



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**DA SALA DE AULA À PRIVAÇÃO DE DIREITOS: O Cotidiano de Enfrentamentos do
Aluno com Deficiência Intelectual**

FABRÍCIO MACHADO MACIEL

ORIENTADOR (A): Professora Dr^a. MERCEDES VILLA CUPOLLILO

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

FABRÍCIO MACHADO MACIEL

**DA SALA DE AULA À PRIVAÇÃO DE DIREITOS: O Cotidiano de Enfrentamentos do
Aluno com Deficiência Intelectual**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Professora Dr^a. Mercedes Villa Cupolillo.

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

FABRÍCIO MACHADO MACIEL

DA SALA DE AULA À PRIVAÇÃO DE DIREITOS: O Cotidiano de Enfrentamentos do Aluno com Deficiência Intelectual

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

MERCEDES VILLA CUPOLILLO

NOME DO EXAMINADOR

FABRÍCIO MACHADO MACIEL

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dejaci de Freitas Maciel e Iracema Rebouças Machado Maciel, pelo apoio, incentivo e amor que sempre me demonstram ao se doarem sem reservas para que eu pudesse caminhar firme em minha vida acadêmica.

A minha esposa, Maria da Conceição e aos meus filhos, Fabrizzio, Hanna, Fabrine e Davi Yan, que sempre estiveram do meu lado, seja nos momentos de felicidade, ou de tristeza; que me fortalecem na persistência da vida e na fé em Deus.

Aos meus colegas e professores e orientadores, pelo incentivo e companheirismo nas horas difíceis. E a todos que me ajudaram de uma forma direta ou indireta a compartilhar a vida, os objetivos e a amizade durante minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Agradeço a meus pais Dejaci de Freitas Maciel e Iracema Rebouças Machado Maciel pelo amor incondicional que têm por mim em todos os momentos de minha vida, pelo real sentido de minha existência.

Agradeço também à minha esposa, Maria da Conceição Bezerra Pinheiro, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades. Aos meus filhos, Fabrizio Barboza Maciel, Hanna Raissa Barbosa Maciel, Fabrine Chalub de Araújo Maciel e Davi Yan Pinheiro Maciel, que embora não o fizessem de forma consciente, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimentos. E não deixo de agradecer de forma grata e grandiosa meus tutores presenciais e em especial minha grandiosa Professora/ Orientadora Mercedes Villa Cupolillo que nunca me deixou na mão, sempre disposta a prestar a melhor ajuda possível e mediar esse lindo processo de ensino-aprendizagem.

RESUMO

O presente estudo teve como foco a descrição e análise do processo de inclusão de um aluno deficiente intelectual, aqui chamado de JM, a partir de três eixos: a escola, a família e o acesso a outros grupos sociais frequentados pelo sujeito da pesquisa, nesse caso, a igreja. Interessou-nos, em particular, entender as privações e enfrentamentos por ele vivenciados nesses espaços sociais. Nosso objetivo foi discutir seu percurso no contexto das instituições que são consideradas como promotoras do desenvolvimento humano. A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa utilizando-se o método dedutivo dialético e, além de referenciais bibliográficos para pautá-lo teoricamente, foi desenvolvido um estudo de campo por meio de observações, entrevistas e análises de documentos em âmbito escolar, familiar e social. Os resultados nos levaram à reflexão de que, tanto a família quanto a escola, devem deter conhecimentos básicos sobre a deficiência de seus membros, com intuito de pô-los em contato com os signos existentes em cada esfera e assim ativar seus mecanismos de compensação, capazes de torná-los mais críticos e autônomos. Outro aspecto a ser considerado é como cada sujeito vivencia o seu processo de inclusão. Ao término desse trabalho, deixamos em aberto a seguinte questão: qual seria via concreta que os levaria à inserção de JM em outros grupos sociais?

Palavras-chaves: Desenvolvimento. Humano. Inclusão. Deficiência. Intelectual. Família. Escola. Sociedade.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Critérios Diagnósticos para Retardo Mental

23

LISTA DE ABREVIATURAS

ART – Artigo	10
JM – Nome do Sujeito da Pesquisa	11
MEC – Ministério da Educação e Cultura	12
ONU – Organização das Nações Unidas	23
DI – Deficiência Intelectual	23
QI – Quociente de Inteligência	23
AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental	23
DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais	23
OMS – Organização Mundial de Saúde	23
CID – Código Internacional de Doenças	24
DM – Deficiência Mental	29
AEE – Atendimento Educacional Especializado	34
PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais	36
PPP – Projeto Político Pedagógico	39
AAIDD – Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e Desenvolvimento	42
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	46
NAPI – Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão	47

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1. A Função Social da Escola e a Relação com a Família	18
3.A Deficiência Intelectual	23
3.1. A Criança com Deficiência Intelectual no Ambiente Familiar	27
3.2. A Criança com Deficiência Intelectual na Escola	31
3.3. O Deficiente Intelectual e o Contexto Social	37
4. METODOLOGIA	38
4.1. Acompanhando o Cotidiano de Enfrentamento de JM	38
4.2. Conhecendo um pouco JM	39
5. RESULTADOS	40
5.1. Acompanhando JM na Escola	40
5.2. Com a Palavra JM	42
5.3. Ouvindo a Escola	46
5.4. O Elo de JM com a Escola: Professora Sandra (Sala de Recursos)	48
5.5. Com a palavra Dona Maria das Graças (mãe de JM)	48
7. Considerações Finais	53
8. Referências	55

APRESENTAÇÃO

Quando se inicia um estudo acerca das especificidades inerentes à figura humana, faz-se necessário uma abordagem criteriosa e consistente, pois, a partir de um processo cronológico a sociedade e seu entorno são marcados por discriminação, preconceito e descaso.

Teoricamente, com base em princípios constitucionais, a temática deveria ser tratada diferentemente. Leão (2011, p. 2-3) faz menção ao dinamismo constitucional e ressalta alguns pontos:

“É dever do Estado legislar e cuidar das pessoas com deficiência e, ainda, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, motivo pelo qual está a presente propositura, em conformidade com as regras e normas constitucionais, não padecendo de qualquer vício de iniciativa.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

[...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. É também dever do Estado garantir a educação através de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do artigo 208, inciso III da Carta Constitucional de 1988: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com base nessas premissas, constata-se um olhar voltado a integrar o deficiente, não apenas na família, mas também na escola e no contexto social como um todo. Vislumbra-se que por meio da integração do deficiente nos meios sociais citados, sejam criadas formas de interação que superem a segregação e que permitam a inclusão da pessoa deficiente.

Podemos dizer que um dos grandes precursores do movimento de desenvolvimento do deficiente intelectual e de sua inclusão social é o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, que ressalta a superação da necessidade de aprendizagem do indivíduo deficiente, pautada em processos de interação e organização de conteúdos, de forma que a leitura, escrita e raciocínio matemático despertem no aprendiz a vontade de descobrir novos significados, conseqüentemente, engrandecem suas mentes.

A escolha do tema justifica-se, por entendermos que se trata de um assunto contemporâneo e desafiador para o cenário social e também pelo vasto campo que entorna a temática, perpassando barreiras do campo educacional, psicológico e emocional. Tal abordagem estuda as ligações relacionais entre vários atores de nossa sociedade. E, por fim, pela ânsia de novos conhecimentos, pois, o deficiente intelectual está presente em nossa sociedade. Então, nada mais justo do que buscarmos entender um pouco mais sobre sua especificidade e tecer um olhar crítico sobre sua inserção na familiar, na escola e no contexto social.

Mediante as contextualizações acima, o presente estudo pretendeu discutir e descrever fatores inerentes ao indivíduo Deficiente Intelectual, fazendo uma abordagem da sua inserção dentro de sua família, da escola e da sociedade como um todo, dando ênfase às privações que o indivíduo com DI ainda enfrenta nesses contextos.

No segundo capítulo discutimos a escola, a família e os demais grupos sociais como espaços de desenvolvimento e inclusão, abordando a deficiência intelectual sob várias perspectivas.

No capítulo metodológico descrevemos o campo, especificando as formas de construção dos dados. Os resultados e a discussão são apresentados concomitantemente, a partir de nossa compreensão de como eles foram se construindo e dando vida e sentido à história de nosso sujeito, aqui intitulado JM, E assim foi possível construir um mirante que nos permitiu enxergá-lo e, ainda que por um instante, permitir que se sentisse sujeito de sua própria vida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONTEXTO ESCOLAR COMO MOLA PROPULSORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A partir de uma abordagem contextual visualiza-se a escola como sendo uma extensão da família. Entretanto, surge aqui um paradoxo: não será família a extensão da escola? Mediante essas e outras discussões que nos remetem a questões polêmicas, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou, em 2002, a cartilha “Educar é uma tarefa de todos nós”, um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças (Brasil, Ministério da Educação, 2002).

Em perspectiva similar, pesquisadores americanos afirmam o seguinte:

Tarefas de casa efetivas não apenas suplementam as lições de classe; elas também ensinam os estudantes a serem aprendizes independentes. O dever de casa proporciona aos estudantes experiência em seguir instruções, fazer julgamentos e comparações, levantar novas questões para estudo, e desenvolver responsabilidade e autodisciplina. (U.S. Department of Education, 1987, p. 53, grifos meus).

Em meio aos enunciados podemos dizer que a escola sem dúvida é um lugar de suma importância para o desenvolvimento humano onde, por meio da imponente figura do professor, nascem as possibilidades de fomentar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Mas não é tarefa fácil! Em meio ao desinteresse e desatenção por parte da comunidade escolar, muitas das vezes ocorre o fracasso, o que leva à reflexão acerca do papel real da escola e de como suas premissas estão sendo desenvolvidas e implantadas no meio social, no sentido de proporcionar, tanto a professores quanto aos alunos, condições favoráveis de executar ações significativas, coerentes e eficientes, que contemplem anseios mútuos e que possibilitem a consolidação do aprender e ensinar.

No contexto escolar contemporâneo e sua clientela heterogênea, permeiam ações conflituosas, que por sua vez geram lacunas a serem preenchidas, muitas vezes objeto de frustrações da comunidade escolar. O real significado da palavra professor e sua

imprescindível participação junto aos alunos vêm sendo modificados, por vezes, deturpados, podemos dizer. .

Percebe-se na contextualização de Libâneo que precisa haver uma reflexão por parte do professor acerca de sua prática, estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005).

Como se vê, existem inúmeros conflitos entre a comunidade escolar e o meio social fora dela. A comunidade não é homogênea, ninguém é igual, todos nós somos diferentes, e, face a isso a comunidade escolar deve acompanhar o dinamismo social. Professores devem estar em constante processo de aprendizagem, em se tratando de algo que não é estático; sua formação deve primar pela continuidade, ou seja, estar em busca da atualização por meio de cursos, pesquisas ou outras fontes pertinentes.

A comunidade escolar contemporânea deve ter em mente as dificuldades que entornam o processo de ensino-aprendizagem e estar preparada para lidar com as adversidades que surgem no decorrer de tal processo.

Em meio a tantas divergências, como fazer para que a escola possa se tornar mola propulsora para o desenvolvimento humano? As contribuições e concepção de Vygotsky sobre o (apud Zacharias, 2006), desenvolvimento humano face ao processo social e histórico do indivíduo tem uma fundamentação pautada na ideia de mediação, pois, sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos e sim mediado por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos, dentre outras formas ou seja, a capacidade da aprendizagem intermediada pelo “outro social”.

Quando transportamos essas concepções para a comunidade escolar e imaginando que ela construa premissas que a levem a consolidar-se como instituição imprescindível ao desenvolvimento humano, deve-se pensar em despertar nos professores o senso crítico acerca da importância que exercem nesses espaços e, que por meio deles, certamente, a obtenção ou

não de êxito no desenvolvimento humano através da efetivação ou não do processo de mediação.

Na busca do desenvolvimento da essência humana na comunidade escolar o professor deve ser um mediador, um facilitador sempre procurando executar a prática do diálogo, debates, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros aspectos pedagógicos, como descritos por (MASETTO, 2003).

Como formas de mediação que o professor pode efetuar junto a seus alunos, Freire acrescenta que [...]

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Como visto Paulo Freire e Vygotsky veem a mediação e a interação como pontos cruciais dentro da esfera educativa, pois, tais fenômenos, incitados entre professor-aluno, possibilitam a formação de um professor mais humanizador e de um aluno mais humano. Nesse ponto a mera característica de transmissor de conhecimento por parte professor é ofuscada, resplandecendo a figura de uma pessoa capaz de promover o diálogo por meio dos conhecimentos prévios de cada aluno.

Por isso, faz-se necessário que o processo de mediação seja efetivado pelo professor com alto grau de qualidade, pois, a partir desse ponto vai despertar o nível de desenvolvimento de cada aluno, por meio de processos pedagógicos voltados a construção, valorização e respeito onde todos os entes envolvidos internalizem a ideia de conjunto e acima de tudo homogeneidade dentro da sala de aula. Como ressalta Vygotsky o professor na figura de mediador de facilitador deve ter a capacidade de perceber o aluno como algo que se constitui na relação com o outro, destacando que a escola é considerada o local ideal para isso, pois, sua clientela é completamente heterogênea, por meio do ato da mediação que é a interação dentro do processo ensino-aprendizagem.

Como visto, em nossa sociedade, a comunidade escolar é o local considerado capaz de possibilitar oportunidades de desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos,

intermediada pela ação desenvolvida entre professores e alunos, usando estratégias pedagógicas que despertem a promoção do saber mútuo.

