuo da trajetória escolar do aluno, especialmente se esses apresentam deficiência intelectual, como no caso dos alunos desse estudo, mas podem ser instruídas, estimuladas a compreender as dificuldades por eles apresentadas, e tornarem-se atuantes e significantes no processo de aprendizagem. Lahire (2011) afirma que são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas, na inexistência total ou parcial de capital cultural e que, mesmo quando esse capital existir, para sua apropriação, se fazem necessárias interações efetivas e afetivas. Cabe, portanto, à escola contribuir com a família para construção e apropriação de estratégias que contribuam para o melhor desempenho escolar de seus filhos.

É relevante salientar que a inclusão escolar ainda está muito prematura, principalmente

nas práticas e intervenções pedagógicas, pois constatamos, diante dos resultados desta pesquisa, que o maior descontentamento de pais e professores se encontra no rendimento escolar dos alunos. O nosso entendimento é de que não podemos concordar que o aluno com DI esteja incluído somente para socializar-se, e nem mesmo devemos atribuir a ele, pela sua deficiência, a responsabilidade única da não aprendizagem.

Considerando o aluno com DI, a forma como tem sido acolhido na escola e como tem ocorrido seu processo de escolarização, destacam-se barreiras no decurso do processo, e entre elas há a preocupação quanto à aceitação desses alunos no ambiente escolar.

As informações obtidas, nos questionários deste estudo, nos revelam alguns pontos relevantes em relação à inclusão dos alunos com DI: quanto à discriminação e preconceito, pudemos observar que a maioria das famílias não sentem que seus filhos são discriminados e estão, de certo modo, satisfeitas com o acolhimento de seus filhos, mas quanto à aprendizagem, ainda paira sobre elas muitas dúvidas sobre a escolarização dos mesmos.

O sentimento dos pais em relação à não discriminação torna-se um aspecto importante para que as famílias se aproximem da escola e dela se apropriem, apesar de termos constatado em nosso estudo algumas atitudes ainda conservadoras no ambiente escolar, assinalando implicitamente resquícios da estigmatização e preconceitos.

Sobre o envolvimento da família na escola, apesar da maioria afirmar a presença constante na vida escolar de seus filhos, em suas respostas não foi possível perceber efetivamente as ações práticas que, de fato, contribuam no processo de escolarização. Isso pode acontecer, talvez, por não existir uma interação mais sólida entre família e escola, pois, muitas vezes, a própria família não sabe como contribuir. Portanto, o estreitamento da relação família e escola é fundamental no processo de inclusão.

Assim, interessante seria elencar que, de acordo com nossos estudos, 3 (três) aspectos se destacam como importantes para contribuir com as futuras discussões sobre a inclusão escolar:

O primeiro aspecto é o da **aproximação da família com a escola**. A família é primordial na vida **da criança**, e o envolvimento familiar na escola é imprescindível na contribuição para a trajetória da escolarização dos filhos. Família e escola devem investir juntos numa educação de qualidade, na tentativa de minimizar os problemas da defasagem escolar, potencializando assim as capacidades do aluno com DI, proporcionando condições para uma aprendizagem efetiva, adequada ao seu nível cognitivo e ao tempo que necessita para alcançá-la.

A escola, por sua vez, precisa acabar com “o mito da omissão parental”. Ao considerar que, nem sempre, as famílias de baixo nível acadêmico estão aptas para contribuir na escolarização dos filhos, acabam por excluí-las do processo educativo. Segundo Mantoan (1997), a inclusão escolar não deve admitir qualquer tipo de discriminação, sendo ela incondicional, devendo garantir aos alunos o direito de aprender em igualdade, como aprendem os demais alunos.

Para Bourdieu e Passeron (1975) o sistema de ensino e a escola, caracterizada pela prática da “violência simbólica”, trata a todos igualmente, não levando em consideração as diferenças de base, determinadas pelas desigualdades de origem social, cobrando de todos o que é privilégio de alguns. Neste contexto os que possuem familiaridade com a cultura, intitulada como cultura culta, levam vantagens, caracterizando certa discriminação com os demais. Neste sentido, os alunos com deficiência, oriundos de famílias com baixa escolarização, encontram-se numa situação de dupla desvantagem frente às exigências escolares.

Porém Lahire (1997) reforça que não considera que somente as famílias de nível socioeconômico privilegiado possam garantir o sucesso escolar de seus filhos, e sim o envolvimento que essas famílias se dispõem a realizar no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos no cotidiano. Zago (2000) vem corroborar nesta temática, colocando que a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e esta influência resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

Porém, de qualquer forma, o importante é como essas famílias desempenham sua função como responsáveis pela vida social dos filhos. Lembramos aqui que as atividades socioculturais adotadas pelas famílias de nosso estudo são mínimas e consideradas por elas como não tão relevantes. Muitas vezes o aluno só tem a escola como referência, até mesmo para o convívio social. Neste contexto, julgamos importante a parceria e a intervenção da escola na busca pelo envolvimento dos familiares, no incentivo e na conscientização do quão importante é essa interação permanente para o desenvolvimento dos filhos com DI, pois a vida social é parte integrante do processo de socialização, que contribui para a minimização de preconceitos impostos pela sociedade padronizada.

O segundo aspecto relevante de nossa pesquisa é a respeito da **opinião dos professores sobre as competências e habilidades necessárias para trabalhar com a inclusão**. A maioria destes não se sente preparada para trabalhar com os alunos com deficiência. Pairou-nos uma dúvida, pois de acordo com a Resolução n.º 2 (BRASIL, 2001c)

que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, a função do professor é mediar o ensino para aprendizagem do aluno, e o mesmo deve assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos. Não teria então o professor somente pela sua formação condições de atender qualquer tipo de diversidade existente na escola? Quando se fala em mediação para a aprendizagem, entendemos que se fala em novas metodologias, novos projetos que promovam e desenvolvam os conteúdos curriculares para aquisição de requisitos que sustentem novos aprendizados.

Ao pesquisar sobre práticas pedagógicas, adotadas pelos professores nas escolas pesquisadas, para atender os alunos com DI, constatamos que estas se resumem nas atividades diferenciadas das salas de AEE e em adaptações curriculares dos conteúdos das respectivas séries. Passa-nos a ideia de ainda estar presente nas escolas a estigmatização da pessoa com DI. Apesar de, em nossos registros, os familiares terem informado não haver preconceito dentro das escolas, não seria esta uma forma de preconceito? Entendemos ser a formação continuada um assunto não esgotado, que obrigatoriamente faz parte da carreira do professor. A continuidade dos estudos, a atualização, o fato de estudar e refletir novas ideias, novos contextos, novas teorias, e admitir que a diversidade precisa ser tratada com naturalidade, há de despertar um novo entusiasmo para os professores exercerem com qualidade a profissão. Nóvoa (1992) nos aponta que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta formação é que consideramos ser contínua e bem-vinda por todos os professores. Mas a realidade não é sempre essa. Deparamo-nos, muitas vezes, com professores tradicionalistas e resistentes em não aceitar mudanças nas suas metodologias, e nem mesmo querer compreender que a diversidade faz parte de um modelo da nova sociedade, composta por famílias com estruturas de valores e culturas diferentes, porém com direitos iguais, garantidos pela legislação em vigor.

Em se tratando da inclusão dos alunos com DI, tema atual na educação, esta requer que o professor saia da zona de conforto das aulas homogêneas e dedique um tempo de preparo para aulas personalizadas, de acordo com o perfil dos alunos, com os aportes teóricos relacionados ao tema. As queixas e as falas dos professores revelam certo incômodo ao lidar com a inclusão, e estas estão relacionadas às diversas mudanças que há muito têm sido mencionadas nos ambientes escolares, para que a escola possa atender às necessidades básicas de aprendizagem, voltadas para uma educação para todos.

Há a necessidade de se investir na formação continuada dos professores, em relação à diversidade, à inclusão, ao ensino e aprendizagem, mas para isso precisamos de professores

interessados e abertos para as novas metodologias e novas tecnologias. Sabemos que somente cursos não bastam para formação dos professores, a experiência da prática do dia a dia, da sala de aula, deve ser considerada, refletida e fundamentada nos conhecimentos científicos já existentes, para que novas estratégias sejam adotadas a favor de um ensino mais dinâmico e com maior qualidade. A equipe gestora deve saber ouvir as queixas, as inseguranças e, com muito zelo, juntamente com os professores, refletir um pouco mais sobre a sua função e importância perante os alunos, tentando assim quebrar alguns paradigmas, solucionando alguns problemas e minimizando outros.

O terceiro aspecto é a constatação de que **as escolas precisam se reestruturar para o atendimento do aluno com DI**. A escola deve estar em constante planejamento e preparação, promovendo ações, no sentido de proporcionar uma inclusão eficiente e um ensino de boa qualidade para todos. Ela não pode ser padronizada e nem mesmo contemplar a homogeneização. A escola, com sua autonomia, deve se organizar, de maneira a cumprir a legislação, capacitando seus professores, preparando-se, organizando-se, promovendo adaptações para atender as necessidades específicas dos alunos.

A acessibilidade, tão falada por todos no ambiente escolar, deve ir além da matrícula e das barreiras arquitetônicas. Necessita-se de uma acessibilidade em caráter mais amplo, que também garanta: o efetivo envolvimento das famílias na rotina escolar; oferta de conteúdos, metodologias e materiais pedagógicos adequados às peculiaridades de cada aluno; comunidade escolar e profissionais conscientes e com olhar distinto para estas pessoas, não com sentido preconceituoso, estigmatizador, mas de consideração e comprometimento com as condições dos alunos, que são sujeitos plenos e situados num contexto social de direitos iguais. Somente quando forem acolhidos, alunos e famílias, com suas diferenças, em um espaço seguro, com ambiente livre de preconceitos ou protecionismos, talvez os alunos com deficiências sentirão verdadeiramente que são incluídos, que estão em seu lugar de direito, e assim criarão laços de pertencimento, o que irá promover a permanência e a aprendizagem na escola.

Os profissionais da escola inclusiva devem receber suportes necessários para atender os alunos. O suporte também é essencial aos professores, à sua ação pedagógica; eles precisam ter oportunidades coletivas para discutir e reconstruir suas práticas, e precisam ser capaz de optar por uma atuação, que vá ao encontro das necessidades dos alunos com DI e que favoreça a aprendizagem de todos.

A inclusão dos alunos com deficiências é uma questão de direito e não mera oportunidade. Quando falamos em oportunidade é no sentido de ser um tipo de caridade para essa pessoa. O aluno com DI, não pode ser tratado dessa forma, ele precisa ser compreendido

como os demais da classe. Ele é mais um aluno, com particularidades como todos os outros. Todos os alunos devem ser respeitados em sua integralidade. Às vezes, alguns são mais lentos em suas atividades, hiperativos, calados, falantes, sociáveis, não sociáveis, mas nunca deixarão o papel de aluno, e precisam sentir que são pertencentes ao grupo. Todo aluno tem que ser respeitado por todos e também terem a garantia de ser escolarizado, pois é esta a função da escola.

Após esta pesquisa ainda persistem inquietações e questionamentos. Estão os alunos com DI realmente incluídos no ambiente educacional, ou apenas ocupando um espaço físico? Está sendo oferecido aos alunos com DI um ensino de qualidade, ao qual ele tem direito e que é significativo para a vida dele? Ou simplesmente ele é ocupado na sala de aula com atividades sem objetivos? As atividades contribuem para a melhoria de sua autonomia? Qual seria realmente o papel da família nesse processo? As configurações familiares apresentadas neste estudo poderiam ser consideradas empecilhos da aproximação das famílias na escola para a contribuição da escolarização dos filhos com DI? Seria esse um dos motivos que estaria influenciando a trajetória escolar de insucesso dos mesmos?