Nesse imenso universo, onde a responsabilidade se torna um fator preponderante para o alcance do êxito, faz-se de extrema importância que o processo de formação, tanto de professores quanto de alunos, seja continuado, tendo em vista que o processo de ensino aprendizagem pautado na mediação se faz a cada dia, nunca para, não é estático, quando experiências e vivências se tornam fatores colaboradores da aprendizagem. É o fator afetivo que transparece como um forte aliado da comunidade escolar, e quando considerado no trabalho docente, segundo Henri Wallon (1992), pode subsidiar a construção da pessoa e do conhecimento, por entender que afetividade e inteligência caminham lado a lado, podendo influenciar na formação da personalidade, conseqüentemente, o lado pessoal, moral e existencial do indivíduo.

Tendo por base a teoria Walloniana, podemos dizer que a escola é composta por um universo de diversidades e, certamente, situações conflituosas fatalmente acontecem. Então a escola e toda sua extensão deve saber trabalhar de forma a transformá-lo em material de aprendizagem, recriando o ambiente em um local de integração. Seria interessante que professores pudessem se utilizar de ferramentas teóricas como a de Wallon, com intuito de contribuir no desenvolvimento da expressividade, da emoção, da personalidade e da criatividade do aluno.

Outro teórico que nos adverte sobre a dimensão afetiva na escola é Freire, quando ressalta:

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146)”.

Com base nos autores supra citados, podemos perceber que o professor deve refletir sobre a afetividade na comunidade escolar, pois, dessa forma, poderá melhor compreender as reações humanas, e adaptar os recursos pedagógicos a situações reais, a uma aprendizagem

viva. Dessa forma a teoria Walloniana nos parece um bom instrumento de reflexão sobre a comunidade escolar e suas premissas acerca dos lações afetivos e de como podem impulsionar o desenvolvimento humano.

As contextualizações acima nos remetem a uma análise do contexto escolar, sendo que se faz necessário direcionar a ótica para o complexo papel que a sociedade requer da escola, tendo em vista o contato direto da instituição escolar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. São momentos delicados que Toda escola precisa lidar com a dimensão afetiva e comportamental dos jovens: suas necessidades, anseios, sensibilidade, indiferença, energia, fragilidade, entusiasmo, desânimo, alegria, tristeza, firmeza, insegurança, delicadeza, irreverência, etc., e acima de tudo com as oscilações no modo de ser: ora agem como crianças, ora como adultos, Matos (2003). Em meio a tudo isso, a escola deve saber trabalhar o interesse de cada aluno.

Vê-se que a escola continua sendo considerada a promotora do desenvolvimento intelectual e pessoal de cada aluno. Nesse aspecto pensamos na importância de uma formação crítica e criativa, diante de uma sociedade que ainda rotula o jovem como um problema social, perpetuando, dessa forma desigualdades, sem pensar nem tentar compreender processos culturais que permeiam o mundo individual de cada ser humano. Mais uma vez, em meio aos conflitos impostos pela sociedade, surge a figura da escola e do professor, e a ele recai mais uma responsabilidades: a de articulador entre o jovem e a sociedade a qual está inserido.

A escola, para conseguir adequar-se ao desenvolvimento social, também passou por adequações no decorrer de sua história. A comunidade escolar contemporânea perpassou barreiras, foi superado o tradicionalismo, quando o professor tinha centrado em sua figura todo o processo do ensino aprendizagem. Dentre outros aspectos, Mizukami (1986, p.12), ressalta que, nessa abordagem, quanto mais rígido era o ambiente escolar, mais concentrado e voltado para a aprendizagem esperava-se que o aluno se mantivesse. O professor era visto como mero repassador de conteúdo e o aluno como um ser passivo no processo. As habilidades desenvolvidas no aluno eram a memorização e a repetição.

Ultrapassou-se a abordagem “Comportamentalista”, que previa o aluno como produto do meio. Comportamento resulta de um condicionamento operante e o professor organizava, planejava e controlava os meios para obtenção dos objetivos.

Outra abordagem superada foi a “Humanista” que apresentava seu enfoque no aluno, onde por meio de relações interpessoais, o professor deveria dar assistência ao mesmo, e era um facilitador da aprendizagem.

A abordagem “Cognitivista ou Construtivista”, ainda hoje muito aceita, por meio científico, vê o desenvolvimento do aluno como produto do meio, como consequência de fatores externos. Nessa perspectiva, o professor desempenha a função de planejador, de forma a atender sua clientela discente da melhor forma possível. Nesse contexto a relação entre professor aluno ocorre horizontalmente e não de forma impositiva. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos. O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.

Podemos pensar na questão que gerou nossa discussão inicial e dizer que o contexto escolar sempre permeia a sociedade. Diante do dinamismo do processo educacional a escola e seu corpo docente vêm procurando se adaptar- às realidades da época, sempre primando pela organização, pela coerência e pela harmonia no desenvolver de suas atividades cotidianas. A cronologia do desenvolvimento e das mudanças pedagógicas fez com o contexto escolar chegasse ao desenvolvimento de uma pedagogia “Histórico-Crítica”, que faz com que o processo ensino aprendizagem aderisse a uma ótica dialética, onde conhecimentos trazidos de casa são aproveitados e estimulam a seu próximo.

Nessa perspectiva, pretendemos construir o respectivo capítulo em meio a vários referenciais, fazendo alusão a real importância que a escola desempenha no contexto social, dando ênfase ao seu corpo docente como fonte mediadora no processo ensino aprendizagem.

Vê-se que, em meio a mudanças, a escola sempre procurou, ainda que de forma capenga, adaptar-se à realidade social e, apesar das mais avassaladoras críticas que recebeu ao longo de sua história, ainda se atribui a ela a função de uma verdadeira fomentadora de ações de desenvolvimento humano.

2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Nesse capítulo pretendemos discutir alguns conceitos que contemplam a temática escola e família.

Demerval Saviani (1996) apresenta a escola como o local que deve servir aos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta.

Na concepção de Paulo Freire:

“A escola que compreendemos ser necessária, é aquela que investe na formação de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, de acordo com Paulo Freire, como aquele que: Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE. 2000 p. 44)”.

Com relação à família, Relvas (2004), afirma se tratar de um contexto natural para crescer, é complexidade, é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos, gera amor e sofrimento, vive-se, conhece-se e reconhece-se.

Em outra contextualização também se designa por família o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar, estando presente em todas as sociedades, a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, idéias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000).

Em meio ao exposto, e buscando uma integração entre os universos já discutidos, vê-se que o cenário que entona a questão do ensino aprendizagem é muito dinâmico e complexo! Quando se faz um paralelo entre escola e família em busca de bases que as contemplem como

influenciadores sociais e mais profundamente na formação humana, vislumbra-se um mundo novo e desafiador. De acordo com Rego (2003, p. 19): “escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação do cidadão”.

Nesta perspectiva, não se pode dissociar a família do contexto escolar e vice versa. Conhecimentos, valores e costumes são diariamente assimilados pelos indivíduos em seus leitões, sendo que por esse motivo representam fontes de preocupação dentro de estudos que entornam o processo ensino aprendizagem. Teoricamente, tanto na família quanto na escola há a observância quanto à formação de seus entes, por isso, é imprescindível que haja uma relação harmoniosa entre as duas instituições.

Entretanto, são diferentes! Mesmo com as premissas de construir e transmitir conhecimentos, pais e professores devem ter um discernimento quanto às suas atuações, mediante o comportamento de seus entes, e que os levem ao desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Quando houver uma relação coerente entre família e escola certamente haverá construção, não apenas de conteúdos teóricos, mas também de um processo de socialização, e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

A família, como primeira instituição que promove mediação entre homem e cultura, desenvolve forte influência sobre o desenvolvimento, principalmente das crianças, sendo que ações individuais podem interferir em processos subjetivos individuais e sociais, conseqüentemente, no desenvolvimento dos indivíduos. Toda família incorpora em sua constituição significados e práticas culturais que condicionam as relações interpessoais e de construção individual e coletiva.

Por meio da interação social a família sofre influências e forma novos conhecimentos, são as influências bidirecionais. Nelas podemos dizer que está inserida a escola, que afeta diretamente a elaboração do conhecimento e as formas de interação no cotidiano das famílias (AMAZONAS & COLS., 2003; CAMPOS & FRANCISCHINI, 2003).

Segundo (TÁVORA, 2003; VOLLING & ELINS, 1998), no recinto familiar os pais buscam trabalhar na construção da pessoa, de sua personalidade, para dessa forma, fazer a inserção social dos filhos na sociedade.. Partindo da abordagem de Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, (1999, p.) podemos dizer que “*No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes*

sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida”. Tal comportamento no ambiente familiar influencia as ações da criança socialmente, que podem ser decisivas para vários aspectos do seu desenvolvimento .

Outro ponto que pode ser determinante para o desenvolvimento da criança é a configuração familiar. Como parte de um sistema social, englobando vários subsistemas, os papéis dos seus membros são estabelecidos em função dos estágios de desenvolvimento do indivíduo e da família vista enquanto grupo, como discutido por Dessen, (1997) Kreppner(1992, 2000).

De acordo com Bronfenbrenner (...), o desenvolvimento humano é perpassado por vários sistemas. Nota-se que o desenvolvimento no contexto de uma família 'nuclear tradicional', com irmãos biológicos, diferencia-se do de uma família recasada, coabitando com padrasto e irmãos não biológicos, por exemplo, dentre outros modelos de família. Em virtude disso a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim por um conjunto de variáveis, incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas (PETZOLD, 1996), pois, o dinamismo que permeia o mundo social abrange questões acerca do grau de intimidade: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se esta relação é considerada heterossexual ou homossexual, se há alteridade no poder ou não, pais adotivos ou biológicos, se moram os pais ou não, dentre outras. Essas são as relações diádicas, ou seja, como os genitores interagem no mesossistema.

No que se refere ao espaço externo ao grupo familiar é o exossistema, que engloba as relações sociais. O Macrossistema, que faz menção as crenças compartilhadas pelas pessoas, por exemplo, relacionadas ao fato de a união ser civil ou não, de a relação ser estável ou temporária, de os cônjuges habitarem ou não o mesmo espaço físico. E, por fim, o Cronossistema diz respeito às transformações da família na sociedade, incluindo as suas diferentes configurações ao longo do tempo, dentre elas a família extensa e a monoparental.

A sociedade contemporânea, portanto, traz muitas combinações e formas de interações em diversos tipos de família (STRATTON, 2003): nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações, o que de certa forma ocasiona mudanças comportamentais, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas (WAGNER, HALPERN & BORNHOLDT, 1999).

Existem muitas variações, e, de acordo com Kreppner (2000), a família e suas redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente.

Em meio aos enunciados teóricos podemos considerar que a família, mesmo que na sua diversidade, é a instituição capaz de iniciar o desenvolvimento dos laços afetivos da criança, que no decorrer do seu crescimento tal fator pode inibir ou se tornar um propulsor para o desenvolvimento social da criança, pois, relações satisfatórias e felizes entre membros familiares, o casal, constituem fonte de apoio para ambos os cônjuges, sobretudo para a mulher (DESSEN & BRAZ, 2005).

Os autores citados em nossa discussão evidenciam a importância da participação familiar no desenvolvimento social da criança. Alguns deles (EISENBERG & COLS., 1999) ressaltam que o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas. É interessante ressaltar o papel que os parentes exercem sobre as crianças no ato de formação de vínculos afetivos, mais especificamente, no âmbito psicológico, capaz de enfrentar desafios e solucioná-los com coerência e criatividade.

Quando a criança inicia o processo de socialização extra familiar, surge a escola. Ressaltamos aqui visão de três autores: (MAHONEY, 2002), a criança tem uma iniciação no que tange ao desenvolvimento social em meio à diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores, que são permeados por conflitos, problemas e diferenças, Rego (2003), entende que é nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela. Por último, Oliveira (2000), salienta que o sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade.

Poderíamos afirmar, de acordo com os autores discutidos, que a responsabilidade que recai sobre a escola é muito grande. A criança advém do contexto familiar e a escola, ao deparar-se com ela, deve estar provida de formas de promoção de desenvolvimento, tanto do aluno quanto de professores, face às mudanças oriundas do dinamismo social contemporâneo,

por meio de recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem, como salientam Hedegard (2002) e Rego (2003).

A escola deve promover a interação por meio de atividades acadêmicas e também por meio de rotinas cotidianas: recreio, lanche, dentre outras, bem como, desenvolver um currículo conforme a série de cada aluno, por exemplo, no ensino médio, espera-se que o aluno apresente um raciocínio hipotético-dedutivo, demonstre autonomia nos estudos e pesquisas, enquanto que, no fundamental, os objetivos se dirigem ao domínio das operações complexas, empregando materiais concretos e experiências advindas do contexto familiar do aluno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001).

Dentre outras coisas, Marques (2001) destaca que a escola no século XXI tem o objetivo precípuo de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global, estimulando e fomentando o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo e personalidade; desenvolvendo a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social. Deve empenhar-se para promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando ao aluno formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivos, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa, bem como o desenvolvimento da memória seletiva, criatividade, raciocínio abstrato e pensamento lógico.

Por fim, de acordo com a nossa proposta de análise teórica, é importante ressaltar a função social da escola e a relação com a família. A escola aparece na discussão dos autores citados como uma instituição imprescindível para o desenvolvimento social da criança, pois, sobre nela recai a responsabilidade de transformar a criança cultural e socialmente. Também é perceptível a co-participação da escola com a família, pois, como instituições sociais onde as crianças estão inseridas, serão determinantes no nível e a qualidade do desenvolvimento. Em suma, na família ocorre o desenvolvimento social e cultural inicial e na escola há um horizonte diverso, onde a criança consegue assimilar além dos conteúdos educativos outros costumes e culturas de outras crianças.