Nossas muitas indagações persistem por não termos ainda estudos sistematizados que nos apontem soluções concretas que amenize as tantas barreiras impostas pela sociedade no processo da inclusão escolar.

Segundo a American Association on Mental Retardation (2006), a pessoa com DI apresenta uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, incapacidade esta que está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

A deficiência intelectual não é uma doença, é uma condição e, portanto, não tem cura, e de fato essas pessoas sempre apresentarão comprometimentos adaptativos. Porém não podemos admitir que os resultados de escolarização dos alunos com DI apresentados devam ser atribuídos ao fato apenas de serem alunos com DI, pois sabemos que estes alunos desenvolvem-se de maneira diferente, num ritmo mais lento e que seu nível de escolarização pode não atingir a igualdade com os demais sem DI, mas com recursos adequados e adaptados eles podem se desenvolver e ter avanços significativos para a vida deles.

Uma família, mesmo sem escolarização e de classe social desprivilegiada, com uma orientação adequada sobre o comportamento adaptativo, poderá contribuir muito no desenvolvimento da melhora da autonomia do aluno com DI, melhora esta que implicará no desenvolvimento da aprendizagem do cotidiano escolar.

Vygotsky (1997) afirma que uma criança que tem o desenvolvimento complicado pela

deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais; elas podem se desenvolver, porém se desenvolvem de outro modo. Porém todo desenvolvimento de uma criança depende do interacionismo com outra pessoa. Acredita também que o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, apontando-nos que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, criando assim processos adaptativos para que possa superar alguns impedimentos que o impossibilitem de algumas ações. Estes pretextos citados pelo autor nos impulsiona a acreditar e investir nas possibilidades de uma escolarização de sucesso para o aluno com DI.

Esperamos que nossos estudos sejam relevantes para discussões e reflexões nos ambientes escolares e despertem outros a realizar novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental Retardation: definition, classification and systems of supports**. 9. ed. Washington, DC, 1992.

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ASSUMPCÃO JUNIOR, F. B. **Deficiência mental, família, sexualidade**. São Paulo: Memnon, 1993.

BAPTISTA, C. B. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARBOSA, A. J. G; ROSINI, D. C; PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, p. 447-458, set./dez. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORLIDO, C. R.; MARTINS, A. P. L. Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado no norte de Portugal. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 17, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2007a.

_____. **Decreto Legislativo n.º 198, de 13 de junho de 2001: Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período**

Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília, DF, 2001a.

_____. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999:** Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001:** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência: Guatemala, 2001. Brasília, DF, 2001b.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007:** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011:** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989:** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Lei n.º 11.274, de 7 de fevereiro de 2006:** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Lei n.º 15.830, de 15 de junho de 2015:** Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. Brasília, DF, 2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção I, p. 27.833, n. 248, de 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/342>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.do>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de março de 2002b, seção1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, M. E. P. P. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 85-102, 2006.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 27-35.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out./dez. 2013.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: Algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo no Brasil desconceitos e políticas de exclusão**. Texto produzido dentro do Projeto “Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000”, desenvolvido no período mar. 2001/fev.2004, com apoio do CNPq. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

_____; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213-214, ago. 2002.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, set./dez. 2010

FONSECA, V. **Educação Especial**. Programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Fuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GARCIA, R. B. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: Uma reflexão. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1995.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência**: Uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.

_____. **Somos iguais a vocês**: Depoimentos de mulheres com Deficiência Intelectual. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GORLA, J. I.; ARAUJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada**: teste KTK para deficientes mentais. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

IDE, S. M. Alfabetização e a deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 1, n. 1, p. 41-49, 1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Oficina abrigada e a “integração do deficiente mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63, 1992.

KAUARK, F. S.; MANHAES, F. G.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: Um guia prático. Itabuna, Bahia: Via Litterarun, 2010.

KRYNSKI, S. **Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. Tradução de Pascoal Carvalho. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. XXI, p. 13-22, 2011.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, E. A.; RODRIGUES, J. L.; ARAÚJO, P. F. **Ginástica Rítmica Adaptada no Brasil**: Trajetória e contribuições. São Paulo: Phorte, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Docência em Formação).

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específicas e expectativas familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, maio/ago. 2011.

LUIZ, F. M. R. **Experiência de Famílias de crianças com Síndrome de Down no processo de Inclusão na rede regular de ensino**. 2009. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) – Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

_____.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2012.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com síndrome de down na rede regular de ensino: desafio e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano escolar)

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Rev. CEJ**, Brasília, DF, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

_____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MARIOTO, S. R. **Inserção de alunos com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p.417-430, set./dez. 2009.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e Escola, trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Vygotsky. Pensamento e Ação na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **A transformação da gestão de hospitais na América Latina e Caribe**. Brasília, DF: OPAS/OMS, 2004.

PAN, Miriam. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpx, 2008.

PEREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RODRIGUES, J. L. **Aspectos de formação e transição em programas para adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em instituições especializadas**. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, 1998.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa NEP**, Campinas, n. 1-2, p. 25-34, 1997.

SANTOS, C. S. P. D. **A transição escolar do 1º para o 2º Ciclo**. Implicações a nível académico. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2013

SANTOS, R. A. **A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais da rede pública estadual paulista**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan./mar. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação n.º 9, de 30 de julho de 1997. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Resolução n.º 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 12 nov. 2014. Seção 1, p. 34.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: o paradigma da próxima década**. **Mensagem da APAE**, Brasília, edição especial, ano XXXV, n. 83, p. 29, out./dez. 1998.

SILVA, C. A. R. **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica.** 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011b.

SILVA, F. G. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.** 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011a.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2001.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte, 2008.

SIQUEIRA, B. A Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em salas de aula. In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 301-347.

UNESCO. **Declaração de Cuenca.** Equador, 1981.

UNESCO. **Declaração da Guatemala.** Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência os estados partes nesta convenção. Guatemala, 1999.

UNESCO. **Declaração de Montreal.** Montreal, Canadá, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração de Santiago.** Santiago, Chile, 1993.

UNESCO. **Declaração de Sundenberg.** Torremolinos, Espanha, 1981.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 359-373, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V: Fundamentos de Defectología. Navalmorcuero Madrid: Rógar, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano em suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e Escola, trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

ZUCHETTO, A. T. **A trajetória de Laila no AMA**. Histórias entrelaçadas. 2008. 209 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas, 2008.

APÊNDICE A – Ofício solicitando autorização para pesquisa



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78/82-178
Reconhecida pela Portaria CEE/SP nº 24/13
CNPJ 45.170.120/0001-22

PPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP - 12020-040
Tel: (12) 3626-4217 Fax: (12) 3632-2947
pppg@unitau.br

Ofício PPG-DH nº 023/2014

Taubaté, 09 de setembro de 2014

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna **Elisete de Andrade Leite**, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado **"Inclusão escolar e Deficiência Intelectual: Um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares"**, sob orientação da Profa. **Dra. Roseli Albino dos Santos**.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 36241657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDH

Ilma. Sra. Neuza Aparecida Alves Bedaque
Secretária Municipal de Educação de Guaratinguetá- SP

APÊNDICE B – Termo de autorização da Prefeitura Municipal



PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARATINGUETÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Dom Bosco, 171 – São Benedito, Guaratinguetá – SP
Fone (012) 3128-7777 e Fax: (012) 3128-7784
E-mail: educacao@guaratingueta.sp.gov.br



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Secretaria de Educação do município de Guaratinguetá

Guaratinguetá, 26 de agosto de 2014.

De acordo com as informações contidas no ofício PPG-DH nº 023/2014, sobre a pesquisa "Inclusão escolar e Deficiência Intelectual Um estudo sobre a relação família escola e trajetórias escolares", autorizo a pesquisadora Elisete de Andrade Leite a consultar o histórico escolar dos alunos com Deficiência Intelectual inclusos nesta rede escolar de ensino; entrevistar os diretores das escolas as quais estão matriculados estes alunos; realizar e aplicar questionário com os professores que atuam com estes alunos

Atenciosamente,

Neuz Aparecida Alves Bedaque

Secretária Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Guaratinguetá – São Paulo

APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados quantitativos

Pesquisa documental – Formulário para coleta de dados das trajetórias escolares

I – Informações gerais sobre o aluno

Nome:

Última série registrada:

Data de nascimento:

Sexo:

Pai:

Mãe:

Último endereço registrado:

Especificação da deficiência:

II – Informações sobre a escolaridade

Escola:

Ano de entrada no ensino fundamental:

Idade de entrada no ensino fundamental:

Escolaridade atingida nos anos subsequentes ao ano de entrada:

Aluno:

Ano									
Escolaridade									
Idade									

III – Outras informações registradas no prontuário:

Formulário elaborado por Santos (2002) e adaptado para a sua utilização na presente pesquisa

APÊNDICE D – Questionário para a família/pais ou responsáveis

Pesquisa: “Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares”

Perfil sócio-econômico-cultural

1 - Sexo (gênero):

- feminino
 masculino

2 - Idade:

- até 17 anos
 de 18 a 24 anos
 de 25 a 35 anos
 de 36 a 50 anos
 mais de 50 anos

3 - Estado civil:

- solteiro
 casado
 divorciado
 viúvo

4 - Cor da pele:

- amarela
 parda
 negra
 branca
 indígena

5 - Grau de parentesco com o aluno:

- pai
 mãe
 avô/avó
 tio/tia
 outros.

Qual?.....

6 - Ocupação dos pais e função:

- funcionário público

Função:.....

- profissão liberal

Função:.....

- funcionário de empresa privada

Função:.....

- outro:.....

7 - Ocupação atual:

- desempregado

() aposentado

() ativo

8 - Grau de escolaridade:

Pai

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar :.....

Mãe

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar:.....

9 - Grau de escolaridade dos avós maternos:

Avô

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar :.....

Avó

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar:.....

10 - Grau de escolaridade dos avós paternos:

Avô

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar :.....

Avó

() não frequentou a escola

() ensino fundamental 1ª a 4ª série

() ensino fundamental 5ª a 8ª série

() ensino médio

() ensino superior

() pós-graduado

() outros - especificar:.....

11 - Situação do imóvel onde vive:

() próprio, totalmente pago

() próprio, ainda sendo pago

() alugado

() outros . especificar:.....

12 - Quantidade de pessoas que residem na casa:

Número de pessoas

Especificar:.....

13 - Renda familiar :

() até 3 salários mínimos

() entre 4 e 5 salários mínimos

() mais de 5 até 10 salários mínimos

() mais de 10 até 20 salários mínimos

14 - Que tipo de atividade a família costuma fazer (pode assinalar várias alternativas):

- ler jornal
- acessar internet
- ir ao cinema
- ir ao shopping
- ir ao jogo de futebol
- ir ao clube/piscina/recreação/atividade física
- outras:.....

15 - A família participa de encontros religiosos:

- às vezes
- sempre
- nunca

Práticas pedagógicas/estratégias educativas

16 - Quais os tipos de escolas que seu filho já frequentou:

- APAE
- particular
- filantrópica
- pública

17 - Quais ações que você pratica para acompanhar o desenvolvimento do seu filho na escola?