3.0 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Anteriormente chamada de deficiência mental, a deficiência intelectual passou por uma reclassificação de nomenclatura em 1995, no Simpósio Intellectual Disability da ONU. A Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social conceitua a DI como sendo o funcionamento intelectual inferior à média, levando em consideração o QI, Quociente de Inteligência, ou seja, avaliação das capacidades cognitivas do sujeito. Faz uma associação com limitações adaptativas, em pelo menos duas áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, saúde, segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Krynski et al. (1983), levando em conta as muitas definições como: Oligofrenia, Retardo Mental, Deficiência Mental, entre outras, aborda que tal deficiência é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (DM – como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

A média populacional de Quociente de Inteligência está no patamar de 70, sendo que uma pessoa que apresenta o indicativo inferior a esse nível pode ser caracterizado como “Deficiente Intelectual”, sendo observado o comportamento dentro dos critérios inerente às demandas supra citadas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta os índices de indivíduos deficientes - 10% - da população em países em desenvolvimento apresentam algum tipo de deficiência, sendo que metade são pessoas com deficiência intelectual. No Brasil, segundo o censo de 2000, foram identificados 2.844.936 casos de deficiência intelectual, sendo 1.545.462 homens e 1.299.474 mulheres. Esses índices representam 8,3% das deficiências encontradas em toda a

população nacional. O censo indica ainda que há um número maior de deficiências do que de deficientes, uma vez que as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. O número de pessoas que apresentam mais de uma deficiência no Brasil é de quase 10 milhões.

Para que se tenha um diagnóstico relativo à DI orienta-se a traçar um paralelo do desenvolvimento neuro-psicomotor, onde se procedem observações relativas à fala, ao ato de andar, de sentar, de firmar a cabeça, dificuldade de aprendizado, dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no aprendizado escolar por parte do cidadão analisado. Em consonância com esses critérios pode-se associar o baixo funcionamento intelectual: QI inferior à média; prejuízos de adaptação, o próprio desenvolvimento até os 18 anos; diferentes formas de comunicação e comportamentos; limitações quando apresentado ao meio social e com relação às habilidades adaptativas.

Também existem fatores que podem ser considerados de risco à DI: Síndrome de Down, Síndrome de Angelman, Síndrome de Rubinstein-Taybi, Síndrome de Lennox-Gastaut, Esclerose Tuberosa. Por isso existe a necessidade de que diagnósticos sejam feitos por multiprofissionais: um assistente social, um médico e um psicólogo, pelo menos.

No cenário da saúde, a Organização Mundial de Saúde – OMS estabeleceu um Código Internacional para classificar as Doenças. Trata-se do CID, que além de fornecer classificação às doenças também identifica sintomas, sinais, aspectos anormais, queixas, circunstâncias e causas externas para ferimentos ou doenças. Tal Código passa periodicamente por avaliações de mudanças, sendo que o que vigora desde 1992 é o CID 10. Ressaltamos que avaliações menores são feitas anualmente pela OMS.

Conforme especificação do CID que atualmente serve como base para a classificação acerca das doenças, a DI pode ser vista da seguinte maneira: F70.0 Retardo mental leve - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F70.1 Retardo mental leve comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F70.8 Retardo mental leve outros comprometimentos do comportamento; F70.9 Retardo mental leve sem menção de comprometimento do comportamento; F71.0 Retardo mental moderado menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F71.1 Retardo mental moderado comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F71.8 Retardo mental moderado - outros comprometimentos do comportamento; F71.9 Retardo mental moderado sem menção

de comprometimento do comportamento; F72.0 Retardo mental grave menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F72.1 Retardo mental grave - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F72.8 Retardo mental grave outros comprometimentos do comportamento; F72.9 Retardo mental grave sem menção de comprometimento do comportamento; F73.0 Retardo mental profundo menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F73.1 Retardo mental profundo comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F73.8 Retardo mental profundo outros comprometimentos do comportamento; F73.9 Retardo mental profundo sem menção de comprometimento do comportamento; F78.0 Outro retardo mental menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F78.1 Outro retardo mental comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F78.8 Outro retardo mental - outros comprometimentos do comportamento; F78.9 Outro retardo mental sem menção de comprometimento do comportamento; F79.0 Retardo mental não especificado menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; F79.1 Retardo mental não especificado comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; F79.8 Retardo mental não especificado outros comprometimentos do comportamento; F79.9 Retardo mental não especificado sem menção de comprometimento do comportamento.

Quadro 01: Critérios Diagnósticos para Retardo Mental

Critérios Diagnósticos para Retardo Mental
A. Funcionamento intelectual significativamente inferior à média: um QI de aproximadamente 70 ou abaixo, em um teste de QI individualmente administrado (para bebês, um julgamento clínico de funcionamento intelectual significativamente inferior à média).
B. Déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual (isto é, a efetividade da pessoa em atender aos padrões esperados para sua idade por seu grupo cultural) em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais / interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

C. Início anterior aos 18 anos.
Codificar com base no nível de gravidade refletindo nível de prejuízo intelectual:
F70.9 - 317 Retardo Mental Leve Nível de QI de 50-55 a aproximadamente 70
F71.9 - 318.0 Retardo Mental Moderado Nível de QI de 35-40 a 50-55
F72.9 - 318.1 Retardo Mental Severo Nível de QI de 20-25 a 35-40
F73.9 - 318.2 Retardo Mental Profundo Nível de QI abaixo de 20 ou 25
F79.9 - 319 Retardo Mental, Gravidade não especificada: quando existe forte suposição de Retardo Mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por instrumentos padronizados

Fonte: Organização Mundial de Saúde - OMS

Em meio às dificuldades de diagnóstico, alguns referenciais associam fatores que podem ocasionar a DI: fatores pré, peri e pós natais, fatores genéticos e ambientais, infecções, drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningites, traumas cranianos, dentre outras.

Existem alguns cuidados que devem ser tomados no tocante à prevenção: evitar casamentos entre parentes, idade avançada para maternidade, acompanhamentos adequados na fase pré/ peri natal onde podem ser detectadas infecções e tratadas antes de ocasionar danos ao feto, prematuridade, oxigenação da criança e pós natal por meio de vacinas, teste do pezinho (não detecta Síndrome de Down, mas pode detectar a fenilcetonúria e o hipotireoidismo que estão associados à produção das enzimas pelo fígado e à baixa ou nula produção de hormônios da glândula tireoide consequentemente, o que pode levar ao comprometimento do desenvolvimento do cérebro tanto em questão física, quanto em desenvolvimento intelectual).

Falar de DI é algo complexo e desafiador, tanto para a classe médica, quanto para a família e professores. Evidencia-se que existe uma classificação ampla para a deficiência, entretanto, quando se fala em diagnóstico, faz-se necessário um trabalho eficiente por parte de multiprofissionais.

3.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE FAMILIAR

Não se pode negar que um recém-nascido diagnosticado como Deficiência Intelectual causa perplexidade em uma família. A literatura (BRITO & DESSEN, 1999; CASARIN, 1999; CUSKELLY & DADDS, 1992; LEARY & VERTH, 1995; SLOPER, KNUSSEN, TURNER & CUNNINGHAM, 1991) tem demonstrado uma grande variedade de reações e sentimentos vivenciados pela família, sugerindo que cada uma apresenta recursos diferentes para enfrentar as dificuldades com suas crianças deficientes.

Já foram abordadas questões acerca da conceituação e também caracterização da DI, o que nos remete agora a mergulhar no mundo da primeira instituição com a qual a criança tem um contato direto: a família. É de suma importância que citemos nesse momento alguns autores, como: Isaías Pessoti (1984), que faz uma revisão a respeito da deficiência mental destacando as concepções, em cada período histórico, que influenciaram as atitudes da sociedade em relação à deficiência e Maria Salete Aranha (1991, 1995), que nos reporta à história para tratar da integração social do deficiente aliada à concepção de deficiência. Partindo desses pressupostos, pode-se fazer uma análise e posterior analogia enfocando a criança deficiente no âmbito familiar em tempos distintos.

Na antiguidade, as crianças deficientes eram abandonadas ao relento (ARANHA, 1995; CASARIN, 1999; PESSOTI, 1984; SCHWARTZMAN, 1999), pois, tal conduta era permitida em meio aos ideais morais da sociedade clássica e classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas.

Segundo Pessoti (1984):

Em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono (p. 3).

Sob a influência da Igreja, na Idade Média, a deficiência era concebida como um fenômeno metafísico e espiritual; à deficiência era atribuído um caráter ou "divino" ou "demoníaco" e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes, pois, começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Desta forma, não eram mais abandonados, mas sim acolhidos por instituições de caridade. Ao mesmo tempo em que imperava esse ideal cristão, os deficientes mentais eram considerados como produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima

de ambos, mãe e criança (SCHWARTZMAN, 1999). Além dessa prática, usavam-se também outras mais "amenas" como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos no lidar com essas pessoas (ARANHA, 1995). Essa era a postura da sociedade daquela época, em que a ambivalência caridade-castigo constituía, de acordo com Pessoti (1984, p. 6) a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

Segundo Dessen 2001, o desenvolvimento provindo da revolução burguesa, no final do século XV, iniciou a desvirtuação acerca da Deficiência Mental, onde a concepção de homem e sociedade avança, o que faz com que tal deficiência não seja mais vista como fator espiritual e sim médico, o que foi ampliado nos séculos XVII e XVIII, a todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial. Mas foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades do deficiente. No século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito do deficiente, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio-construtivista ou sócio-histórico (ARANHA, 1995). Segundo Nunes e Ferreira (1994), apesar da existência desses modelos, a deficiência mental ainda continua sendo considerada como um fenômeno que ocorre no sujeito; portanto, "ele é o portador da deficiência".

Aranha (1991, 1995) explicita que a visão tradicional é rompida pela mecanicista, onde o sistema sócio-econômico (capitalista) possui na construção da deficiência, uma vez que esta é tratada como sendo sinônimo de improdutividade e desvio, em meio às exigências de igualdade nos moldes de produção, em virtude disso o ser humano deficiente é desvalorizado socialmente.

Mas Glat (1995) é enfática ao afirmar que:

“O rótulo de deficiente mental apresenta, por sua vez, uma dupla função, isto é, a de determinar como a pessoa DM vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros ao interagirem com esta pessoa (Glat, 1995, p.91)”.

Para Omote (1995), o deficiente mental é uma pessoa que possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos; porém, há outras pessoas em nossa sociedade que também são limitadas e que não são consideradas deficientes. Esse autor afirma que:

“... o nome 'deficiente' refere-se a um status adquirido por estas pessoas. Daí preferirmos utilizar o termo 'pessoa deficiente' a utilizar o termo 'pessoa portadora de deficiência'. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância, vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. (p. 57)”.

Como se pode avaliar nas contextualizações de Silva e Dessen, o contexto social é que determina a situação dos indivíduos, sendo que:

“Atualmente, utiliza-se o termo "necessidades especiais" ou "necessidades educativas especiais", incluindo todas as crianças avaliadas como apresentando algum tipo de necessidade educativa especial; porém, este conceito, apesar de muito abrangente, perde na precisão e pode estar significando a incorporação de um grande número de crianças, sobre as quais temos grandes dúvidas se teriam, efetivamente, algum tipo de necessidade especial (BUENO, 1997, p. 41)”.

Segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade às pessoas deficientes mentais reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama atenção e pode causar variadas reações. Para Crochík (1997):

“A "diferença" é parte inerente ao conceito de deficiência e traz em si mesmo a possibilidade do preconceito, uma vez que este caracteriza-se pela aversão ao diferente. Contudo, essa diferença poderia não traduzir esta forma de preconceito se ela (a diferença) fosse reconhecida como fazendo parte da essência humana”.

A DM é considerada por alguns estudos desvios dos padrões “normais”, que obedecem a ordem da etiologia orgânica e fatores culturais e familiares, o que fez com que o Ministério da Educação do Brasil (MEC) adotasse um enfoque multidimensional para a caracterização da DM, inspirado no modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), incluindo a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental (MEC, 1995a).

Em meio ao vasto plano teórico/científico, se inicia a pensar diretamente no desenvolvimento da criança com DI, tendo em vista que o ambiente a qual está inserida pode ser preponderante para seu desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento da criança traz consigo mudanças no ambiente. Daí a importância da família para as crianças em geral, inclusive a de Deficientes Intelectuais, pois, o dinamismo do espaço que as cerca é um fator que pode alavancar seu aprendizado e/ou desenvolvimento, como ressaltado por Vygotsky, (1994, p. 339):

“Depois, gradualmente, este mundo começa a se ampliar, embora ainda se trate de um mundo restrito que inclui a sala, o quintal próximo e a rua onde ele vive. Quando o bebê começa a andar, seu ambiente expande e novos relacionamentos são formados entre a criança e as pessoas que a circundam”.

O espaço familiar como primeiro ambiente a qual a criança com DI se depara, deve proporcionar seu desenvolvimento, uma vez que apresenta traços humanos específicos que são característicos do desenvolvimento social e histórico da humanidade (VYGOTSKY, 1994), por meio da interação. Os processos de desenvolvimento humano também são valorizados por Bronfenbrenner (1996):

“Para quem a pessoa é concebida como um todo funcional onde os diversos processos psicológicos: cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social □ relacionam-se de forma coordenada um com o outro”.

Como podemos perceber nas premissas de tais autores, a família pode contribuir, entre vários aspectos, para o aprendizado e bom desenvolvimento da criança ou levá-la ao fracasso. Recai sobre os pais uma responsabilidade enorme, uma vez que são eles os primeiros intermediadores capazes de interagir, de transmitir os primeiros gestos sociais, pois, o modo como a criança pensa e *“usa uma habilidade intelectual depende dos modelos culturais de competência, enquanto o que ela sente e como atua em direção às pessoas com as quais possui vínculo depende dos modelos culturais de relações interpessoais”* (LEVINE, 1989, p. 57).

Então, o processo de diferenciação se dá a partir das concepções dos pais, como bem salientado por (SINHA, 1995), que faz menção aos objetivos universais em relação aos filhos, que independem da cultura em que estão inseridos, tais como a saúde da criança, a sobrevivência física e sua satisfação pessoal e auto-realização.

A criança especial necessita de maior atenção e cuidados específicos, por isso, se faz imprescindível a participação da família, interagindo verbal e não verbalmente, pois, como bem salientado por González Rey e Martínéz (1989), “*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* (p. 143)”. Dessen & Lewis (1998), ressaltam que o desenvolvimento da criança não pode ser isolado, por isso, o ambiente familiar assume papel preponderante. Em seu espaço existe um ambiente dinâmico, de interação, inovador, de novas experiências.

O espaço familiar é heterogêneo, conseqüentemente, a chegada de uma pessoa deficiente é encarada por diversas óticas. Brito e Dessen (1999), dizem que esse momento é traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar. Para Petean (1995), o momento inicial é sentido como o mais difícil para a família, que precisa buscar a sua reorganização interna (TAVEIRA, 1995) e, por sua vez, depende de sua estrutura e funcionamento enquanto grupo e, também, de cada um de seus membros, individualmente.

As autoras Silva e Dessen veem a chegada de uma criança deficiente como um processo de superação até o alcance ou não da aceitação, durante o qual permeiam muitos sentimentos: choque, negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família. Segundo Casarin (1999), a reorganização familiar fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal. Nesse caso, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança DI. Contudo, o ambiente pode também dificultar essa reorganização interna da família, principalmente porque o nascimento de uma criança, por si só, já acarreta alterações que constituem um desafio para todos os membros familiares (DESSEN, 1997; KREPPNER, 1989, 1992).

Um ponto importante é o equilíbrio da família após a inserção seu espaço de uma criança deficiente. Muitas precisam de apoio psicológico, e demandam mais tempo para se adaptarem à convivência, conforme as características da criança. Com base nisso, Zamberlan e Biasoli-Alves (1996), fazem menção às variáveis que afetam o desenvolvimento da criança: fatores macrosistêmicos, renda familiar, grau de instrução dos pais e profissão, como microsistêmicos; qualidade das interações e relações entre os membros familiares e pessoas próximas, particularmente no que tange às práticas psicossociais de cuidados implementadas nesses contextos, associam-se na promoção de um desenvolvimento adequado e saudável da

criança. Por fim, vemos que a família da criança deficiente intelectual é sem dúvida a promissora de seu desenvolvimento. E, como primeira instituição, deve primar pela qualidade da interação e socialização entre seus integrantes, independentemente de sua condição.

3.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

“O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é acreditar na possibilidade de mudança do outro.”

Autor Desconhecido

A Constituição Federal determina que deve ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (art. 208, V) e que o Ensino fundamental completo é obrigatório.

Com base no enunciado e após uma contextualização da criança com deficiência intelectual no contexto familiar, voltaremos nossa discussão para as ações da escola e seu corpo docente frente a essa clientela discente, em busca de formarmos uma base coerente que nos permita refletir sobre a temática, em meio às premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e as reivindicações do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Quando mergulhamos nas premissas do mundo acadêmico e nos atemos à temática da inserção de alunos deficientes, o que primeiro emerge em nossos pensamentos é a questão da formação docente para acolhimento da tal demanda, tendo em vista ser um processo amplo nas mais variadas esferas do ensino. Abbagnano (1982, p. 448) contribuiu com a seguinte definição para o termo formação:

“No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação ao termo alemão correspondente, ela indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, e de outro como sistema de valores simbólicos”.

De outra forma, Roldão enfatiza *“A formação de professores como objeto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas”*:

“o conceito relativo ao campo de estudo de formação de professores: [...] conceitos estruturantes que tendencialmente deverão delimitar e centrar a investigação a produzir, tomando em devida conta as necessárias interfaces com o que designámos

por campos adjacentes, mas que não podem ser subsumidos num campo difuso, porque demasiado amplo, que perde dessa forma parte do seu potencial interpretativo e teorizante (ROLDÃO, 2006, p. 3)”.

Em Conferência vários formam os autores que se pautaram em conceituar e estruturar o campo de estudo tendo por base à formação de professores voltada aos processos de aprendizagem, desenvolvimento do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes, assim formando uma estrutura que abrangesse o currículo, a didática, os campos da cultura docente e os campos da cultura da escola. Dessa forma preconizava-se uma formação, ampliando as concepções dos professores, tendo por base a instituição em que estavam inseridos.

Em esfera nacional, as mudanças nesse sentido vêm ocorrendo desde a década de 90, por meio de um processo de descentralização dos recursos e da municipalização. É notório a existência de uma interferência de Diretrizes do Banco Mundial e sua política flexível, que como bem salientado por Michels (2006), expressou-se em diversos campos, como no currículo, na avaliação, na arrecadação de recursos, na formação de professores e na gestão escolar, sempre primando por uma formação que atendesse as necessidades do professor frente à sua formação profissional.

Surge, assim, a participação direta dos professores, capacitados ou especializados na gestão escolar, em meio ao processo preconizado de inclusão pautado em seis princípios norteadores: aprendizagem significativa, Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.05-22, set./dez. 2011 demonstração, prática e feedback, negociação de objetivos, avaliação continuada, apoio e colaboração (MEC/SEESP, 2005), conseqüentemente, a responsabilização pelo êxito ou fracasso do aluno.

Percebe-se a preocupação quanto à formação docente em para lidar com um público especial, tendo em vista que o discurso voltado para a segregação foi praticamente abolido, surgindo então uma nova forma de educar, com bases voltadas para inclusão. No discurso de Brasil fica evidente essa perspectiva:

“A educação, que era parte fundamental neste processo, teve que sofrer uma radical transformação. Em todo o mundo, até aquele momento, as pessoas com deficiência haviam sido colocadas á margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou simplesmente excluído do processo educativo que tinha por premissa que os alunos deveriam obedecer a padrões de normalidade. (BRASIL, 2000, p. 83)”.

Nesse sentido, a formação de pessoas com deficiências deve acontecer na escola regular, fora do mundo em que por muito tempo viviam chamados “os especiais” com seus pares, desprovidos de oportunidades de interação com pessoas consideradas normais, como bem evidenciado por Freitas, 2006:

“A inclusão desafia, pois, a mudanças, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para um mais correto aproveitamento, o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, o envolvimento de toda a escola, dos pais, da comunidade, dos diferentes serviços e dos seus profissionais do sistema educativo. (FREITAS, 2006, p. 38.)”.

A educação toma, assim, outro rumo, onde a escola regular deve dispor de meios para contemplar os alunos com deficiência, diferentemente do passado, como mostra Mantoan (1988), onde “os especiais” mantinham-se em escolas apropriadas somente para desenvolver habilidades da vida diária que ainda não sabiam realizar sozinhos.

Com a difusão do processo de inclusão no contexto escolar o deficiente intelectual passa a ter a oportunidade de ingressar no ensino regular e compartilhar de conhecimentos advindos da socialização e interação, tanto por parte dos professores quanto de seus colegas. Apesar de passar por um processo diferenciado de ensino-aprendizagem, acessível a um Atendimento Educacional Especializado, capaz de ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não seria o caso de a escola se comprometer em solucionar a deficiência, mas os obstáculos que impedem o aluno DI de acessar conhecimentos. Embora de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber particular do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui ampliar sua autonomia, garantir outras formas de acesso ao conhecimento (como por exemplo, através do BRAILLE, LIBRAS, uso de tecnologia, uso de diferentes estratégias de pensamento, etc.).

Percebemos uma dissociação entre a simples associação e o envolvimento no processo de interação, sobre o qual a escola deve refletir constantemente, uma vez que a interação atua sobre o processo de aprendizagem do aluno com DI. Para isso a escola deve desenvolver planejamentos no sentido de articular as estratégias a serem utilizadas para o desenvolvimento do aluno com DI. Segundo Fusari (2004) *"o importante é manter o planejamento como uma prática permanente de crítica e reflexão"*. Diante disso, visualizamos o planejamento como algo dinâmico, inovador e flexível que visa ao ajustamento da comunidade escolar como um todo. Através dele o professor será capaz de explorar os canais de conhecimento das crianças

deficientes ou não. É durante o planejamento que se põe em prática a avaliação da aprendizagem. No que de refere à deficiência intelectual, Padilha ressalta que o processo deve nos permitir “*conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades*” (PADILHA, 2001, p.177).

É no planejamento da escola que surgem sugestões acerca das necessidades, tanto dos professores quanto dos alunos, como também surgem formas criativas de adaptações a serem incrementadas às atividades escolares que possam atender aos discentes com D I, com intuito de expandirem formas de desenvolver o ensino-aprendizagem coerentemente. Vygotsky (ano) acreditava que não existisse uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo de pessoas “normais” e “deficientes”. Os deficientes intelectuais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas, até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar a das pessoas normais mais novas, passando pelas mesmas etapas de evolução mental (fases do desenvolvimento). Portanto, a única diferença das pessoas com deficiência intelectual para com as normais se observa através do ritmo da construção das estruturas mentais, ou seja, o deficiente desenvolve-se mais lentamente e não consegue concluir o processo de construção das estruturas da inteligência.

Portanto, ao planejar um trabalho de educação formal, deve-se ter em mente que a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, requer um trabalho sistemático acima de diferentes estratégias e adequações de materiais, como afirma Glat, (2004):

Não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades (p 36)

Existem, pois, algumas estratégias que podem ser adotadas para o desenvolvimento de trabalhos na escola com alunos deficientes intelectuais com o uso do computador e a internet. Segundo SCHLÜNZEN (2000): “*Os softwares nessa perspectiva são sistemas nos quais o aluno interage diretamente com o computador. Nessa concepção, o computador ensina ao aluno como ocorre nos métodos tradicionais de ensino*”.

Nesse processo, leva o aluno deficiente intelectual a aprender a aprender, ter autonomia para selecionar as informações pertinentes à sua ação, refletir sobre uma situação-problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la; refletir sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações; buscar compreender os conceitos envolvidos ou levantar e testar hipóteses. A escola também pode utilizar jogos pedagógicos, softwares de aprendizagem, cartazes, rotinas da escola, trabalhos em grupos, fazer intervenções, dentre outras.

Outro aspecto sobre o qual a escola deve estar atenta com relação ao DI são os espaços físicos. Podem ser construídos de forma a enriquecer o processo de aprendizagem do aluno, independente da sala: de atendimento ou não. O espaço deve primar também pela interação do deficiente, dispondo de alternativas capazes de envolver o aluno cognitivamente, levando-o ao entendimento do real processo de aprendizagem e garantindo o bom rendimento do aluno com DI.

Na contramão de nossa discussão, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Censo 2010 revelam números preocupantes em relação à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola regular. Mais de 80% dos 2,2 milhões de entrevistados autodeclarados deficientes intelectuais têm o ensino fundamental incompleto ou nenhuma instrução – em números absolutos, são 1,79 milhões de pessoas. Revela ainda que 61,1% da população com 15 anos ou mais, e que tem pelo menos uma deficiência, não tem nenhuma instrução ou não completou o ensino fundamental.

Como podemos observar, ainda existem muitas barreiras entre o aluno Deficiente Intelectual e a escola regular. O processo de formação docente para o trabalho com esse público ainda caminha lentamente, os espaços físicos ainda são precários e acima de tudo falta disposição por parte da comunidade escolar para lidar com os DI's. Contudo, existem premissas que contemplam o ensino indiscriminadamente para todos, e em meio a tantas dificuldades ainda podem ser vistas pessoas dispostas a proporcionar tais direitos aos deficientes intelectuais, seguindo normas dos PCN's, oportunizando a expressão da criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa, a autonomia, a autoconfiança na própria capacidade de conhecer, enfrentar e vencer desafios.

3.3 O DEFICIENTE INTELECTUAL E O CONTEXTO SOCIAL

“O deficiente intelectual necessita aprender a ser e a viver como realmente é: uma pessoa com direitos e deveres, que necessita ser educado de forma significativa a fim de ser capaz de valorizar a visão positiva de si mesmo e estimular seu desejo e confiança para conquistar competência intra e interpessoal. A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (MANTOAN e BATISTA, 2007, p.15)”.

A citação de Mantoan e Batista nos transporta para uma visão de complexidade: a deficiência intelectual é permeada pela família, pela escola e o contexto social como um todo. A insuficiência cognitiva abrange aspectos sociais, mentais e de autocuidado, sendo de uma peculiaridade enorme precisar seu diagnóstico.

Conforme Janilton Rocha de Oliveira, o DI é uma pessoa com comportamentos diferentes, geralmente dispõem de uma dificuldade em despertar habilidades de aprendizagem, é detentor de uma personalidade diferenciada, conforme o grau de sua deficiência, o que também pode afetar sua estrutura familiar, emocional, aspectos financeiros e morais.

Nessa perspectiva, o DI ainda encontra muitas barreiras quando inserido no contexto social, visto que:

“A inclusão social implica na conquista do espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais através de uma sociedade, o que significa uma participação real na escola, no lazer e no trabalho”. (BONETI 1997, p.168).