- acompanhamento com professor particular
- aulas de reforço na própria escola
- conversa com os professores
- acompanhamento dos deveres da escola com algum membro da própria família

18 - A escola em que seu filho com deficiência intelectual estuda solicita sua presença, principalmente quando:

- seu filho apresenta algum tipo de comportamento não desejável
- seu filho apresenta problemas de aprendizagem
- em reuniões bimestrais para tratar de rendimento escolar

19 - Você toma conhecimento do rendimento escolar de seu filho principalmente:

- quando recebe o boletim escolar
- quando acompanha as tarefas escolares
- quando participa da reunião de pais
- quando a escola chama exclusivamente para isso

20 - Você considera que as reuniões de pais:

- são boas
- deveriam ser mais dinâmicas
- contribuem muito para o melhor desempenho de seu filho na escola
- são cansativas e não agregam nenhuma contribuição

21 - Com que frequência você acha que a escola deveria promover uma orientação para os pais?

- semanalmente
- mensalmente
- bimestralmente
- semestralmente

22- Em sua opinião, quando o aluno entra na escola, a responsabilidade do processo educativo é:

- somente da escola
- da escola e da família
- somente da família

Em relação à organização da escola

23 - Em relação à direção da escola, você considera que:

- a escola que seu filho estuda é democrática
- é acolhedora
- é muito liberal
- é autoritária

24 - Em relação ao ensino oferecido, você considera que a escola:

- oferece ensino de qualidade
- poderia melhorar seu trabalho
- oferece ensino insatisfatório

25 - Em relação à infraestrutura, você considera que:

- a escola apresenta uma boa estrutura física e material para trabalhar com os alunos com DI
- a escola apresenta uma regular estrutura física e material para trabalhar com os alunos com DI
- a escola apresenta uma péssima estrutura física e material para trabalhar com os alunos com DI

26 - A escola que seu filho com DI estuda oferece:

(pode assinalar mais de uma alternativa se for o caso)

- psicopedagogo
- psicólogo
- AAE (Atendimento Educacional Especializado)
- sala de recursos
- outros recursos

27 - Você considera que o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas de recurso contribuem de maneira satisfatória na aprendizagem de seus filhos:

- sempre
- às vezes
- nunca
- desconheço este tipo de atendimento

28 - Para melhor atender o seu filho, você considera que (enumerar de 1 a 5, sendo o 1 o mais importante):

- os professores deveriam ter mais conhecimento sobre a deficiência de seus filhos
- os professores deveriam ter mais paciência
- os professores deveriam diminuir as exigências em relação ao conteúdo que é exigido de seu filho
- os professores deveriam ser mais tolerantes com os alunos que apresentam DI
- os professores deveriam tratar os alunos com DI da mesma forma que tratam os alunos que não apresentam deficiência

29 - Você considera que seu filho está numa escola regular para:

- inclusão social, apenas para se relacionar com outras pessoas
- inclusão escolar, cumprindo o compromisso da aprendizagem
- inclusão social e escolar

30 - Você considera que a equipe gestora da escola:

- apoia a inclusão dos alunos com DI
- é indiferente
- demonstra resistência com a inclusão
- não aceita a inclusão

31 - Em relação às regras e disciplinas da escola:

- são muito rígidas(não contribuem para o desenvolvimento do aluno com DI)
- são muito flexíveis (não contribuem para o desenvolvimento do aluno com DI)
- as regras não interferem na aprendizagem dos alunos com DI

32 - A progressão continuada para seu filho matriculado na classe regular é:

- excelente, pois assim ele não se frustra por ter que repetir a série
- péssima, pois o aluno perde a oportunidade de aprender um conteúdo que teve dificuldade.

Em relação à dinâmica da sala de aula

33 - Quantidade de alunos na sala em que seu filho estuda:

- até 20
- mais de 20
- mais de 35

34 - Você considera que:

- a quantidade de alunos não interfere na aprendizagem de seu filho
- a quantidade de alunos interfere negativamente na aprendizagem de seu filho
- a quantidade de alunos interfere positivamente na aprendizagem de seu filho

35 - Em relação às tarefas escolares:

- a escola deveria enviar mais tarefas para seu filho fazer em casa
- a escola envia muitas tarefas e poderia diminuir um pouco
- a escola não deve enviar tarefas para casa

36 - As tarefas de casa elaboradas e enviadas pelos professores para seus filhos:

- são realizadas com facilidade
- são realizadas com dificuldades
- são realizadas com ajuda de alguém
- não são realizadas

37 - Você considera que as tarefas enviadas para casa:

- contribuem para que seu filho possa aprender melhor o conteúdo
- não contribuem
- você não sabe se contribui

38 - Quem geralmente ajuda seu filho a fazer as tarefas em casa:

- pai
- mãe
- irmão
- Outros - Quem?.....

39 - Em relação à aprendizagem de seu filho, você considera que:

- a escola deveria cobrar mais de seu filho em relação as tarefas escolares (escola e casa)
- a escola cobra além da capacidade de seu filho (casa e escola)
- a escola parece não se importar com as tarefas realizadas pelo seu filho

40 - Muitas escolas vivem uma experiência de discriminação de alunos com deficiência. Na escola que seu filho estuda existe discriminação por parte:

A - dos professores:

- às vezes
- sempre
- nunca

B - dos funcionários em geral:

- às vezes
- sempre
- nunca

C - dos alunos

- às vezes
- sempre
- nunca

41 - Qual a maior dificuldade que seu filho encontra na escola? Enumere (de 1 a 5) as questões abaixo de acordo com o grau de importância:

- falta de apoio do professor
- preconceito por parte de funcionários/professores
- preconceito por parte dos alunos
- falha do sistema de ensino e metodologia
- por comprometimento da própria deficiência

42 - Qual sua ação (como família) para contribuir na aprendizagem de seu filho:

- participação nas reuniões de pais
- cobranças ao filho sobre obedecer as regras estabelecidas pela escola
- acompanhamento diário das atividades escolares do filho
- contratação de professor particular

43 - Em relação à aprendizagem, você considera que seu filho na classe regular:

- apresentou um grande avanço
- desenvolveu pouco
- poderia ter desenvolvido mais

Questões abertas para família

1 - Quais os serviços que deveriam ser oferecidos na escola para seu filho com DI, que você considera essencial para que o mesmo tenha êxito na aprendizagem?

2- Qual é a sua sugestão para que a inclusão de seu filho seja prazerosa e de sucesso?

APÊNDICE E – Questionário para o professor

Pesquisa: “Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares”.

Perfil do Professor

1 - Gênero:

- Feminino Masculino

2 - Idade:

- até 25 anos
 26 a 35 anos
 36 a 45 anos
 mais de 45

3 - Qual é sua formação na graduação?

- Licenciatura em Pedagogia.
 Licenciatura em Pedagogia Especial.
 Não sou graduado(a)
 Outra... especificar.....

Você tem curso de pós-graduação ?

- Sim. Especificar área:.....
 Não

Você tem curso de Mestrado?

- sim. Especificar área:.....
 não

4 - Quanto tempo atua na docência?

- Menos de 5 anos
 De 5 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

4 - Carga horária que trabalha – (diária):

- 1 período do dia
 2 períodos do dia
 3 períodos do dia

5 - Salário atual:

- até três salários mínimos
 de quatro a seis salários mínimos
 de sete a dez salários mínimos
 mais de dez salários mínimos

Estratégias pedagógicas e adaptações curriculares

6 - Você concorda em ter alunos com deficiência em sua classe?

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

7 - No seu entendimento o aluno com deficiência na classe regular:

- () compromete o aprendizado dos demais alunos
- () não compromete a aprendizagem dos demais alunos
- () contribui para a aprendizagem dos alunos com deficiência e com os demais alunos da classe

8 - Em sua opinião, o aluno com deficiência na sala de aula:

- () apresenta um bom relacionamento com os demais alunos
- () fica isolado
- () consegue participar das atividades em grupo somente com a mediação do professor

9 - Você pensa que o aluno com DI (deficiência intelectual):

- () deveria frequentar uma classe especial ou instituição especializada
- () deveria ser matriculado em uma sala com número reduzido de alunos

10 - Regularmente, em sala de aula, você:

- () realiza trabalhos coletivos com os alunos
- () realiza trabalhos com o DI individualmente
- () realiza trabalhos em pequenos grupos

11 - Ao receber um aluno com DI em sua classe você geralmente:

- () modifica os objetivos da disciplina para atender melhor o aluno com DI
- () introduz outros objetivos em função das necessidades
- () considera desnecessário alterar ou acrescentar objetivos

12 - O aluno com deficiência na sala de aula:

- () realiza as mesmas atividades que os demais alunos
- () realiza atividades diferentes
- () não consegue realizar as atividades propostas

13 - Na Avaliação da classe:

- () você elabora uma avaliação diferenciada para o aluno com DI
- () o aluno realiza o mesmo tipo de avaliação elaborada para os demais alunos da classe
- () o aluno com DI não precisa ser avaliado

14 - Você realiza um trabalho pedagógico em sintonia com o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- () sim
- () não
- () às vezes
- () em minha escola não existe o AEE

15 - O AEE oferecido em sua escola:

- () contribui com o aprendizado do aluno com DI
- () não contribui com o aprendizado do aluno com DI
- () você não conhece o trabalho que é desenvolvido na sala de AEE , portanto não consegue avaliar

16 - Ao receber o aluno de inclusão, você acha que são necessárias orientações prévias sobre o diagnóstico do mesmo e das atitudes comportamentais características ao tipo de deficiência?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

17 - Para melhor atender o aluno com DI você considera que (enumerar de 1 a 3, sendo o 1 o mais importante):

- os pais deveriam ser mais participantes na vida escolar dos filhos
- os professores deveriam ser capacitados antes de receber os alunos com DI
- os professores deveriam receber apoio da equipe gestora da escola

18 - A presença de um professor facilitador na sala de aula:

- é imprescindível. Contribui para a inclusão e aprendizado do aluno com DI
- contribui pouco
- não é necessário a sua presença na sala de aula

19 - Na sua opinião, a Progressão Continuada para o aluno com DI matriculado na classe regular é

- excelente, pois assim ele não se frustra por ter que repetir a série
- boa, pois permite que ele acompanhe seus colegas de classe
- ruim, pois não respeita o ritmo de desenvolvimento do aluno
- péssima, pois o aluno perde a oportunidade de aprender um conteúdo que teve dificuldade.

Questões abertas para o(a) professor(a):

1 - Em sua opinião, quando um professor recebe alunos com DI em sua classe, quais os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para este tipo de atendimento? A sua formação profissional o preparou para isso?