A sociedade em si ainda não consegue ver o deficiente intelectual como uma pessoa capaz de adquirir habilidades adaptativas e aprendizagem, capaz de ser educável a desenvolver hábitos de autonomia e independência.

A sociedade precisa enxergar o deficiente intelectual com outros olhos e acima de tudo propagar não só o direito à convivência da pessoa DI, mas também sua contribuição como cidadão com sentimentos. Todavia, a sociedade contemporânea nos moldes capitalista, que prima pelo “ter” e não pelo “ser”, produz estigmas quantos aos deficientes através das relações interpessoais. Isso não quer dizer que os deficientes intelectuais.

Por fim, percebemos que, mesmo a curtos e lentos passos, a escola vem aderindo às políticas de inclusão. A família como primeira instituição deve funcionar como a fonte de desenvolvimento para os deficientes intelectuais; a sociedade, por fim, deve ser estimulada e orientada no sentido de aceitá-los e inseri-los em seus meio sem preconceitos e/ou discriminação, para que haja a consolidação da tão sonhada inclusão .

METODOLOGIA

4.1 ACOMPANHANDO O COTIDIANO DE ENFRENTAMENTOS DE JM

O capítulo metodológico descreve nosso percurso na busca da compreensão de como a família, a escola e a sociedade lidam com a deficiência intelectual, através do percurso de um aluno adolescente, diagnosticado como deficiente intelectual. Para a consolidação da pesquisa fez-se necessário uma análise do cotidiano do respectivo aluno em três instituições: a escola, a família e a igreja.

Optamos pelo estudo de caso como metodologia com abordagem qualitativa. Por meio de entrevistas e observações participantes e com enfoque da pesquisa ação foi realizada a pesquisa de campo. Devido a cooperação existente entre os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador (THIOLLENT, 1985).

A coleta dos dados foi realizada durante um mês: meados de setembro à meados de outubro de 2015. Em seguida apresentaremos os passos de nossa caminhada com o aluno que chamaremos por JM.

Cenário da pesquisa:

A respectiva pesquisa foi desenvolvida na escola estadual Craveiro Costa, no município de Cruzeiro do Sul-Acre, situada à Rua Goiás no bairro do Remanso. Trata-se de uma escola regular, de Ensino Médio. Tal instituição está em fase inicial do processo de inclusão. Localiza-se em bairro periférico, e, para começar a falar de inclusão, seu espaço físico ainda deixa muito a desejar. A escola possui laboratório de informática com 19 computadores com acesso à internet, biblioteca, laboratório de ciências, quadra para atividades esportivas ou pedagógicas, pátio aberto e uma pequena sala de recursos, adquirida já esse ano. A sala de recursos se caracteriza por um serviço especializado de natureza pedagógica, com auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e

complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação, (MACEDO, CARVALHO E PLETSCHE, 2011).

A escola atende os segmentos do Ensino Médio, com turmas distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. As salas não são tão amplas e possuem aparelhos de ar-condicionado. As salas possuem mobiliário conveniente, exceto na de recursos onde há um computador ainda por instalar. Através de uma breve leitura do PPP: Projeto Político Pedagógico da escola, percebemos, que a instituição busca seguir um modelo de ensino construtivista e, visando proporcionar esta forma de aprendizagem, as carteiras são dispostas de maneira que permitam a formação de grupos.

A quantidade de adolescentes em cada grupo depende da turma e da disponibilidade da professora regente. Deixa esse trecho para a análise. Na metodologia apenas descrevemos o que foi feito, sem fundamentar teoricamente.

Todas as salas possuem um quadro branco, carteiras, aparelhos de ar-condicionado e uma boa iluminação. O espaço da sala de informática também é bastante proveitoso. Cerca de dezenove computadores ficam dispostos circulando a sala, o que permite que o professor veja os trabalhos dos alunos em cada computador. A escola disponibiliza internet que não é de tão boa qualidade, além de equipamentos igualmente eficientes, e de cadeiras acolchoadas para maior conforto dos alunos. A escola foi construída em um terreno acidentado, com relevo diferenciado. Quanto aos corredores e escadas, possuem corrimãos, sendo que as rampas estão sendo providenciadas nesse ano.

Os banheiros ainda não contemplam o público deficiente, pois a disposição e os próprios vasos sanitários e mictórios são convencionais sem nenhuma adaptação.

4.2 CONHECENDO UM POUCO JM:

O aluno JM possui deficiência intelectual, tinha 19 anos e cursava o 3º ano do ensino médio no período da pesquisa. O rapaz é moreno, tem uma baixa estatura, quando anda caminha lentamente e de cabeça baixa. Mora com a mãe e irmãos adotivos, pois, sua mãe biológica o abandonou quando o mesmo tinha apenas oito meses de idade. No decorrer da pesquisa percebemos que a família de JM demonstrou um grande interesse em colaborar, deposita esperanças no desenvolvimento de JM, embora tenham que lidar com uma barreira maior: a deficiência intelectual está trazendo complicações de visão.

JM estuda no turno matutino das 07:30h às 11:30h, sendo que às quartas-feiras tem atendimento no contra turno na sala de recursos. Não dispõe de acompanhamento especializado. Mesmo em meio às dificuldades, o aluno interage muito bem com seus colegas e professores, não ocorrendo o mesmo com a direção e/ou coordenação. JM compreende histórias simples e as reconta à sua maneira, às vezes com os mesmos detalhes. Mesmo em meio às dificuldades, dentro da sala de aula JM parece sentir-se à vontade e participa diretamente das intervenções feitas pelos professores. Dessa forma JM participa das atividades do cotidiano escolar, consegue escrever palavras e números, entretanto, apresenta maiores dificuldades nas atividades associadas com disciplinas lógicas: matemática, química e física, as quais já foi reprovado. As observações participantes aconteceram em diversos ambientes: na sala de aula regular, na sala de recursos, no pátio da escola e na família de JM, no período de setembro à outubro de 2015, nos turnos matutino e vespertino.

As entrevistas foram realizadas com JM, Dona Maria sua genitora, com a Coordenadora da Escola e com os professores da sala de recursos, após as observações participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 ACOMPANHANDO JM NA ESCOLA

Como forma de iniciar as atividades inerentes a pesquisa, obtivemos a prévia autorização por parte da direção no que tange a efetivação das observações da estrutura física do colégio, bem como para executar o processo de observações participantes no contexto da sala de aula em que JM está devidamente matriculado. Não tivemos nenhuma objeção por parte da direção e coordenação, apesar de percebermos o incômodo de um dos professores enquanto eram efetuadas as observações. Quando iniciamos a pesquisa notamos que na referida escola existem alguns alunos especiais, entretanto, percebe-se que o corpo docente ainda não dispõe de uma especialização para lidar com essa demanda discente. Nossa observação foi posteriormente confirmada através do relato da coordenadora.

A contribuição docente para contribuir com o desenvolvimento desses alunos ainda é limitada, utilizando-se em muitas das vezes de formas sem embasamento acadêmico ou especializado para sanar possíveis lacunas dentro do processo ensino-aprendizagem.

Em todos os momentos da observação, constatou-se que o corpo docente mesmo sem ter uma especialização para trabalhar com a demanda deficiente, procura integrar o aluno ao

restante da turma, faz explicações bem detalhadas e sempre procura fazer intervenções junto ao mesmo. Aparentemente é um ambiente harmonioso, sem discriminação e preconceito.

Nesse primeiro momento tudo transcorria dentro dos padrões de normalidade e seguia normas preconizadas de inclusão, onde o respeito às limitações de JM eram bastantes postos em xeque, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Era um verdadeiro seguimento as premissas de Mittler (2003):

“A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitar a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003. P. 16)”.

Ao darmos e prosseguimento às observações, surgiram novas descobertas: JM tinha muitas dificuldades em transcrever palavras do quadro. O mesmo tem um problema de visão que, segundo relatos médicos, provêm da deficiência intelectual. Nesse ponto nosso olhar sobre a escola mudou: tudo que foi acima enunciado é completamente desvirtuado, a prática efetuada pela escola junto a JM não condizia com o discurso teórico da inclusão, conseqüentemente, o processo de inclusão JM também não. Em meio à dificuldade de JM o pesquisador decidiu conversar sobre o ocorrido com o professor, que muitas vezes omitiu informações a seu respeito, como a falta de preparo, de especialização para lidar com os alunos portadores de deficiência.

Posteriormente foram realizadas observações com o professor da disciplina de Matemática. JM senta-se sempre no mesmo lugar: é o primeiro aluno da fila central. Percebemos que a professora não tem muita preocupação com a limitação de JM, pois escreve números com a grafia pequena, o que dificulta a escrita de JM. Mais uma vez fizemos uma intervenção, primeiro com JM, para entender se ele estava conseguindo ver o que estava escrito no quadro. Ele respondeu que não. Então, nos dirigimos respeitosamente à professora sobre o posicionamento de JM, que respondeu não saber agir em meio à situação. Após a intervenção a mesma se dispõe a ajudar JM, bem como outro colega da sala.

Continuei a interagir com a professora informalmente, e ela confessou seu receio de superproteger JM. Ainda que regendo uma turma lotada, não dispõe de uma formação adequada e, ao tentar incluir, teme fazer a exclusão do aluno.

Através das observações foi possível conhecer um pouco da dinâmica JM durante as aulas: faz com frequência alguns movimentos repetitivos como, espreguiçar-se, fazer sinais, bater na carteira, fazer movimentos nos ombros, mexer os pés, o que poderia ser interpretado

por muitos como “defeito”. Em contrapartida, também tem momentos de bastante atenção às explicações dos professores.

Segundo a direção do colégio, JM é dispensado das aulas de Educação Física, a pedido de sua mãe. No decorrer das observações vimos JM praticamente sozinho no período dos intervalos. Vai à cantina, gosta de sentar-se em um local na lateral da cantina, bem arejado, sempre sozinho. Para que JM chegue à cantina se faz necessária a descida de escada. Nesse momento observamos momentos em que é desrespeitado, pois, ao descer e ao subir sempre vai pela lateral da escada, com o apoio do corrimão, quando muitos alunos estão apoiados no corrimão não cedendo espaço para que ele se mova com mais facilidade..

Mesmo em meio a tantas dificuldades JM demonstra- ser um aluno assíduo e responsável c suas obrigações, procura seguir a estrutura curricular do colégio. A AAIDD (2012) aponta que o sujeito com deficiência intelectual não deve frequentar a escola apenas para a sua socialização, mas deve se beneficiar das propostas que a escola tem a oferecer. Tendo por bases essas premissas podemos dizer que a escola ainda não tem uma proposta concreta que possa oportunizar a inclusão de JM.

Ainda que não contemplado na legislação vigente, o mediar é um profissional que poderia trabalhar no sentido de incluir JM institucionalmente. Percebemos a partir da observação, que JM não dispõe de um profissional disposto a mediar sua conduta na escola. Embora a mediação, mesmo não sendo regulamentada pelas políticas em vigor, tenha surgido como um suporte para atender alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns de ensino, esse auxílio nem sempre acontece de forma eficiente (CARVALHO, 2008), pois conforme ressalta CUNHA; MAGALHÃES, 2011:

[...] A escola, conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, deve funcionar como um motor de novas conquistas psicológicas, direcionando o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos. O professor tem o papel explícito de interferir no zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.[...] (CUNHA; MAGALHÃES, P. 27, 2011)

Por fim, a as observações nos proporcionaram conhecer um pouco sobre o contexto escolar, e compreender as propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela escola para incluir JM não são claras e não conseguem alcançá-lo satisfatoriamente. Consideramos que a escola deva fazer adequações curriculares na sala de aula, com intuito de a minimização das diferenças. Com base nisso, pode-se destacar má utilização de meios facilitadores por parte dos professores para com JM.

5.2 COM A PALAVRA, JM.

Prosseguindo com a pesquisa, demos início às entrevistas. Primeiramente foi realizada uma entrevista JM, buscando identificar por meio de seu relato como se efetiva subjetivamente sua inclusão no contexto escolar, na família e em outros grupos sociais que frequente. O primeiro ponto abordado foi o contexto escolar. Enfaticamente diz sentir-se rejeitado por todos os membros da comunidade escolar. Salienta que no momento em que eram feitas as observações, a sala de aula a qual está inserido, comportou-se de uma forma fictícia: professores prontamente atenção ao mesmo, seus colegas oferecendo apoio nas atividades cotidianas. Por um momento, nos reportamos à observação em sala de aula, que, foi em uma das observações participantes quando o professor anunciou um trabalho de grupo: todos iniciaram as divisões e não pareciam expressar nenhuma objeção à inclusão de JM para integrar seus grupos. Durante a entrevista, JM relata uma situação inusitada: - *“no dia em que você foi me avaliar na sala de aula todo mundo me chamou para fazer trabalho de grupo, porque achou que você era uma pessoa que andava avaliando, passando de sala em sala para ver como é o aprendizado dos alunos na escola. Só que depois que o senhor saiu, depois que voltou ao normal, era tudo máscara, tudo máscara, uns vão para um canto da sala, uns vão para outros, e eu fico lá no meio da sala sozinho sem ninguém para fazer trabalho de dupla comigo, sem ninguém para me ajudar nem nada. Os professores chegam e perguntam: e tu vai fazer com quem vai fazer sozinho é, se o trabalho é de dupla?. A maioria das vezes eu pego baixo minha cabeça e as vezes eu começo a chorar”*.

Segundo JM, tudo não passava de uma farsa, nos levando a refletir sobre a postura da escola frente a inclusão do referido aluno. Ainda que ele estivesse fantasiando essa situação persecutória a seu respeito, é importante pensarmos como JM não se sente aceito por parte da escola.

Segundo JM, nos dias normais do cotidiano escolar, onde não há pessoas estranhas nem tampouco observadores, quando os professores anunciam trabalhos em grupos, seus colegas formam os grupos e simplesmente o excluem. Em seu relato ressalta que fica no meio da sala, sozinho, sendo que os professores que poderiam mediar e/ou facilitar a inclusão de JM, simplesmente perguntam: “ e tu, JM vai fazer o trabalho com quem? Vai fazer sozinho se o trabalho é de grupo?

A atitude dos professores pode gerar uma ação de afastamento de JM dos demais, uma vez que se sente em evidência, mas incapaz de resolver o problema com os colegas, o que o leva a se isolar e muitas das vezes chorar. Mais de uma vez, em seu relato, JM expressa seu

sentimento de exclusão na turma. Foram momentos que nos proporcionaram uma maior aproximação de JM para compreender um pouco sobre “o sujeito da inclusão”.

Interessante no relato de JM e, coincidentemente, no de sua mãe, que os colegas o excluem em determinadas situações; em outras momentos, quando o veem como capaz de resolver tarefas mais difíceis, se reaproximam. Mas JM sente isso como exclusão, como se estivessem “se aproveitando do dele”. Pode-se constatar na fala de JM: *“Pessoas que se dizem ser amigos da gente na maioria não são! A amizade na maioria das vezes é quando querem as coisas, quando querem que a gente vá pesquisar trabalhos aí chegam pra gente e chamam e tudo. Porque eu desde que estudava no ensino fundamental, os meus trabalhos eu fazia sozinho e sempre tirava nota melhor do que os demais que faziam de grupo”*.

Quando perguntamos a JM como via a direção e o corpo docente da escola e prováveis posturas para tentar unificar a classe, de maneira incisiva diz que não vê nenhuma ação nesse sentido. Segundo seu relato sente um preconceito por parte da coordenação e direção. JM diz calar-se por entender que são autoridades na escola e não querer discutir com eles. E diz *“Eu só aguento por que ... vou ser bem sincero... é o jeito!...”*

Perguntamos a JM o que poderia ser feito por parte da direção e/ou coordenação para que melhorasse esse ambiente na escola, e JM salienta que em hipótese nenhuma queria atenção vinte e quatro horas destinadas a ele, *“mas todo final de mês eles me chamassem até... tivesse uma reunião comigo, todos os professores, todo pessoal da educação em si e que trabalha aqui na escola, tivesse uma reunião comigo e perguntasse quais são os defeitos deles, quais são ... em que eles podem melhorar para que eu viesse ter um bom aprendizado na escola”*. Tal postura poderia servir para debater sobre defeitos, o que poderia ser feito para melhorar as ações do cotidiano escolar, conseqüentemente, aproximar o universo da escola e proporcionar maior efetivação do processo ensino-aprendizagem. Esse relato nos remete novamente a como JM sente não ser uma pessoa importante para a escola, uma vez que não se sente ouvido.

Prosseguimos com a conversa sobre os professores, enfatizando a professora da sala de recursos. JM sempre com respostas seguras diz: *“Eu aqui... eu me sinto vamos supor apoiado, é o único lugar dessa escola que eu me sinto apoiado, eu me sinto que eu não estou andando sozinho! Sempre tem uma pessoa ali pra quando eu, eu, tropeçar, antes de eu cair ela já tá segurando na minha mão. O pessoal daqui eles me apoiam e me defende!”*

Depois de conhecermos um pouco sobre as concepções de JM acerca do contexto escolar ao qual está inserido, voltamo-nos para o contexto familiar e sua convivência.

Surpreendentemente JM detém uma postura muito segura em suas respostas e ressalta que sua convivência na família também não é das melhores.

Destaca que era da igreja católica e passou para a evangélica, podendo ser esse um dos motivos do descontentamento de sua mãe. JM destaca que é filho adotivo, desde os oito meses de idade, e vê isso como um empecilho, e fator de discriminação dentro de sua família. Fica bem claro isso quando JM diz: *“E em questão dos outros da família, eu me sinto humilhado, pisoteado por questão de eu não ser de sangue, porque eu sou adotado, essa mulher que eu convivo com ela é minha mãe de criação...”* Segundo JM os membros da família adotiva o discriminam pelo fato de ele não ser filho biológico dos mesmos pais, pela sua aparência, seu jeito de andar, seu jeito de falar, seu jeito de agir e seu jeito de pensar. O relato de JM nos leva a refletir sobre as marcas de sua história de sofrimentos na produção de sentidos subjetivos. Ainda que acolhido pela família adotiva, não produz vínculos positivos com os que o cercam, sentindo-se, mais uma vez rejeitado, portanto, excluído..

Nosso foco se estende, então, a outros grupos sociais aos quais, JM frequente. JM diz que se sente como um estrangeiro quando em um país desconhecido. Sem conhecer ninguém, sem ninguém para ajuda-lo, sente-se sozinho. Segundo ele, anda pelas ruas, solitário e sem mexer com ninguém, mas sempre existe um *“moleque”* que, ao vê-lo, executa atos de bullying, colocando apelidos, que não tem nada a ver com seu corpo nem com sua aparência, simplesmente pelo seu jeito de ser, do seu jeito de andar, do seu jeito de falar. Vejamos um trecho da entrevista de JM: *“As pessoas querem botar defeitos em mim na maioria das vezes sem eu ter! Olham simplesmente para a minha aparência”*.

JM diz gostar de ir à casa de colegas, irmãos de igreja e nesse trajeto, sempre há algum tipo de discriminação e preconceito por parte de quem o vê. Em um trecho muito forte da entrevista JM diz: *“Eu já chegue a ser violentado no meio da rua por questão da minha aparência, pessoas dizer que eu sou feio de mais e já me ameaçaram de morte! De pessoas chegar e dizer eu vou te dar um tiro porque tu é feio de mais! Não era pra tu tá nessa terra não!”*

Segundo JM, mesmo incluindo a igreja como salientado acima, são poucas as pessoas que o entendem e o compreendem. Segundo ele *“dá pra contar nos dedos quais são as pessoas ali que se preocupam com ele”*. Ressalta o pastor a pastora e alguns ministros.

Finalmente JM destaca que a sociedade impõe normas e opiniões, sendo que as dele não tem importância, tendo que seguir as concepções dos outros. Sente-se acorrentado.

Percebemos que JM tenta de alguma forma ir ao encontro de espaços sociais onde possa se sentir mais integrado e aceito. É interessante compreender seu movimento no sentido

de busca constante de aceitação de seus impedimentos. Em contrapartida, tem dificuldade de aceitar o que ele considera “limitante” em si próprio.

5.2 OUVINDO A ESCOLA

A Professora Lurdes, coordenadora da escola.

Relataremos em seguida a entrevista realizada com a coordenadora da escola em questão. Buscamos entender um pouco desvendar sua visão acerca do processo de inclusão dentro da escola bem como destacar pontos positivos e negativos.

A coordenadora inicia dizendo: *“Bom a inclusão hoje ela já acontece... Tornou-se realidade... de uma forma poderia dizer até forçada, porque há alunos e alunos... há deficiências e deficiências...”*

Ao longo da entrevista a professora Lurdes diz que alguns alunos contam com o auxílio do AEE e também de pessoas ligadas da APAE, e conseguem ter certo desempenho e desenvolvimento, conseguindo acompanhar algumas aulas, beneficiando-se da diferenciação de atividades realizada pelos professores. Também ressalta que alguns nem precisam de tal diferenciação, bastando o auxílio das professoras do AEE para desenvolverem as mesmas atividades que os outros alunos. Entretanto, a coordenadora salienta que há algumas deficiências que impossibilitam a inclusão do aluno, tanto na escola quanto na sociedade, e diz que alguns alunos deficientes quando notam suas atividades diferentes ficam tristes, e às vezes deixam até de ir à escola. Segundo ela *“isso porque a inclusão acha que aluno tem que sempre ir à frente sem notar a capacidade que esse aluno tem!”*.

Salienta que existem alunos no ensino médio que nem seus próprios nomes sabem escrever. Nesse momento, pareceu-nos entrar em contradição com a declaração que nos faz no início da entrevista: *“Então o que busca essa inclusão? Se for apenas um momento de distração, de sair do lar de vivência com outros alunos da mesma idade, eles estão conseguindo. Mas eu acredito que seria bem melhor se fosse uma aula de arte, aula de informática, atendimento, por exemplo, na APAE”*.

O relato da coordenadora apresenta uma clara contradição entre o que ela precisa fazer e no que acredita. É provável que tampouco ela possa expressar livremente suas ideias sobre as mudanças impostas pelo sistema educacional no sentido de fazer acontecer a inclusão a qualquer custo. Pois segundo a Constituição Federal de 1988 a todos é assegurado o patamar de igualdade e a diversidade é que fundamenta o quesito inclusão dentro das sociedades.

A coordenadora vê certo comodismo por parte dos pais, pois, muitas das vezes não levam seus filhos para atendimento na APAE, restando apenas às atividades da escola. Um ponto alto da entrevista com a coordenadora é quando ressalta o despreparo do corpo docente: *“o professor, ele não tem, ele não sabe como lidar com esses alunos, e eles buscam as professoras do AEE da escola e, em alguns momentos elas não sabem como é que vão explicar como, por exemplo: o romantismo, que a professora está trabalhando no do 2º ano, Como fazer para que o aluno tenha aquela compreensão? Então... tem conteúdos possíveis: os estados físicos da água dão para ilustrar, levar desenhos. Espaço e forma na matemática, mas outros conteúdos não! E aí os professores ficam de mãos atadas”*.

Diante do exposto surge o empasse relativo às notas dos alunos especiais no relato da Prof.^a Lurdes: *“o que eu tenho que fazer? Simplesmente dar nota por dar nota, porque esse aluno não teve aprendizagem alguma!”*.

E continua, com a seguinte indagação: *“Então o que o sistema quer?”*.

A coordenadora diz que a escola dispõe de uma cuidadora, para guiar os alunos até o pátio, cantina, banheiros, etc., sendo que na realidade a escola necessita é de pessoas especializadas que possam trabalhar com essa clientela, tornando-se um mediador e/ou facilitador, podendo fazer explicações, criar mecanismos, criar formas, métodos pedagógicos, para que determinado conteúdo pudesse ser acessado por aquele jovem, JM e outros, de forma similar, gerando aprendizagem. *“Dentre os especialistas são citados neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros”*. Portal. MEC.Gov.br.

Prosseguindo com a entrevista, a Prof.^a Lurdes expressa literalmente seu conflito com relação à inclusão: *“E assim a gente acredita que essa inclusão só há no papel, na teoria, porque na prática é diferente! Na verdade eles estão sendo excluídos!”*.

Perguntamos sobre a formação de professores e seu preparo para lidar com esse público. A coordenadora diz que nenhum professor tem especialização para lidar com o público especial. Segundo ela, tais profissionais deveriam ter algum tipo de treinamento prévio à inserção de alunos deficientes em suas salas. Segundo ela, nunca foi disponibilizado nenhum treinamento aos professores. Diz também que existem cursos no NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão), mas por não ser de obrigatoriedade, os professores não fazem.

Ressalta também que seria importante a disponibilização de palestras ou algo desse tipo para que os professores pudessem compreender melhor e trabalhar mais a contento com os alunos especiais.

E a escola estaria fisicamente preparada para receber esses alunos, perguntamos à ela. Quanto à estrutura física da escola, a coordenadora diz que a escola está adequada ao atendimento aos especiais, ressaltando a existência de rampas e a sala de recursos que atendem no contra turno de cada aluno, provida de notebooks e outros equipamentos. Salienta mais uma vez que muitos pais não levam seus filhos para tais atendimentos por “*preguiça e indisposição*”.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, segundo a coordenadora o processo de inclusão teve início na escola ano passado, sendo que nesse período registrou-se apenas uma evasão.

A Prof.^a Lurdes nos faz refletir sobre as reais contradições existentes no processo de inclusão escolar. Ao longo de seu relato há pelo menos três pontos importantes, que somados às demais informações da pesquisa, podem atuar positiva e negativamente nesse processo:

- 1- O sentimento de exclusão da professora no processo decisório de sua escola, quanto à implantação do sistema de inclusão.
- 2- A evidência da necessidade de formação dos professores para lidar com essa realidade
- 3- As concepções que a escola tem do que vem a ser inclusão.

5.3- O ELO DE JM COM A ESCOLA: A PROFESSORA SANDRA (SALA DE RECURSOS)

Prosseguindo com a pesquisa, entrevistamos a professora Sandra, da sala de recursos, onde nos pareceu acontecerem momentos de aproximação e contatos diferenciados com JM vislumbre da possibilidade do processo de inclusão naquele contexto escolar.

Sem muitas delongas, a professora Sandra é incisiva em sua resposta sobre processo de inclusão na escola Craveiro Costa: “*Olha, em relação à inclusão aqui na escola Craveiro Costa, eu acho que ainda está muito a desejar!*”.

Ressalta a existência de alunos deficientes que estão sem atendente pessoal. Para nossa surpresa, destacou outro ponto acerca da deficiência, de JM que não foi sequer citada pelos professores: “*ele quase não enxerga*”, o que, segundo ela, já ocasionou pelo mesmo um tombo ao descer as escadas, e um profundo corte na perna, necessitando de auxílio médico. Também salientou que “*JM precisa de adaptações nos trabalhos e provas dele e isso não está acontecendo, é uma das barreiras enfrentadas pelo aluno, ele não tem a acessibilidade que ele necessita*”.