2 - O que você pensa sobre o processo de inclusão dos alunos com DI na escola de ensino regular? Justifique sua resposta:

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES”. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica de um município do Vale do Paraíba e as relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos. Para esta pesquisa, os dados serão coletados por meio de um questionário com 19 questões objetivas e duas perguntas abertas, os quais serão aplicados na própria escola em que o(a) senhor(a) trabalha, no horário a ser combinado de acordo com sua disponibilidade. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

NOME DO PESQUISADOR: Elisete de Andrade Leite

TELEFONE: 12 31252695- Cel: 997824074

E-MAIL: eliseteleite@hotmail.com

Elisete de Andrade Leite

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação básica do município de Guaratinguetá e as relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos mesmos. Para esta pesquisa, os dados serão coletados por meio de um questionário com 43 questões objetivas e duas perguntas abertas, os quais serão aplicados na própria escola em que o(a) seu(sua) filho(a) estuda, no horário a ser combinado, de acordo com sua a disponibilidade. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR: Elisete de Andrade Leite

TELEFONE: 12 31252695- Cel: 997824074

E-MAIL: eliseteleite@hotmail.com

Elisete de Andrade Leite

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante

ANEXO C – Quadro do número de escolas e de alunos com deficiência intelectual matriculados em classes regulares na rede municipal da Secretaria de Educação de Guaratinguetá



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARATINGUETÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

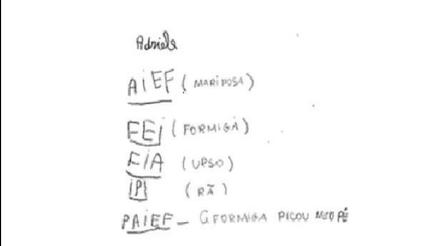
Rua Dom Bosco, 171 – São Benedito
Fone/Fax: (012) 3128-7777
Email: educacao@quaratingueta.sp.gov.br

Nº ALUNOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL - DI

UNIDADES ESCOLARES	ANOS LETIVOS				
	2010	2011	2012	2013	2014
	<i>Sala de Recurso</i>	<i>Multifuncional</i>	<i>Multifuncional</i>	<i>Multifuncional</i>	<i>Multifuncional</i>
<i>EMEF Profª Alcina Soares Novaes</i>	11	20	24	15	18
<i>EMEIEF Fernando Alencar Pinto</i>	13	11	13	15	18
<i>EMEF Profª Luzia de Castro Mittidieri</i>	23	28	33	25	23
<i>EMEF Profª Maria Ap. Broca Meirelles</i>	61	34	18	14	18
<i>EMEIEF Profª Maria Carmelita Moraes</i>	22	16	9	14	12
<i>EMEF Profª Maria Júlia A. do A. Moreira</i>	17	17	16	18	14
<i>EMEIEF Profª Francisca de Almeida Caloi</i>	3	3	4	8	5
<i>EMEIEF Profª Aliete Ferreira Gonçalves</i>	13	19	24	24	25
<i>EMEF Profª Heloisa Helena Rois A Sanches</i>	14	5	16	6	9
<i>EMEIEF Prof. João Roberto Guimarães</i>	9	1	1		
<i>EMEF Ramão Gomes Portão</i>	16	18	15	23	24
<i>EMEIEF Prof. José Augusto A. Amaral</i>			13	8	8
<i>EMEIEF Prof. João Mendes Filho</i>		10	14		18
<i>EMEIEF Prof. André Freire</i>	13	15	15	15	13
<i>EMEIEF Prof. Zezé Figueiredo</i>	14	14	20	17	14
<i>EMEF PROF. Virgílio Rosa da Silva</i>		10	7	15	14
<i>EMEF Profª Elvira Maria Giannico</i>					5
TOTAL	229	221	242	217	238

Dados do Sistema de Cadastro de Alunos
Guaratinguetá, 20 de maio de 2014

ANEXO D – Quadro explicativo das fases de alfabetização segundo Ferreiro (1986)

Fases da alfabetização		
<p>Hipótese Pré-Silábica;</p>	<p>Não estabelece vínculo entre fala e escrita; - Demonstra intenção de escrever através de traçado linear; - Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra</p>	
<p>Hipótese Silábica sem valor sonoro</p>	<p>A criança: - Começa a ter consciência de que existe relação entre pronuncia e a escrita; - Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras;</p>	
<p>Hipótese Silábica com valor sonoro;</p>	<p>A criança já supõe que a escrita representa a fala; tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas faz elação com o som.</p>	
<p>Hipótese Silábica alfabética</p>	<p>É a hipótese intermediária, na qual a criança muitas vezes escreve silabicamente, outras alfabeticamente. Aqui ocorre uma mistura da lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. A criança compreende que a escrita tem função social; compreende o modo de construção do código da escrita; não tem problema de escrita no que se refere a conceito.</p>	
<p>Hipótese Alfabética</p>	<p>Nesta etapa a criança domina o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. Ela compreende que a escrita tem função social; compreende o modo de construção da escrita; ela já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita.</p>	

ANEXO E – Relatos de pesquisa: questões abertas para os familiares²

Familiars	1 – Quais serviços que deveriam ser oferecidos na escola para seu filho com DI que você considera essencial para que o mesmo tenha êxito na aprendizagem?	2 – Qual é a sua sugestão para que a inclusão de seu filho seja prazerosa e de sucesso?
1	Tenho pouco conhecimento do que a escola pode oferecer, mas o acompanhamento, mesmo que esporádico de uma fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional, visando auxiliar e orientar professores e gestores é essencial para que os alunos tenham êxito na aprendizagem, além de servir como orientação para os pais ou responsáveis pelo aluno.	Que a Secretaria de Educação avaliasse com antecedência as necessidades dos alunos que estão matriculados para o próximo ano letivo e assim disponibilizasse no início do ano os professores facilitadores para que não haja prejuízo na aprendizagem dos alunos com DI. Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e gostaria de sugerir uma mudança no tema da pesquisa, uma vez que não considero meu filho deficiente intelectual, apenas apresenta deficiência de socialização, já que ele consegue aprender mesmo que de forma diferente das outras crianças.
2	Mais professores.	Atividades físicas, jogos.
3	Psicóloga.	Atividades lúdicas, pois enquanto se diverte ele aprende. Computadores para todos.
4	Não sei.	Aulas de informática.
5	Mais conteúdos, mais professores preparados para trabalhar com eles.	Esportes.
6	Psicólogo, psicopedagogo. Deveria ter ensino médio próximo de minha casa.	Não quero que minha filha faça ensino médio. Além de não ter perto da minha casa, ela não sabe pegar ônibus sozinha e não vai aprender mais. É muito atrasada na escola. Só tenho medo do conselho tutelar, pois eu já fui chamada lá porque denunciaram que eu bato nela, mas é mentira.
7	Psicólogo e fonoaudióloga.	Computadores e esportes.
8	Psicopedagogo e psicólogo.	Dança.
9	Psicólogo.	A escola já é boa para ele.
10	Não respondeu.	Não respondeu.
11	Mais paciência com os alunos e um psicólogo.	Esportes.
12	Ensino médio nas proximidades.	Aulas de trabalhos manuais, desenho e

² Dados coletados das respostas das duas questões abertas contidas no questionário dos familiares referentes a serviços que deveriam ser oferecidos na escola para seu filho com DI, que consideram essencial para que o mesmo tenha êxito na aprendizagem, e sugestões para que a inclusão de seu filho seja prazerosa e de sucesso.

	Psicólogo e fonoaudiólogo.	costura.
13	Psicólogos.	Aula de música.
14	Psicólogos.	Esporte e futebol.
15	Período integral, psicólogo e fonoaudiólogo.	Atividades recreativas.
16	Psicólogo, informática e aulas de reforço.	Atividade física.
17	Psicólogo.	Futebol e informática.
18	Suporte clínico: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e terapia ocupacional.	Desenho e costura.
19	Não respondeu.	Não respondeu.
20	Não respondeu.	Não respondeu.
21	Não sei responder, pois acho que está tudo bem.	Não respondeu.
22	Psicólogo e fonoaudiólogo.	Atividades de dança e ginástica.
23	Professor auxiliar na sala de aula e psicólogo.	Atividades de brincadeiras para ele aprender brincando.
24	Professor para ajudar na sala de aula e psicólogo.	Atividades de recreação.
25	Fonoaudiólogo e psicólogo.	Uma melhor acolhida por parte dos amigos dele.
26	Ser atendido mais vezes nas salas de recurso.	Curso de informática.
27	Tá bom do jeito que está. Esporte.	Não respondeu.
28	Minha filha está no AEE que é essencial para sua aprendizagem, que não deve acabar, mas deveria ser atendida mais vezes na semana. Que eles tenham mais tempo para realizar as provas e uma professora facilitadora para acompanhá-la nas aulas.	Que os alunos tenham mais tempo pra realizar as avaliações, aí terão mais prazer e sucesso nas avaliações. A inclusão está mais no papel do que na prática, mas na realidade depende de cada um, da boa vontade, ou melhor dizendo, fazer um trabalho por amor. Hoje vejo que os profissionais da área escolar dão muitas desculpas em relação à inclusão. Uma delas é de que o governo não capacita ninguém. Nós não precisamos do governo para sermos capacitados, e sim de nós mesmos, para crescermos como profissionais e principalmente como pessoa. Falta é interesse dos professores, porque eles não querem ter trabalho. O processo de inclusão depende mais das pessoas do que do governo. Como pedagoga que sou, trabalho com alunos de inclusão, tenho certeza que faço tudo com amor e por amor e com isso posso perceber que muitos dos meus colegas de trabalho não agem da mesma forma e deixam esses alunos de lado. Minha filha que tem síndrome de down está alfabetizada, é

		inteligente, está no 8º ano, e muitas vezes é excluída por alguns professores, que pouco me importa, mas tem uma minoria que faz a diferença, por isso precisamos lutar sempre a favor de nossos filhos para que a inclusão seja realmente verdadeira.
29	Psicóloga.	Já acho a escola boa.
30	Psicólogo e psicopedagoga.	Orientação dos funcionários; professores mais preparados; dança e oficina de bijuteria.
31	Psicólogo.	Futebol.
32	Psicopedagogo e professor facilitador.	Oficina de música, flauta, gaita.
33	Deveria ter um professor facilitador todos os dias em períodos mais prolongados. Liberdade ao professor de aplicar a melhor metodologia para cada criança de acordo com a dificuldade apresentada. Não somente cumprir as metas estabelecidas, mas procurar aplicar dinâmicas que despertem o interesse do aluno para a atividade a ser realizada. Acho que a inclusão deixa muito a desejar. O professor tem até boa vontade, mas precisam de mais capacitação. As matérias dadas não refletem as séries que minha filha está. Não concordo dela passar de ano sem saber o conteúdo. Poderiam retê-la para respeitar o tempo de aprendizagem dela. Aí eu penso que ela poderia evoluir muito mais.	Ter uma boa base, oferecida pela estimulação precoce, como é oferecida na APAE, pois é ótima. Não olhar para essas crianças pré-limitando suas síndromes ou deficiência. Acreditar que elas podem superar suas limitações e realmente serem inclusas e não apenas concluírem etapas predeterminadas pelo sistema. Elas devem sentir satisfação de estarem junto aos demais alunos e fazerem parte da sociedade.
34	O AEE é excelente, mas deveria ter mais psicopedagogas na escola	Que continuem buscando o conhecimento da inclusão dentro da escola e no convívio social, para que a pessoa com deficiência consiga se desenvolver como qualquer outro ser humano..
35	Professor facilitador, psicopedagoga e psicóloga.	Aulas dinâmicas com experiências concretas do conteúdo. Aulas concretas fora do ambiente escolar. Os professores usam a mesma desculpa que tudo é muito novo, que não se sentem capacitados e isso eu não consigo entender. Acho mesmo é que falta boa vontade. Também sou contra passarem de ano sem saber o conteúdo.