Com base nessa contextualização, a professora da sala de recursos vê como uma forma de saída o processo de interação em grupo, e diz que às vezes isso acontece, mas na maioria das vezes não. Salienta, ela, que JM geralmente é excluído dos grupos, seus colegas o excluem e os professores nada fazem para contornar a situação.

Como um fator positivo dentro da escola, a professora ressalta a sala de recursos, construída no decorrer desse ano. Segundo ela é um espaço pequeno fisicamente, mas nesse espaço os alunos possuem um tratamento diferenciado, com jogos e atividades prazerosas que eles venham a gostar. Segundo ela, JM gosta muito da sala de recursos, pois, nesse cantinho os alunos deficientes podem fazer suas atividades, sem preconceito e discriminação.

A professora Sandra adquiriu uma proximidade diferenciada com JM. Podemos perceber a coerência dessa afirmação nos relatos de JM e sua mãe. Embora a inclusão deva ocorrer no contexto escola como um todo para que seja efetiva, “o cantinho da professora Sandra” nos pareceu um oásis onde a aprendizagem pode acontecer, uma vez que JM pode ser aceito e percebido (podemos citar aqui a preocupação e o cuidado da professora com a perda progressiva de visão de JM como um dos maiores empecilhos para seu processo de aprendizagem, caso não seja cuidado convenientemente).

5.4 COM A PALAVRA, DONA MARIA DAS GRAÇAS, A MÃE DE JM

Finalizando o processo de investigação, nos dirigimos à mãe de JM, tentando entender seu vínculo com o adolescente. Como é ser mãe de um jovem com deficiência intelectual, perguntamos. A mãe de JM diz *“que é muito difícil, pois, tem dia que ele tá uma maravilha, outros dias,.. misericórdia!”*.

Dona Maria das Graças destaca alguns pontos positivos de JM: ele não bebe, nem fuma e que sua rotina diária de itinerários se dá de sua casa para escola; de sua casa para a igreja; sua casa para casa de sua avó; de sua casa para casa de alguns colegas; e de sua casa à igreja e vice-versa.

Salienta também que é mãe adotiva, desde os oito meses de JM, e conta uma história muito triste sobre ele, que nos comoveu: Relata o abandono da mãe biológica, seu súbito retorno, em 2005. O encontro entre os dois foi marcado, segundo ela foi marcado por emoções e choros de ambas as partes. Como desfecho, mãe biológica de JM o levou para sua companhia.

JM passou três anos com ela, até que a mãe adotiva tivesse qualquer tipo de notícia. Certo dia, o Conselho Tutelar do município de Mâncio Lima-Ac, fez uma ligação para seu trabalho solicitando o retorno de JM à guarda de Dona Maria das Graças por questões de

violência e maus tratos. JM, durante uma “brincadeira” com outros três irmãos biológicos, teria pegado uma arma de fogo e atirado em uma lata de óleo em sua cozinha, pois, moravam em uma comunidade rural localizada as margens do Rio Moa. Sua mãe, ao chegar, espancou-o, quase o levando à morte. Segundo dona Maria das Graças, JM foi salvo por vizinhos. Nessas circunstâncias a criança retorna à sua família adotiva, com quem vive até os dias de hoje. Segundo dona Maria das Graças, somente em 2013, conseguiram um laudo médico que constata a deficiência de JM, apesar de já perceber que JM tinha uma aparência diferente a dos demais filhos que ela tem, mas já estava completamente acostumada com isso.

Pensamos na importância das informações de dona Maria das Graças para a escola. O acesso ao diagnóstico pode ser de extrema importância no sentido de facilitar a criação de estratégias para aprendizagem, além de dar subsídios à ação dos professores com relação às características específicas que o aluno com DI possa vir a apresentar, em níveis potenciais e dos impedimentos. O diagnóstico deve funcionar como um facilitador, e não como um rótulo a mais na vida do indivíduo.

Quando fazemos um paralelo sobre as informações de dona Maria das Graças infere-se que a escola desconhecia a deficiência de JM. Segundo a psicopedagoga especialista em Inclusão, Daniela Alonso (2012), as limitações impostas pela deficiência dependem muito do desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais e de seus aprendizados, variando bastante de uma criança para outra. Em geral, a deficiência intelectual traz mais dificuldades para que a criança interprete conteúdos abstratos. Isso exige estratégias diferenciadas por parte do professor, que diversifica os modos de exposição nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano, e mostra exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas. Segundo a psicopedagoga, em sala, também é importante a mediação do adulto no que diz respeito à organização da rotina. Falar para o aluno com deficiência intelectual, previamente, o que será necessário para realizar determinada tarefa e quais etapas devem ser seguidas é fundamental.

Perguntamos à dona Maria acerca do trabalho da escola onde JM está devidamente matriculado. Segundo ela, somente em 2013, de posse do laudo, quando pôde levar para a escola, houve alguma mudança. Dona Maria ressalta que JM tem dificuldades nas disciplinas de Matemática, Química e Física, já reprovado nas respectivas disciplinas.

Na concepção de dona Maria das Graças a escola tinha seu filho como aluno deficiente, pois já havia deixado cópia do laudo na coordenação, quando recebeu uma ligação do diretor comunicando que JM já estava reprovado, mediante notas baixas em todas as disciplinas! Imediatamente dona Maria se dirigiu à escola e procurou a direção, não o

encontrando naquele momento. Ao conversar com a coordenadora, tentando explicar o ocorrido, o diretor chega e diz: “*se JM é especial, porque a senhora ainda não trouxe o laudo dele?*” Dona Maria das Graças responde que o laudo está em sua pasta, pois, a mesma já havia entregue uma cópia para a escola. O diretor respondeu que iria procurar e, somente após três dias conseguiram encontrar tal documento.

Segundo dona Maria das Graças, até então, apenas dois professores o tinham como especial, pois já o conheciam de momentos anteriores. Na escola, JM não dispunha de nenhum tipo de acompanhamento.

Dona Maria conta com indignação que em uma de suas visitas escola, dirigiu-se a sala de JM e, ao chegar, deparou-se com total descaso por parte de todos: ele estava dormindo no chão, no fundo da sala. Quando argumenta como professor obtém a seguinte resposta: “*O JM é assim, quando ele não quer assistir a aula ele dorme!*” Dona Maria tenta contra argumentar explicando de que seu comportamento poderia ser em função de efeitos colaterais das medicações usadas por ele diariamente. Dona Maria sugere que, das próximas vezes o pusessem em uma sala diferenciada ou a ligassem que ela iria buscá-lo.

Quando interrogada acerca da perda de visão que afeta JM, dona Maria diz que já consultou três oftalmologistas e que, segundo eles, pode ser em decorrência da deficiência intelectual.

Por fim, procuramos saber da dona Maria se ela acha que a escola de JM está conseguindo incluir. Ela é enfática e diz que a escola está excluindo e não incluindo. Durante os intervalos os alunos bagunçam com JM, e que diante dessas bagunças JM já quebrou o braço de um e deu um murro em outro. Salienta que JM tira boas notas em trabalhos e que nesses momentos seus colegas querem se aproveitar pedindo para por seus nomes, e cita alguns pontos que poderiam ser trabalhados com intuito de mudar esse cenário: trabalhos em grupo, sendo que o professor como mediador usasse da cordialidade na hora da divisão dos grupos, para que todos fossem incluídos sem preconceito e discriminação.

Com base no exposto, as contextualizações de dona Maria nos remetem bases para discernirmos o deficiente intelectual na família e no contexto escolar, vislumbrando traçar um paralelo da visão da genitora de JM em busca de um perfil para enquadrá-lo.

Vygotsky e demais autores da perspectiva histórico-cultural consideram que a qualidade da mediação simbólica e do contexto sociocultural favoreçam (ou não), centralmente, o curso do desenvolvimento subjetivo, em especial, daquele que apresenta necessidades especiais (DE CARLO, 1999; PADILHA, 2001).

Que conclusão ficaria para cada um de nós sobre a inclusão da DI após a leitura de nosso trabalho de pesquisa com JM?

Com olhos ainda nublados após uma breve visita ao mundo de JM, poderíamos pensar que, tanto a família quanto a escola, devem deter conhecimentos básicos sobre a deficiência de seus membros, com intuito de pô-los em contato com os signos existentes em cada esfera e assim ativar seus, mecanismos de compensação, capazes de torná-los mais críticos e autônomos. Seria essa uma via que os levaria à inserção em outros grupos sociais?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo discutir o percurso do aluno deficiente intelectual nas instituições da família, escola e outros grupos sociais, com ênfase nos enfrentamentos vivenciados pelo sujeito da inclusão.

Os dados foram construídos através de uma pesquisa de campo e pautados em alguns referenciais teóricos como: Leão (2011), Lev Vygotsky (1996), MEC (2002), Libâneo (2005), Freire (1996, 2000, 2005), Rego (2003), Kreppner (2000), Marques (2001), Krynski (1983), Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), dentre outros. O estudo de campo nos permitiu traçar algumas considerações acerca da inclusão da deficiência nos contextos da escola, família e outros grupos sociais, aqui representado pela igreja.

A pesquisa nos levou a considerar que ainda existe uma lacuna a ser preenchida, muitas incógnitas que só poderão ser respondidas quando nos aproximamos do sujeito da inclusão para melhor compreendê-lo na relação com seu mundo.

Como define Bueno:

“[...] a educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro lado, responde ao processo de segregação da criança ‘diferente’, legitimando a ação seletiva da escola regular. Bueno (1997, p. 57)”.

Com base no exposto, não podemos fechar os olhos para a Deficiência. A Deficiência é uma realidade no contexto social e uma questão a ser tratada por todos e para todos. A família funciona como primeira base, onde a pessoa começa a se constituir como sujeito de sua história, quando lhe são dadas condições de expressão sem exigências e expectativas voltadas para um modelo social. A escola como extensão da família, deve primar por ações e atitudes que disseminem atos de inclusão em sua essência. Nesse contexto, a ação de todos, professores, gestores e especialistas, deve acontecer de forma integrada. Quando essas duas instituições sabem trabalhar com a demanda do deficiente, promovem possibilidade de autonomia. Dessa forma quando em contato com os demais grupos sociais haverá maior facilidade na integração e aceitação dos mesmos.

Diante da complexidade do tema de nossos limites de tempo na pesquisa de campo, procuramos nesse momento tecer apenas algumas considerações acerca da inclusão de JM. .

A pesquisa bibliográfica e o um estudo de caso nos aproximaram de uma situação concreta de como se acontece o tratamento desse indivíduo, bem como suas privações quando inserido em espaços sociais fora do ambiente familiar em que, esperar-se-ia ser bem incluído, como a igreja. .

Por fim, quando se finda um estudo dessa natureza, percebe-se que há a necessidade de aprofundamento sobre o tema e, em se tratando de questões com esse cunho social, nunca realmente alcançaremos uma visão total da completude desses fenômenos. Como na letra da canção de Violeta Parra “*cambia, todo cambia*”, o que pode nos servir como reflexão para o cotidiano, na família, na escola, nas demais instituições sociais.

8. REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela e CASARIN, S. *Atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas*. R. Blanco, In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., *A sala de aula inclusiva*. São Paulo. No prelo 2012.
- ARANHA, M. S. F. (1991). *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARANHA, M. S. F. (1995). *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Veríssimo, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1979).
- BUENO, J.G.S. (1997). *Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente*. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 37-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BURACK, J. A., HODAPP, R.M. & ZIGLER, E. (1988). *Issues in the classification of mental retardation: Differentiating among organic etiologies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 765-779.
- CROCHÍK, J.L. (1997). *Aspectos que permitem a segregação na escola pública*. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 13-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DESSEN, M.A. (1997). *Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico*. *Temas em Psicologia*.
- DESSEN, M.A. & Lewis, C. (1998). *Como estudar a família e o "pai"*. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*.
- DESSEN, M.A. & Pereira-Silva, N.L. (no prelo). *Análise da produção científica na área de deficiência mental e família*. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Soraia Napoleão et.al. *Tendências Contemporâneas de Inclusão*. 2008: UFSM.

GLAT, R. (1995). *Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial*. Temas em Psicologia.

KOVÁCS, M.J. (1992). *Desenvolvimento e deficiência mental* [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XXI Reunião Anual de Psicologia (pp. 368-372). Ribeirão Preto: SBP.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, L.A.R. (1996). *Educação integrada do portador de deficiência mental*. Revista Integração, 16, 27-32.

MEC- Ministério da Educação do Brasil (1994). *Educação especial no Brasil*. Brasília, DF: Autor.

MEC- Ministério da Educação do Brasil (1995a). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília, DF: Autor.

MEC- Ministério da Educação do Brasil (1995b). *Diretrizes sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Autor.

NUNES, L.R.O.P. & FERREIRA, J.R. (1994). *Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado*. Em E.M.L.S. de Alencar (Org.), *Tendências e desafios da educação especial* (pp. 50-81). Brasília: MEC/SEESP.

OMOTE, S. (1995). *A integração do deficiente: um pseudoproblema científico*. Temas em Psicologia, 2, 55-62.

PESSOTI, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

PORTAL EDUCAÇÃO - *Cursos Online* : Mais de 1000 cursos online com.

SAVIANI, Demerval. *A Escola e Democracia*. São Paulo Editora autores associados. 1996.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAMBERLAN, M. A. T. & BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (1996). *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: Editora da UEL.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista com JM, sua Mãe, Coordenação da Escola, Professora da Sala de Recursos.