		Sinto também que existe bastante preconceito e que elas são excluídas no ambiente escolar, apesar de sempre afirmarem o contrário. Apesar de sempre encontrar aqueles que querem ajudar. Nesse meu caminho encontrei 5 profissionais que fizeram a diferença na vida escolar de minha filha. Ela é alfabetizada e está aprendendo as 4 operações matemática e as tabuadas até o 5. A inclusão ainda precisa avançar muito.
36	Projetos, estagiários nas salas de aula. Psicólogo e psicopedagogo.	Esportes em geral.
37	Estagiários o ano inteiro para auxiliar os professores. Para o meu filho não precisaria estagiária, pois nos dois anos da pré-escola acho que ele se acomodou e não queria fazer nada sozinho. Ele apresenta dificuldades motoras, o intelectual dele é normal. Ele pode participar de todas as atividades estabelecidas.	Aulas de danças, esportes e pinturas.
38	Não respondeu.	Mais esportes e concurso de moda. Ele ama se vestir. Esportes: judô, lutas e artes marciais.
39	Atendimento psicológico, juntos os alunos e pais.	Aulas de danças. A inclusão surtiu um bom desenvolvimento social, porém na parte que se refere à escolaridade ainda não vejo resultado. Ainda há muito que melhorar. Estamos engatinhando. Acho que deveria ter um professor de inclusão dentro da sala o tempo todo e não apenas por um período da semana.
40	Uma professora que fosse mais amável, paciente, porque meu filho reclama que ela xinga muito ele. Tenho ciência do comportamento dele, mas acho que com um pouco mais de paciência iria ajudá-lo muito.	Jogo de bola e filmes de desenho animado.
41	Psicólogo e dentista. Uma ajuda a mais, pois ela não consegue acompanhar a professora. Gostaria que ela ficasse período integral por motivo de incentivar mais.	Danças e ginástica para participar de concurso. Vôlei.
42	Psicólogo, fonoaudióloga e psicopedagoga.	Eu prefiro classe especial, pois ele iria aprender mais, no tempo dele. Gostaria

		também que ele fosse reprovado quando ele ainda tem muita dificuldade.
43	Professor individual para esses alunos e psicólogo.	Projetos de música e dança, pois acho que ajuda muito no aprendizado. (Com quatro filhos adotados, sendo todos com deficiência, dizia querer que o menor tivesse acesso à APAE, pois o mais velho dela aprendeu muito na APAE e por isso agora estava na classe regular e conseguindo evoluir, e o menor não faz nada na escola, não aprende).
44	Mais professores.	Dança.
45	Sala de computação com vários recursos multimídia. Jogos lúdicos, brinquedoteca com bastante jogos. Livros paradidáticos (CD e DVD).	Todo apoio necessário que a lei recomenda, professores capacitados, para trabalhar com o aluno e conhecer suas necessidades básicas.
46	Dentista e psicólogo.	Futebol.
47	Não respondeu.	Não respondeu.
48	Melhorar a alfabetização, colocar professores que sabem ensinar.	Que não haja discriminação do educador com o aluno, e que o professor seja amável e acolhedor.
49	Psicólogo.	O que posso fazer com meu filho? É burro, não aprende nada, não faz tarefa.
50	Psicólogo.	Jogo de bola, mais atividades para os alunos.
51	Reforço escolar e psicólogo.	Futebol.
52	Projetos.	Não sei.
53	Professor facilitador e psicólogo.	Jogos de videogame e futebol.
54	Melhoria na aprendizagem.	Que os colegas de classe não discriminassem meu filho e que a professora fosse acolhedora e amável.
55	Psicólogo.	Curso profissionalizante.
56	Psicólogos.	Projetos para o aluno se ocupar no contraturno.
57	Não respondeu.	Esportes.
58	Não respondeu.	Cursos profissionalizantes.
59	Psicólogo uma vez por semana.	Gincanas.
60	Não respondeu.	Recreação, terapia ocupacional e futebol.
61	Psicólogo. Estou ensinando o ofício de mecânica para meu filho. Não sei se estou fazendo certo, pois ouvi dizer que não devo colocar ele para trabalhar. Tenho que forçar ele ir na escola, pois o conselho tutelar pode me chamar lá.	Falta a própria família cobrar mais dele para ele ir para a escola. Meu filho sente desmotivado pela deficiência física.
62	Psicóloga.	Esportes.
63	Aula de computação.	Não respondeu.

64	Não respondeu.	A filha se manifestou: Eu não quero mais ir na escola. Eu não entendo nada que o professor de matemática tá ensinando, eu não sei fazer aquelas contas. Eu fico prestando atenção mas eu não entendo. Às vezes os meus colegas me ajudam a fazer. Eu já falei para o meu pai que não quero ir, mas ele fala que eu tenho que terminar meus estudos.
65	Professores capacitados e facilitador diário.	<p>Que o governo acabe com a Progressão continuada e dê mais estrutura para a inclusão, que na teoria é linda, mas na prática deixa muito a desejar. Para mim, a inclusão infelizmente só dá resultado às famílias que têm poder aquisitivo maior. É direito de nossos filhos terem um facilitador dentro da sala de aula, porém isso raramente acontece, e quando acontece já está no final do ano letivo.</p> <p>A Myriã, minha filha, com síndrome de down, concluiu o ensino fundamental, porém sem saber ler, nem escrever. A própria escola a matriculou no ensino médio, mas não permiti que fosse à escola. Ir à escola por quê?</p> <p>Para preencher uma vaga da tal “inclusão”? Sendo que ela não sabe ler? Como acompanharia o 1º ano do ensino médio? Será que eu estaria fazendo bem em mandá-la pra escola? Ela soletra e é copista, mas por mérito da ONG onde ela frequenta e não da escola que frequentou. Fala-se muito de inclusão, mas acho que só começará a dar certo quando começarem a capacitar os professores e os sumidos facilitadores. E que trabalhem com paciência e amor. E hoje fico com um sentimento de que minha filha é uma cobaia mal sucedida da tal “INCLUSÃO”.</p>

ANEXO F – Relatos de pesquisa: questões abertas para os professores³

	Idade	Formação	Tempo Docência	Questão 1 (aberta) Habilidades e competências	Questão 2 (aberta) Opinião sobre a inclusão do aluno
P1	De 26 a 35 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Não me considero preparada, necessidade de mais capacitação, recursos e estrutura para trabalhar com esses alunos, menos alunos na sala de aula.	Bom momento não só para socialização quanto para a aprendizagem. Acredito que nem sempre os professores possuem capacitação e nem as escolas de ensino regular possuem recursos suficientes para trabalhar com a inclusão e isso acaba por prejudicar o aluno com DI, ao invés de ajudá-lo. As classes estão superlotadas e não existe professor auxiliar nas classes.
P2	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Não me sinto preparada, necessita participação da família, professor facilitador, número reduzido de alunos.	Os pais acham que o fracasso do aluno é exclusivamente do professor e não o estimulam em casa. É frustrante ter um aluno assim, não pela dificuldade, mas por saber que poderei sozinho fazer pouco por este aluno, além de comprometer o aprendizado dos demais.
P3	De 26 a 35 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Precisamos nos livrar de preconceitos e aceitá-los. Capacitação quanto à forma de alfabetização para ensinar o aluno da inclusão. Não me sinto preparada.	Concordo com a presença deles, mas deveria ser reduzido o número de alunos em classe, e professor facilitador na sala para dar mais atenção a esse aluno.
P4	De 36 a 45	Pedagogia e Enfermagem	De 11 a 15 anos	Minha formação me preparou, mas a	Penso que a inclusão só funciona em alguns casos,

³ Dados coletados das respostas das duas questões abertas contidas no questionário dos professores, referentes a habilidades e competências para se trabalhar com alunos com DI em classes regulares e opinião deles sobre a inclusão dos referidos alunos.

	anos			prática difere da teoria. O professor, para receber o aluno, deveria ter conhecimento específico sobre a necessidade deste aluno para poder ajudá-lo de verdade.	em outros frustra o professor, atrapalha o andamento da sala de aula e desencoraja o aluno por não conseguir se adaptar.
P5	Mais de 45 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Professor deve fazer adaptação curricular, observando o perfil de cada aluno para facilitar seu aprendizado. Quero ainda me especializar e me capacitar para fazer um bom trabalho com esses alunos.	Acho gratificante trabalhar com alunos de inclusão. O aluno com DI pode se socializar, adquirir mais confiança, mais segurança e se preparar para outras oportunidades. O desenvolvimento do aluno de inclusão dará certo se houver contribuição da família, da escola e da sociedade.
P6	De 26 a 35 anos	Educação Física	Menos de 5 anos	Não fomos preparados. Precisa-se de abordagens metodológicas, de práticas para atender as necessidades dos alunos. Menos alunos na sala de aula e um professor de apoio constante.	Precisa-se de maior investimento no suporte pedagógico, formação e capacitação dos professores. Não adianta somente receber os alunos na escola regular para engrossar as estatísticas governamentais. Faz-se necessário um trabalho com investimentos, participações ativas, gestão escolar e das famílias.
P7	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não me sinto preparado. Professor precisa se capacitar para adaptar o currículo para ajudar os alunos nas suas dificuldades.	Precisa-se adaptar os espaços físicos e os professores para atender os alunos para que não aconteça frustrações futuras para os alunos e educadores. Ter menos alunos nas classes e professor auxiliar.
P8	Mais de 45 anos	Biologia	Mais de 20 anos	Não tenho preparo para trabalhar com esses alunos.	Não existe inclusão verdadeira, pois as estruturas das escolas do ensino público não estão preparadas para esse processo.
P9	De 26	Pedagogia	De 5 a	Não tive preparo	Só acredito na inclusão

	a 35 anos		10 anos	para trabalhar com a inclusão, mas sempre busco informações com o objetivo de tentar ajudar. O professor, quando recebe o aluno, procura investigar suas reais necessidades para então pesquisar quais atividades são necessárias. Eu aplico as mesmas atividades mas de formas diferentes.	quando tivermos estratégias de ensino que visem às necessidades dos alunos. Reestruturação das condições educacionais, envolvendo tanto professores com capacitação a fim de que nós possamos atingir cada área da dificuldade, como também a família na escola. Redução de números de alunos e um professor facilitador diariamente na sala é de grande contribuição.
P10	Mais de 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Minha formação em Pedagogia não me preparou para esse atendimento.	Acho que na teoria funciona bem. Acho a ideia muito bonita, mas normalmente não funciona. Os professores não estão preparados. Os profissionais prometidos para dar apoio nunca chegam e quando chegam tem que atender inúmeras salas, não podendo dar atenção necessária. Às vezes acontece de ter professor com formação e o aluno com DI estar noutra sala do professor sem formação. A atribuição deveria acontecer de acordo com essas particularidades. O professor deve ser colocado onde o melhor dele será aproveitado. E sem o apoio do capacitado a inclusão é quase só um acolhimento, muitas vezes mal feito.
P11	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Sente-se preparado. O professor tem que ser capacitado, ter professor auxiliar na sala de aula, frequentar APAE no contraturno, se	Trabalho em conjunto de todos os envolvidos. Acompanhamento global das crianças de fonoaudiólogo, psicólogo, e outras terapias específicas para cada

				necessário, por ter ótimos professores. Ter cursos de 6 em 6 meses, pós-graduação para melhorar as habilidades em sala de aula. Menos alunos em sala de aula.	aluno; aí poderíamos permitir a progressão continuada com qualidade. Respeitando as especificidades de cada aluno. Temos que ter apoio de todos do setor de educação e também da saúde para fazermos um bom trabalho. Precisaria também se reduzir o número de alunos nas classes.
P12	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não me sinto preparada e acho que, por isso, acaba por deixar a desejar, não deixando o aluno progredir. No mínimo, o professor precisa receber formação para bem atender as necessidades individuais.	Acredito que o processo de inclusão pode contribuir muito para o crescimento dos alunos mas precisa ser feito de forma completa, envolvendo e formando a todos da educação.
P13	De 25 a 35 anos	Magistério Cefam	De 5 a 10 anos	Não estou preparada para trabalhar com a inclusão. Precisamos conhecer mais o processo cognitivo e etapas de desenvolvimento de raciocínio dos alunos para que se possa atender melhor as capacidades.	Concordo com a inclusão dos alunos com DI. Porém necessita-se de mais aulas com os professores de AEE. Necessita professor facilitador. Redução de número de alunos na sala.
P14	De 36 a 45 anos	Pedagogia e Psicologia	De 16 a 20 anos	Não fui preparado para inclusão. O professor deve ser orientado e preparado para cada tipo de deficiência. O professor deve estar bem a par de cada deficiência, assim como os procedimentos a serem desenvolvidos.	A iniciativa da inclusão é válida, mas a maneira como está sendo conduzida não é positiva. Falta preparação de profissionais para o acompanhamento desses alunos.
P15	Mais	Matemática	Mais de	Me sinto preparada,	Aluno deveria ser

	de 45 anos		20 anos	mas os alunos necessitam de AEE, professor mediador.	matriculado em salas com menos alunos, pois fica difícil dar atenção a todos. Não vejo viabilidade se não houver número de alunos reduzido e professor facilitador.
P16	Mais de 45 anos	Letras	Menos de 5 anos	Não estamos preparados para receber alunos de inclusão.	Devíamos receber grau de deficiência de cada aluno, ter um professor facilitador e apoio dos pais; menos aluno na sala de aula.
P 17	De 36 a 45 anos	História	De 16 a 20 anos	Não tenho formação para trabalhar com DI	O modo como está sendo feita a inclusão só prejudica, pois as classes são numerosas, deveria reduzir o número de alunos e apoio de professor auxiliar.
P18	De 26 a 35 anos	Educação Física	De 5 a 10 anos	Em minha formação obtive formação para tal, e o problema específico do aluno deveria ser expandido.	Deveria ter mais suporte , atendimento com psicopedagogo, número de alunos.
P 19	De 26 a 35 anos	Letras	De 5 a 10 anos	O professor precisa conhecer a deficiência do aluno, adaptação curricular para atingir os objetivos. Investir na formação, pois a graduação não nos prepara.	Salas com menos alunos e o trabalho paralelo (professor auxiliar) na sala com o aluno com deficiência é de suma importância.
P 20	De 26 a 35 anos	Arte	Mais de 20 anos	Não tenho preparo e isso dificulta.	Pouco tempo com os professores, aulas de 50 minutos.
P21	De 26 a 35 anos	Geografia	De 16 a 20 anos	Minha formação não me preparou pra este trabalho, o que me causa muita angústia. O professor precisa ter preparo teórico e preparo didático, mas isso envolve formação, participação dos pais e apoio da gestão escolar, pois falta	Não adianta ter um aluno com DI na sala regular, com um professor sem formação para trabalhar nas salas lotadas. O professor se vê desesperado e sem condições de atender esse aluno e ele será excluído. São muitas teorias e poucas práticas para ensinar o que fazer e como

				conhecimento de ambos os lados e sem material adequado o professor não consegue desenvolver seus objetivos, ficando frustrado e o aluno sem se desenvolver como deveria.	fazer.
P22	De 26 a 35 anos	Português e Inglês	Menos de 5 anos	Não fui preparada ainda.	Necessita professor especialista para acompanhar o trabalho e redução do número de alunos na sala de aula
P23	De 26 a 35 anos	História e Geografia	De 5 a 10 anos	Não somos preparados. Trabalhar com alunos com DI é um grande desafio. A esse desafio o professor deve estar aberto a novas possibilidades, armar-se de novas estratégias e ferramentas, além de ter uma ótima relação interpessoal, que facilite a integração dos DI em sala de aula. Em minha formação docente tive poucas experiências, não significativas, ficando apenas “dicas e recomendações”.	Creio que a inclusão deve ser feita desde que tenha apoio especializado constante. A inclusão deve ser um trabalho de integração, não algo que “jogue” o aluno dentro da sala de aula sem apoio ao professor.
P24	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Minha formação me preparou pouco para isso.	Acho importante a inclusão de todos os tipos de pessoas. Ser DI ou não, não faz a diferença. A vontade de aprender dos alunos e do professor de ensinar é que faz a diferença.
P25	De 26 a 35	Matemática	De 5 a 10 anos	Não tive formação. Muitas vezes	Os alunos deveriam ser avaliados pelos

	anos			recebemos alunos sem conhecer suas necessidades.	professores como os outros alunos. Não deveria ser imposto a progressão continuada. Tem alunos que poderiam evoluir caso fosse possível retê-los. Tem alguns alunos com DI que se destacam perante outros que não possuem Laudo.
P26	De 26 a 35 anos	Geografia	De 5 a 10 anos	Tive preparação teórica, mas o que conta é a prática do dia a dia. É preciso trabalhar com eles atividades lúdicas, aulas mais ilustrativas, e infelizmente falta tempo para essa preparação.	Necessita-se diminuição de número de alunos na classe e professor facilitador.
P 27	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Me preparei através de cursos e não na graduação.	Acho importante a inclusão de todos os tipos de pessoas. Ser DI ou não, não é o que faz a diferença. A vontade de aprender do aluno e a vontade da professora de ensinar é que faz a diferença.
P28	De 36 a 45 anos	Pedagogia e Enfermagem	De 5 a 10 anos	Preparação, somente teoria.	Inclusão é válida, mas falta apoio do professor regular. Deveria ter professor facilitador, redução de alunos e informações possível. Este não se sentiria, muitas vezes, excluído, e o professor não se sentiria abandonado, de como adaptar as atividades a estes alunos, pois muitas vezes ficamos frustrados por não saber como ajudar a estes alunos.
P29	De 36 a 45 anos	Letras	De 16 a 20 anos	Não estamos preparados. O professor deveria receber informações com antecedência para que possa se	O processo de inclusão é muito legal, se fosse realizado respeitando o nível do aluno. Antes, quando tinha classe especial, o aluno era

				preparar. Saber o que e como trabalhar.	trabalhado, e quando o mesmo tivesse pronto para seguir os outros era incluso em sala regular. Aí, sim, ocorria a inclusão propriamente dita.
P30	Mais de 45 anos	Pedagogia e Pedagogia especial	De 16 a 20 anos	Sinto preparada. Muito se fala e pouco se faz pelos alunos de inclusão. Professores despreparados, salas regulares lotadas prejudicando o trabalho do professor , e o pior, não trabalhando o aluno com deficiência da maneira que deveria. Aluno de inclusão necessita de afeto, apoio familiar, uma equipe pedagógica e profissionais capacitados para que realmente sejam atendidos de forma correta e eficaz.	Para avançar em direção ao desenvolvimento da educação inclusiva é necessário que a escola crie progressivamente uma série de condições que facilitem a oferta de respostas à diversidade. Necessário redução do número de alunos e professor de apoio .
P31	Mais de 45 anos	Geografia	De 11 a 15 anos	Não me sinto preparado. Mais apoio.	Não tenho como falar do assunto.
P32	Mais de 45 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Não tenho formação para trabalhar com inclusão.	Não respondeu.
P33	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Minha formação não me preparou para isso.	Professor deveria receber todos os conhecimentos sobre o aluno. Penso ser um processo natural, desde que haja infraestrutura para essa inclusão e apoio geral de todos os envolvidos.
P34	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Salas de aulas superlotadas, indisciplinadas com diferentes dificuldades, sem professor auxiliar. Geralmente, alunos especiais precisam	É valida se for feita de maneira correta tendo as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do trabalho, apoio pedagógico , professor facilitador , redução de número de alunos, que por sinal já é

				de acompanhamento individual e o professor, mesmo com boa vontade, não consegue sanar esses problemas. O professor precisa estar em constante estudo e aperfeiçoamento para o desenvolvimento do seu trabalho. Não sentimos preparados ainda.	garantido por lei para que o belo discurso da inclusão se torne realidade.
P35	De 26 a 35 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Não fomos preparados. O professor precisa estar capacitado. E preparado para receber os alunos com DI.	Necessidade de um professor facilitador para auxiliar estes alunos. Salas superlotadas com necessidades de redução de alunos. Necessidades de recursos, materiais pedagógico, aspectos que diferenciam e influenciam no aprendizado dos alunos.
P36	Até 25 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Não tenho especialização e nem experiência para trabalhar com a inclusão. Mesmo com trabalhos diversificados, pesquisas, sinto falta de capacitação e ferramentas de trabalho pedagógico.	O processo de inclusão para mim é válido somente na teoria, pois na prática é completamente diferente. As salas regulares são superlotadas, não se tem professor de apoio. O professor não tem oportunidade de se capacitar melhor, pois o salário não permite este tipo de investimento.
P37	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	A graduação não nos prepara. O professor precisa procurar saber sobre o tipo de deficiência do aluno e o melhor modo de atendê-lo.	A inclusão deve acontecer, mas de forma efetiva: professores capacitados durante todo o ano (tanto pela Secretaria de Educação quanto por estudo do próprio professor). Número de alunos reduzido nas classes, AEE, professor facilitador mais fono, TO, Terapia, neurologista.
P38	Mais	Pedagogia	De 16 a	Não estamos	Necessidade de professor

	de 45 anos		20 anos	preparados.	facilitador, especialistas para atender estes alunos, menos alunos na sala de aula. Concordo com o processo.
P39	De 36 a 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não fomos preparados para trabalhar com a inclusão.	Mais apoio das famílias. Os pais entendem que somente a participação em reuniões já basta para se dizer presente, não entendem que a inclusão escolar é um processo que necessita de intervenção diária.
P40	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	A minha formação não me preparou para receber um aluno com DI. A própria escola não está preparada. Durante o ano letivo apenas recebemos a adaptação curricular quando possui.	Os professores deveriam ser capacitados antes de receber os alunos com DI e receber apoio da equipe gestora da escola. Deveria ter menos alunos nas classes e um professor que acompanhasse o aluno com DI.
P41	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Não tive formação profissional, adquiri conhecimentos ao longo dos anos com o trabalho direto com esses alunos na busca de informações sobre inclusão.	Ao receber um aluno com DI o professor deveria receber todas as informações pertinentes aos alunos, como adaptação curricular, relatórios e laudos, e se necessário uma orientação de alguma particularidade específica sobre esses alunos. Concordo com a inclusão, mas com redução de alunos na classe. Exemplo, eu tenho três alunos com síndrome de down, minha sala possui 27 alunos. Se houvesse menos alunos poderia dar mais atenção aos alunos com DI, principalmente ao aluno com DI que não é alfabético. Falta professor de apoio.
P42	De 36 a 45 anos	Letras	De 16 a 20 anos	A minha formação de graduação não me preparou.	É necessário dar suporte técnico e pedagógico ao professor. Todos os alunos

					de uma sala de aula merecem uma atenção significativa, porém os alunos com DI necessitam de uma atenção redobrada. Esses alunos nos ensinam várias lições que nos motivam a sermos melhores: mas sem um suporte técnico e pedagógico apropriados, a vontade do professor fica sem valor.
P43	De 36 a 45 anos	Português	De 5 a 10 anos	A graduação, na maioria das vezes, não nos prepara. O professor precisa ter o máximo de informações possíveis sobre estes alunos. Tal medida ajuda a conhecer os limites e desafios a serem trabalhados. Dessa forma, o professor deve desenvolver habilidades a partir do diagnóstico do aluno, considerando o grau de deficiência.	Com exceção dos casos mais extremos, considero que os alunos com DI possam conviver com os demais. A descoberta do outro, a sensibilidade desses educandos envolve, cativa e ensina também professores e alunos para a dimensão da afetividade, do amor ao próximo. Contudo é preciso separar os casos mais difíceis e mais especialmente ressignificar o olhar sobre a prática pedagógica diante de alunos com especificidades. E se colocar no lugar do outro, aprender a ser, aprender a conviver e fazer.
P44	De 36 a 45 anos	Matemática	De 5 a 10 anos	Não me sinto preparada. Precisa-se de laudo para verificar o grau de deficiência e orientações sobre a melhor forma de transmitir os conceitos.	É um processo natural, entretanto ainda fica a dúvida de melhores metodologias e avaliações.
P45	De 36 a 45 anos	Geografia	De 5 a 10 anos	Não tive formação adequada para receber esses alunos	E necessário adequar algumas atividades e metodologias. Penso que os alunos com DI devem comparecer e frequentar a escola desde que tenham um apoio pedagógico para

					que possamos recebê-los adequadamente, incluindo salas com menos alunos e professor de apoio.
P46	Até 25 anos	Biologia	Menos de 5 anos	Não recebi preparação para esse tipo de atendimento.	É muito complicado, pois não é uma iniciativa que parte apenas do professor, tem que ser de toda comunidade, inclusive dos colegas de classe, pois muitas vezes o aluno com DI não é aceito e é incompreendido. Será com o tempo que a sociedade irá compreender a presença de alunos com DI.
P47	De 26 a 35 anos	História	De 5 a 10 anos	Não estou preparado, Precisamos de dinâmicas diferenciadas e material intensificado.	Penso que é correto incluir o DI; além disso, a convivência com a diversidade contribui para a formação de todos.
P48	De 36 a 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Minha graduação não me preparou para trabalhar com a inclusão.	Não concordo com a maneira como a inclusão está acontecendo. Necessitamos de relatório dos alunos para que possamos elaborar estratégias, metodologias para o desenvolvimento do aluno com DI. Importante a participação da família e a interação amistosa entre o professor, o aluno e a família, que são os agentes no processo de ensino e aprendizagem. Redução de número de alunos nas classes, equipe de apoio dando suporte aos professores; somente o AEE não é suficiente. Há necessidades de outros especialistas, como fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista...
P49	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20	Não fui preparada. Temos na escola professora	Concordo com o processo de inclusão. Toda criança tem o mesmo direito. A

				especialista que orienta muito bem os professores.	escola deve ter condições físicas e profissionais capacitados para atender melhor os alunos de inclusão. Redução de números de alunos na classe e ajuda do professor facilitador.
P50	De 26 a 35 anos	Letras	De 5 a 10 anos	Minha formação apenas abordou a teoria. Na prática é bem diferente. Precisa-se, além da teoria, conhecer a prática, buscar novos conhecimentos, conhecer as necessidades de cada aluno.	A inclusão praticamente acontece somente no social. Mesmo com o apoio do professor especialista e com os materiais pedagógicos na sala de aula, o trabalho fica comprometido por conta de diversos fatores, como quantidade de alunos por sala, conteúdos, currículo e outros
P51	De 26 a 35 anos	Biologia	De 5 a 10 anos	Não fui preparada.	Necessita-se redução de alunos na classe. O aluno de inclusão mais atrapalha do que ajuda, pois além dele não ter atendimento necessário, ainda será inferiorizado por ele mesmo e pelos colegas. Precisa de um professor facilitador na sala de aula.
P52	Até 25 anos	Matemática	De 5 a 10 anos	Não há preparo que resolva quando o professor precisa cuidar de um aluno com DI em meio a uma classe com 40 alunos.	O aluno perde muito em não frequentar uma classe especial que o estimule a desenvolver suas habilidades e competências de acordo com sua especialidade..
P53	Até 25 anos	Letras	Menos de 5 anos	Não me sinto preparada.	Sem preparo para lidarmos com essa questão, torna-se extremamente difícil o trabalho. Sala heterogênea, essa tarefa se torna mais árdua.
P54	De 26 a 35 anos	Letras	De 5 a 10 anos	Não fui preparada. Estar atento e bem informado sobre o caso de cada aluno. As adaptações curriculares são imprescindíveis para	Salas com menos alunos, e professor facilitador.

				dar um norte ao professor.	
P55	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não tivemos formação para trabalhar com esses alunos. O professor precisa saber sobre as necessidades de cada aluno. Junto com os alunos com maior conhecimento torna-se difícil tanto para o aluno quanto para o professor.	A inclusão desses alunos não os ajuda muito. Se eles participassem das aulas com alunos com problemas semelhantes aos seus, o professor teria mais condições de atender às suas necessidades de maneira mais individual.
P56	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Não tive formação para isso. Os conhecimentos, competências e habilidades, conhecemos através da adaptação curricular feita no relatório do ano anterior.	Concordo com esses alunos em classe regular, porém a necessidade de redução de alunos na classe e professor facilitador.
P57	Mais de 45 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Minha formação foi insuficiente, mas a instituição atende aos requisitos do MEC.	Redução do número de alunos nas classes e professor facilitador é imprescindível para dar suporte. Toda equipe escolar deve ser preparada para receber esse aluno. O aluno precisa ser diagnosticado para que o professor prepare as atividades de acordo com sua hipótese de escrita, para ser tratado de maneira que o aluno se sinta realmente parte da turma.
P58	De 36 a 45 anos	Pedagogia Especial	Mais de 20 anos	Me sinto preparada. Os professores que não são devem pedir ajuda aos coordenadores e fazer um trabalho direcionado.	A escola deve estar adaptada e os professores receberem orientações.
P59	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não recebi formação adequada. O professor precisa receber orientação	A inclusão insere o aluno como cidadão de seus direitos. Deveria haver diminuição de alunos nas

				adequada e acompanhamento pedagógico.	classes, e um professor para acompanhar aluno com DI.
P60	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	O professor deverá receber formação adequada para trabalhar com esses alunos.	Penso que a inclusão insere o aluno como cidadão de direito, nessa sociedade tão discriminatória e excludente.
P61	Mais de 45 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Deveríamos ser preparados. O conteúdo programático, os documentos preenchidos dificultam o atendimento desses alunos.	Precisa respeitar a parte cognitiva desse aluno e o tempo, para levá-lo a um bom aprendizado. Ainda não temos estrutura formada e estamos longe da realidade, mas já foi dada a partida. Só o tempo e a dedicação de todos tornará este desafio algo positivo.
P62	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Professor deve ser flexível, buscar conhecimentos, elaborar pesquisas e buscar aperfeiçoamento para atender com eficiência e dedicação o aluno com deficiência. O professor pode pesquisar, na Internet e livros, materiais lúdicos, como jogos, dinâmicas, atividades diferenciadas, brincadeiras e estratégias de ensino e aprendizagem para a dificuldade específica de cada aluno.	O processo de inclusão é necessário, porém no convívio escolar e social, deve-se ter como meta o respeito às diferenças, a igualdade de direitos e deveres. As classes estão superlotadas e um professor de apoio na sala de aula pode fazer a diferença. Como podemos trabalhar as diferenças, a cooperação, o respeito, a justiça se não conseguimos abranger todos os alunos, independente de seu nível de aprendizagem, seu ritmo e suas dificuldades?
P63	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não fui preparada para trabalhar com alunos com DI.	Para atender esses alunos é necessário: redução de alunos na classe, professor facilitador. Acho que a inclusão é péssima tanto para o aluno

					quanto para o professor. Nenhum dos dois merece esse tipo de inclusão. Cada profissional tem que trabalhar para sua área específica.
P64	De 26 a 35 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Não fui preparada e acho que nenhuma formação prepara; só deparamos com isso quando enfrentamos a sala de aula.	Apenas inserir o aluno com DI na classe regular sem apoio é um modo de excluí-lo, pois nós, professores, não temos preparo suficiente para desenvolver um trabalho significativo com essa criança.
P65	Mais de 45 anos	Pedagogia	Mais de 20 anos	Não respondeu.	Este processo é importante, mas tem que ter uma estrutura adequada, com material pedagógico específico para cada aluno, professor facilitador, além da redução de número de alunos por classe. E antes de tudo isso, fazer uma avaliação rigorosa nos alunos, pois temos vários tipos de deficientes.
P66	De 36 a 45 anos	Pedagogia	Menos de 5 anos	Não fui preparada para esse trabalho, apenas teoria. Um professor de aluno especial deve receber qualificação relacionada ao problema do aluno (DI, surdez, cegueira, etc.).	Presença de professor facilitador. Os professores estão cada vez mais sobrecarregados de responsabilidade e isso sem dúvida compromete muito o ensino de um modo geral. A diminuição de alunos nas salas de aula seria bem interessante.
P67	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Não tive formação sobre como trabalhar com esses alunos, que é muito difícil. Precisa ter experiência profissional, habilidade, muita paciência. É preciso entender do assunto.	A inclusão melhorou a postura da sociedade em enxergar esses alunos. Mas precisamos de cursos específicos. As salas são superlotadas. Sem apoio de um professor na classe é difícil, pois alfabetizar é sério e trabalhoso.
P68	Mais de 45	Pedagogia	Mais de 20 anos	Minha formação não me preparou para	Sem preparação, salas lotadas, a inclusão vai

	anos			isso.	acabar se tornando exclusão. Precisamos de professor mediador e mais trabalho do AEE para o aluno ter um desempenho melhor no aprendizado. Colocar um aluno com DI, com forte comprometimento, numa sala regular, não vai favorecer o aprendizado do aluno e, também, vai prejudicar o andamento da sala.
P69	De 36 a 45 anos	Geografia	De 5 a 10 anos	Minha formação não me preparou para isso. Deveríamos receber os laudos explicativos das reais necessidades do aluno.	A inclusão, da forma como é aplicada, por vezes, não considera a real necessidade do aluno, tornando difícil sua evolução intelectual e cognitiva. Talvez com a redução do número de alunos na classe.
P70	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Minha formação não me preparou para isso.	É necessário uma capacitação com uma junta médica. Aliás, faz-se necessária a presença constante desses profissionais na escola. Precisa melhorar muito para que esse aluno seja inserido realmente.
P71	De 36 a 45 anos	Geografia	De 5 a 10 anos	Não fui preparada. Na graduação, apenas noções básicas sobre o assunto.	A exclusão é algo cruel e jamais poderia existir, pois todos nós somos seres iguais e feitos à imagem e semelhança de Deus. Assim é ato maldoso excluir uma criança pela sua habilidade ou competência ou a falta dela.
P72	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Minha formação não me preparou. Julgo necessário que todo professor procure estudar, desenvolver suas competências e habilidades para trabalhar com esses	Falta suporte de uma equipe multidisciplinar, que atenda na escola, visando dar todo apoio necessário tanto à criança quanto ao professor. Os recursos do MEC para as salas de AEE têm ajudado

				alunos. Eu fiz uma pós nessa área para me especializar.	bastante. As classes estão numerosas, poderia ser diminuído o número de alunos e ter o apoio de um professor facilitador na sala de aula.
P73	De 26 a 35 anos	Pedagogia e Letras	Menos de 5 anos	Minha formação não me preparou para isso.	Medidas necessárias: redução de alunos na classe, professor facilitador, mais cursos de aperfeiçoamento para os professores.
P74	De 26 a 35 anos	Letras/Inglês	De 5 a 10 anos	Minha formação não me preparou para esse tipo de atendimento. São muitos alunos na sala de aula.	Necessita-se de um professor facilitador. Precisamos saber sobre o problema desse aluno para saber como lidar com ele. A inclusão é importante, mas muitas vezes não sabemos como lidar com ele.
P75	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Minha formação não me preparou suficiente, apenas com requisitos básicos. Precisamos de uma complementação.	Acredito que a inclusão é um direito e uma conquista, porém é necessário que as escolas e os profissionais envolvidos sejam melhores treinados e remunerados para que o atendimento seja realmente eficiente. As famílias dos alunos com DI também precisam ser mais cobradas e assessoradas.
P76	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	O curso de Pedagogia não me preparou para lidar com a inclusão. Precisamos complementar com cursos de especialização, pois para trabalhar com esses alunos é necessário conhecer sobre deficiências, estar disposto a adaptar as atividades regulares da sala de aula, ser paciente e	O processo de inclusão de alunos com DI ou qualquer outra deficiência não funciona, e não tem trazido resultados positivos porque a formação dos professores não os prepara para lidar com a inclusão e principalmente porque as salas estão superlotadas, tornando impossível trabalhar de maneira adequada com esses alunos da inclusão. O professor de apoio poderia contribuir.

				compreensivo.	
P77	Mais de 45 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Minha formação me preparou de maneira superficial. O professor precisa ter domínio da sala e dos conteúdos a serem ministrados para que possa desenvolver um trabalho diferenciado com o aluno com DI com mais segurança. É importante que o professor tenha a prática em sala de aula.	Acho válida a inclusão, porém com número de alunos reduzido na sala de aula e apoio de um professor facilitador, para que a deficiência do aluno não venha causar danos para ele e para os demais alunos.
P78	De 26 a 35 anos	Pedagogia	De 5 a 10 anos	Minha formação profissional me preparou.	Os cursos de formação dos professores devem oferecer capacitação adequada dos futuros docentes. A prática do dia a dia é importante. Certas necessidades só serão compreendidas estando em contato com os alunos. A inclusão escolar é um grande desafio que envolve toda a comunidade escolar. Sou a favor da inclusão a partir do momento em que é oferecido suporte para o professor, capacitações, menos alunos na sala de aula, professor facilitador, enfim, de acordo com a legislação.
P79	Mais de 45 anos	Pedagogia Especial	Mais de 20 anos	Me preparei para isso. Penso que o professor que não foi preparado deve buscar conhecimento, ajuda dos pais, ajuda da professora especialista, psicólogo e outros profissionais.	A legislação é clara: todos tem direitos à educação. Devemos lutar para que esses direitos sejam válidos com todos os recursos necessários. Os professores do ensino comum precisam estar atualizados, estudar, procurar ler e não ficar esperando e reclamando que não têm formação para

					dar aula aos alunos com deficiências. Faça valer a lei.
P80	De 36 a 45 anos	Pedagogia	De 16 a 20 anos	Fui preparada para trabalhar com a inclusão. O professor precisa conhecer sobre o desenvolvimento dentro de cada faixa etária, nos aspectos cognitivo, afetivo, motor e comportamental.	Vejo que a inclusão ainda é vista como a oportunidade de o aluno estar inserido no ensino regular, e a inclusão é muito além disso. Não basta colocar o aluno na sala regular com os outros alunos, sem antes mesmo preparar este professor, oferecendo suporte, como professor de apoio e redução do número de alunos na sala de aula, orientações e materiais. Infelizmente, a inclusão é linda somente nas leis, mas vemos que, na prática, nosso sistema ainda apresenta muito descaso.
P81	Mais de 45 anos	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Não tive formação para trabalhar com DI.	Necessita-se ter professor facilitador. É um trabalho difícil porque as salas estão superlotadas. Recebemos crianças de diversos tipos de dificuldades e não temos apoio. Precisamos estar a par do laudo do aluno.

ANEXO G – Trajetória escolar dos alunos com DI⁴

Aluno	Início da escolarização (classe regular)	Série /em que iniciou	Ano de nascimento	Final da pesquisa	Série/Ano	Total de anos em defasagem
1	2014	2	2007	2014	2º	0
2	2014	3º	2005	2014	3º	1
3	2014	3º	2006	2014	3º	0
4	2013	3º	2004	2014	4º	1
5	2014	5º	2002	2014	5º	2
6	2014	2º	2007	2014	2º	0
7	2010	E. Infantil	2006	2014	2º	1
8	2008	E. Infantil	2005	2014	3º	1
9	2006	E. Infantil	2002	2014	6º	1
10	2006	E. Infantil	2000	2014	6º	3
11	2006	E. Infantil	1997	2014	5º	3
12	2006	E. Infantil	1999	2014	6º	4
13	2006	E. Infantil	2001	2014	7º	1
14	2007	E. Infantil	2004	2014	4º	1
15	2007	E. Infantil	2002	2014	5º	1
16	2010	E. Infantil	2005	2014	3º	1
17	2008	E, Infantil	2003	2014	4º	2
18	2009	E. Infantil	2005	2014	4º	0
19	2010	E. Infantil	2007	2014	2º	0
20	2011	E. Infantil	2007	2014	2º	0
21	2011	E. Infantil	2007	2014	2º	0
22	2007	E. Infantil	2003	2014	5º	1
23	2011	E. Infantil	2007	2014	2º	0
24	2009	E. Infantil	2004	2014	3º	2
25	2008	E. Infantil	2003	2014	5º	1
26	2008	E. Infantil	2002	2014	5º	2
27	2009	E. Infantil	2004	2014	4º	1
28	2005	E. Infantil	2000	2014	9º	0
29	2005	E. Infantil	2000	2014	6º	3
30	2004	1º ano	1997	2014	9º	3
31	2007	E. Infantil	2002	2014	5º	2
32	2001	E. Infantil	1997	2014	8º	4
33	2006	1º ano	1999	2014	6º	4
34	2002	E. Infantil	1995	2014	7º	7
35	2005	E. Infantil	1998	2014	8º	3
36	2006	E. Infantil	2002	2014	5º	2
37	2007	E. Infantil	2003	2014	5º	2
38	2001	E. Infantil	1996	2014	6º	7
39	2006	E. Infantil	1999	2014	7º	3

⁴ Dados coletados dos prontuários dos alunos na secretaria da escola pesquisada, com autorização da Secretaria de Educação. As consultas foram feitas sempre com ajuda ou presença de algum secretário ou de um professor da AEE. Em nenhum momento os prontuários foram retirados da secretaria da escola.

40	2008	E. Infantil	2004	2014	4°	1
41	2008	E. Infantil	2004	2014	4°	1
42	2006	E. Infantil	2003	2014	4°	2
43	2008	E. Infantil	2002	2014	4	3
44	2010	E. Infantil	2006	2014	3°	0
45	2010	1° ano	2004	2014	3°	2
46	2008	E. Infantil	2004	2014	3°	2
47	2012	E. Infantil	2007	2014	1°	1
48	2007	E. Infantil	2001	2014	4°	4
49	2009	E. Infantil	2004	2014	4°	1
50	2007	E. Infantil	2002	2014	5°	2
51	2010	1° ano	2002	2014	5°	2
52	2008	E. Infantil	2003	2014	5°	1
53	2002	E. Infantil	2002	2014	5°	2
54	2003	2° ano	1998	2014	7°	4
55	2007	1° ano	1999	2014	7°	3
56	2012	5° ano	2002	2014	7°	0
57	2008	E. infantil	2004	2014	3°	2
58	2008	E. Infantil	2003	2014	3°	3
59	2010	E. Infantil	2006	2014	3°	0
60	2010	E. Infantil	2006	2014	3°	0
61	2011	E. Infantil	2006	2014	3°	0
62	2006	E. Infantil	2002	2014	3°	4
63	2007	1° ano	1999	2014	8°	2
64	2008	1° ano	2002	2014	7°	0
65	2006	1° ano	1999	2014	8°	2
66	2004	E. Infantil	1998	2014	7°	4
67	2005	E. Infantil	2000	2014	7°	2
68	2005	E. Infantil	2000	2014	7°	2
69	2005	E. Infantil	1999	2014	9°	1
70	2008	1° ano	2002	2014	6°	1
71	2006	E. Infantil	2003	2014	6°	0
72	2004	E. Infantil	1998	2014	7°	4
73	2005	1° ano	1998	2014	9°	2
74	2006	1° ano	1999	2014	8°	2
75	2006	E. Infantil	2001	2014	7°	1
76	2003/2005	E. Infantil	1999	2014	9°	1
77	2007/2013	APAE	2000	2014	3°	6
78	2003	E. Infantil	2007	2014	2	0
79	2008	E. Infantil	2005	2014	3°	1
80	2011	E. Infantil	2002	2014	2°	5
81	2011	E. Infantil	2005	2014	2°	2
82	2008	E. Infantil	2004	2014	3°	2
83	2012	1° ano	2006	2014	3°	0
84	2008	E. Infantil	2004	2014	3°	2
85	2012	E. Infantil	2007	2014	1°	6
86	2003/2013	APAE	2002	2014	1°	6
87	2006	E. Infantil	2001	2014	6°	2

88	2006	E. Infantil	2003	2014	4°	2
89	2006	1° ano	1999	2014	9°	1
90	2007	E. Infantil	1998	2014	7°	4
91	2006/2009	E. Infantil	2003	2014	4°	2
92	2010/2012	E. Infantil	2006	2014	3°	0
93	2009	E. Infantil	2004	2014	5°	0
94	2009/2012	E. Infantil	2007	2014	2°	0
95	2010	E. Infantil	2004	2014	3°	2
96	2002/2007	E. Infantil	2001	2014	7°	1
97	2012	1° ano	2004	2014	3°	2
98	2011	1° ano	2005	2014	3°	1
99	2011	1° ano	2004	2014	4°	1
100	2012	1° ano	2005	2014	3°	1
101	2011	E. Infantil	2006	2014	3°	0
102	2009/2013	APAE	2002	2014	3°	4
103	2011	1° ano	2004	2014	4°	1
104	2010	E. Infantil	2004	2014	4°	1
105	2010	1° ano	2003	2014	5°	1
106	2009	1° ano	2000	2014	5°	4
107	2011	1° ano	2004	2014	4°	1
108	2011	1° ano	2005	2014	4°	0
109	2014	1° ano	2007	2014	1°	1
110	2014	1° ano	2008	2014	1°	0
111	2013	1° ano	2007	2014	2°	0
112	2012	1° ano	2005	2014	2°	2
113	2013	1° ano	2007	2014	2°	0
114	2012	1° ano	2006	2014	3°	0
115	2012	1° ano	2005	2014	3°	1
116	2012	1° ano	2006	2014	3°	0
117	2012	1° ano	2006	2014	3°	0
118	2011	1° ano	2005	2014	4°	0
119	2010	1° ano	2003	2014	4°	5
120	2007/2013	APAE	2000	2014	3°	8
121	2011	1° ano	2005	2014	4°	0
122	2006	E. Infantil	2000	2014	7°	2
123	2008/2009	C. especial	1998	2014	6°	5
124	2007	E. Infantil	2000	2014	6°	5
125	2009	1° ano	1999	2014	6°	4
126	2006	E. Infantil	2000	2014	6°	3
127	2007	E. Infantil	2002	2014	6°	1
128	2011	1° ano	2006	2014	3°	0
129	2013	1° ano	2006	2014	2°	1
130	2011	E. Infantil	2006	2014	3°	0
131	2009	E. Infantil	2004	2014	3°	2
132	2014	4° ano	2002	2014	4°	3
133	2014	4° ano	2001	2014	4°	4
134	2014	4° ano	1999	2014	4°	6
135	2006	E. Infantil	2002	2014	6°	1

136	2010	1º ano	2003	2014	5º	1
137	2011	5º ano	2000	2014	7º	2
138	2011	1º ano	2004	2014	4º	1