ENTREVISTA ALUNO COM DI:

JOSÉ MAIK – JM – 19 ANOS:

NA FASE INICIAL DA ENTREVISTA PROCUREI DAR ENFASE AO LAÇO / INCLUSÃO ENTRE ELE COM SEUS COLEGAS, PROFESSORES E COORDENADORES:

- **ENTREVISTADOR:** “Bem eu estou agora aqui com o aluno José Mike, ele é foco da minha pesquisa, é o sujeito da minha pesquisa, ele tem uma deficiência intelectual, e eu gostaria agora de conversar com ele, dentro de um processo informal de conversa saber dele alguns aspectos aqui com relação a questão escolar, no que tange ao processo de inclusão ou não inclusão. Bom dia Mike!”

JM: “Bom dia”

- **ENTREVISTADOR:** “Bem eu vou passar a palavra agora pra você e gostaria que você me relatasse como é que é o teu convívio aqui na escola, teu relacionamento, professor-aluno, aluno, aluno coordenador, coordenador -aluno, diretor -aluno e vice-versa, como é o teu lar aqui dentro, como é que é feito esse processo aí dentro do ensino aprendizagem

- **JM:** “Primeiramente, éh, eu me sinto como se estivesse sendo rejeitado por todos da escola, porque em questão na sala de aula no dia em que você foi me avaliar na sala de aula todo mundo me chamou para fazer trabalho de grupo, porque achou que você era uma pessoa que andava avaliando, passando de sala em sala para ver como é o aprendizado dos alunos na escola. Só que depois que o senhor saiu, depois que voltou ao normal, era tudo máscara, tudo máscara, uns vão para um canto da sala, uns vão para outros, e eu fico lá no meio da sala sozinho sem ninguém para fazer trabalho de dupla comigo, sem ninguém para me ajudar nem nada. Os professores chegam e perguntam: e tu vai fazer com quem vai fazer sozinho é, se o trabalho é de dupla?. A maioria das vezes eu pego baixo minha cabeça e as vezes eu começo a chorar. Porque eu me sinto excluído, sem ninguém no meio da sala. Pessoas que se dizem ser amigos da gente na maioria não são! A amizade na maioria das vezes é quando querem as coisas, quando querem que a gente vá pesquisar trabalhos aí chegam pra gente e chamam e tudo. Porque eu desde que estudava no ensino fundamental, os meus trabalhos eu fazia

sozinho e sempre tirava nota melhor do que os demais que faziam de grupo. Não querendo me aparecer, não querendo ser melhor do que os outros, só porque eu tenho essa deficiência não, mas é porque, eu me esforço, é eu sozinho ali então tenho que conquistar minha nota...”

- **ENTREVISTADOR:** “Mike me diz uma coisa: por parte da questão da direção, corpo docente, você não vê nenhuma atitude por parte deles em querer aproximar, em querer unificar essa sala de aula?”

- **JM:** “Não...Pra ser sincero não! Porque até mesmo comigo eu sinto esse preconceito vindo da parte da coordenação. Tanto diretor, como coordenador . Isso é o que eu simplesmente, eu ouço, fico calado e observo! Eu não saio comentando, não vou tentar por cima da autoridade deles, por que aqui na escola eu só sou simplesmente um aluno! Eu não vou chegar pra eles e dizer é isso, e isso, e aquilo, chegar apontando o dedo na cara deles, sendo que eles são autoridades na escola! Eu só aguento porque .. vou ser bem sincero é o jeito!...”

- **ENTREVISTADOR:** “Agora me diz aí dentro da tua concepção o que você acha que poderia ser feito por parte da direção, coordenação, pra que melhorasse esse ambiente?”

- **JM:** “Em questão disso eu queria que eles não assim dessem atenção pra mim 24 horas, mas todo final de mês eles me chamassem até... tivesse uma reunião comigo, todos os professores, todo pessoal da educação em si e que trabalha aqui na escola, tivesse uma reunião comigo e perguntasse quais são os defeitos deles, quais são ... em que eles podem melhorar para que eu viesse ter um bom aprendizado na escola”

- **ENTREVISTADOR:** “E a professora, agora voltando para a aula da sala de recursos, o que você tem a dizer da sala de recursos, a professora que te orienta, que está ali pra te orientar e prestar esse serviço?”

- **JM:** “Eu aqui... eu me sinto vamos supor apoiado, é o único lugar dessa escola que eu me sinto apoiado, eu me sinto que eu não estou andando sozinho! Sempre tem uma pessoa ali pra quando eu, eu, tropeçar, antes de eu cair ela já tá segurando na minha mão. O pessoal daqui eles me apoiam e me defende!”

- **ENTREVISTADOR:** “ Beleza Mike!”

- **ENTREVISTADOR:** “ Mike, agora vamos passar para o lado familiar, a tua família, me fala aí como é a tua convivência na família:”

- **JM:** “ A minha família, a convivência na família é... também não é uma das melhores! Por que eu era da igreja católica, mas passei a frequentar a igreja evangélica e com isso eu sinto que a minha mãe é não gostou dessa minha mudança e aí por isso ela na maioria das vezes ela fica chateada só no modo de eu ter saído da igreja católica e ter ido pra igreja evangélica. E em questão dos outros da família, eu me sinto humilhado, pisoteado por questão de eu não ser de sangue, porque eu sou adotado, essa mulher que eu convivo com ela é minha mãe de criação...

- **ENTREVISTADOR:** “ Desde que nasceu?”

- **JM:** “Sim desde que nasci. E os familiares dela mesmo de sangue eles tem essa rejeição por mim, tem esse preconceito não só por eu não ser da família deles, como pela minha aparência, meu jeito de andar, meu jeito de falar, meu jeito de agir, meu jeito de pensar...e é isso”

- **ENTREVISTADOR:** “Mike, e com relação ao teu convívio na sociedade como um todo, me fala aí um pouco como é a tua experiência dentro da sociedade:”.

- **JM:** “ Não, no meio da sociedade, é como você.. como por exemplo se uma pessoa chegasse dos Estados Unidos, chegasse até o Brasil e não conhecesse ninguém...não conhecesse ninguém, ali iam tá pessoas, ali não ia aparecer ninguém pra te ajudar no que você precisasse! Você ia se sentir sozinho, andar pela rua e a qualquer momento acontecer algo com você, porque eu, eu ando pela rua sem mexer com ninguém, mas sempre tem aquela questão do bullying, onde as pessoas colocam apelido em mim que não tem nada a ver comigo, com meu corpo, com a minha aparência... por causa do meu jeito de ser, do meu jeito de andar, do meu jeito de falar, como eu já falei anteriormente. As pessoas querem botar defeitos em mim na maioria das vezes sem eu ter! Olham simplesmente para a minha aparência... Eu não vou mentir, eu gosto de ir sempre pra casa dos meus colegas, irmãos da igreja ter comunhão com eles e nesse trajetória que eu faço sempre tem um ou outro “moleque”, que fica na beira da rua mexendo comigo. Eu já chegue a ser violentado no meio da rua por questão da minha aparência, pessoas dizer que eu sou feio de mais e já me ameaçaram de morte! De pessoas chegar e dizer eu vou te dar um tiro porque tu é feio de mais! Não era pra tu tá nessa terra não!

- **ENTREVISTADOR:** “Mike tu tocou num ponto importante, a questão da igreja, né, a questão religiosa, dentro da igreja você se sente uma pessoa inclusa, integrada dentro da igreja?”

- **JM:** “ Como sempre há uma divisão, há uma divisão entre pessoas. Eu acho que sinceramente dá pra contar no dedo quais são as pessoas ali que se preocupam com você dentro da igreja. Colocando o pastor a pastora e os demais ministros.

- **ENTREVISTADOR:** “Então em síntese, eu gostaria de saber agora do Mike aqui, na visão dele tanto na escola, família quanto na sociedade em que pé anda esse processo de inclusão já que eles é uma pessoa que está centrada dentro desse processo, existe esse processo de inclusão?”

- **JM:** “ Existe...Existe... como você age no meio da sociedade na maioria você tem sua opinião própria mas não vale, você tem que aceitar a dos outros e pronto, a sua já não vale! Você se sente calado sem voz, oprimido. Vamos supor acorrentado! - **ENTREVISTADOR:** “Então não é uma inclusão total? É uma inclusão por partes:”

- **JM:** “É! Tanto em questão escolar, como familiar, como religiosa e como no meio da sociedade.”

- **ENTREVISTADOR:** “ Tem algumas pessoas que aceitam a inclusão, mas a maioria delas ainda tem o preconceito, ainda discrimina muito né a pessoa?”

- **JM:** “ Verdade, verdade!”

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA ESCOLA PROFESSORA LURDES

- **ENTREVISTADOR:** “estou agora com a professora Lurdes, ela é coordenadora aqui na escola onde eu estou desenvolvendo meu estudo, onde tem o meu objeto de estudo. eu quero saber aqui da coordenadora Lurdes na visão dela , o que é que ela ver aqui em âmbito escolar, como é que procede esse processo de inclusão, se realmente esse processo existe, pontos positivos, pontos negativos, o que pode ser melhorado...”

- **COORDENADORA:** “Bom a inclusão hoje ela já acontece... Tornou-se realidade... de uma forma poderia dizer até forçada, porque há alunos e alunos... há deficiências e deficiências...”

então temos deficientes intelectuais que apenas com auxílio do AEE das pessoas também ligadas da APAE eles conseguem ter certo desempenho, eles se desenvolvem, eles conseguem acompanhar aulas, sendo que muitas das vezes os professores passam atividades diferenciadas... muitos deles não precisam nem ser as atividades diferenciadas apenas indo para sala de apoio que há na escola com auxílio das professoras do AEE eles conseguem, tendo um reforço eles conseguem desenvolver as mesmas atividades que os outros alunos. Porém há algumas deficiências que impossibilitam o aluno que está sendo incluso a realmente se tornar uma pessoa assim, eu poderia dizer inclusa na sociedade, por que ele percebe que ele faz uma atividade diferente dos outros, ele... há momentos que a gente percebe que ele tem essa consciência e fica triste, tem muitos que não querem mais vir a escola, desistem e isso porque a inclusão acha que aluno tem que sempre ir a frente sem notar a capacidade que esse aluno tem! Hoje no ensino médio temos alunos que foram inclusos e que não sabem nem fazer o próprio nome! Então o que busca essa inclusão? se for apenas um momento de distração de sair do lar de vivência com outros alunos da mesma idade eles estão conseguindo, mas eu acredito que seria bem melhor se fosse uma aula de arte, aula de informática, atendimento por exemplo na APAE, mas o que a gente percebe e que as vezes esses alunos deveriam fazer esse atendimento na APAE mas os pais acham que é muito cansativo, que não que já basta ir para a escola, e esses alunos não se desenvolvem, porque o professor ele não tem ele não sabe como lidar com esses alunos, e eles buscam as professoras do AEE da escola e em alguns momentos elas não sabem como é que vão explicar, como por exemplo: o romantismo, que a professora está trabalhando no do 2º ano, como fazer para que o aluno tenha aquela compreensão. Então tem conteúdos possíveis: os estados físicos da água dar para ilustrar, levar desenhos, espaço e forma na matemática, mas outros conteúdos não! E aí os professores ficam de mãos atadas, o que eu tenho que fazer? Simplesmente dar nota por dar nota, porque esse aluno não teve aprendizagem alguma! Então o que o sistema quer? nós temos além das professoras do AEE para acompanhar alguns desses alunos, nós temos também uma cuidadora na escola, quando nós acreditamos que o aluno não precisa de cuidadora, porque ele consegue ir ao banheiro só, ele consegue merendar só, ele interage com os outros, ele precisaria de uma pessoa que estivesse ao lado dele acompanhando, mas que fosse assim uma espécie de uma facilitadora para ele pudesse compreender! Uma pessoa especializada para que viesse a explicar, fazer mecanismos formas, métodos pedagógicos para que aquele assunto fosse ensinado para aquele jovem para aquele adolescente. E assim a gente acredita que essa inclusão só há no papel na teoria, porque na prática é diferente! Na verdade eles estão sendo excluídos! E são esses pontos positivos e negativos que nós percebemos.

Alguns deles interagem, outros não porque nós temos alguns alunos com especialidades aí, alunos por exemplo que tem dificuldade de interação, nós temos alunos com baixa visão geralmente esses alunos com esse tipo de deficiência, eles mesmos procuram se excluir, eles não interagem mas os professores quanto a isso, sempre procuram formas mecanismos que venham interagir. Nós temos um aluno que tem esse problema e que está na escola desde o ano passado, hoje ele já é um aluno mais ativo, mais participativo, mas o que a gente percebe que há famílias e famílias, tem famílias que querem guardar as deficiências dos filhos no armário, porque aqui mesmo na nossa escola nós temos pelo menos três casos de alunos que foram descobertos com deficiência depois da chegada no ensino médio. Eu mesma fui professora de um chamei durante um ano a mãe dele várias e ela nunca compareceu. Até que ano passado ela compareceu na escola e nós pudemos dar um apoio maior para o filho dela, e ele é capaz, ele tem capacidade de aprender, com algumas eu diriam assim, com algumas dificuldades mas que não é impossível, ele é um rapaz bem inteligente. E também nós temos uma moça que nós conseguimos até um agendamento de um consulta pra ela no CAPS, e estamos aguardando o laudo, mas é uma moça que com 14 anos a mãe nunca tinha buscado um auxílio, um amparo. Eu disse até pra ela que ela deveria ser denunciada, porque em 14 anos ela privou a menina de ter um acompanhamento com especialistas para que hoje aos 14 anos ela tivesse menos dificuldades do que hoje ela tem. É uma pessoa apática, a mãe manda um bilhete, é preciso vir no final da aula pra ver se a filha entregou o bilhete ou não, e ela não tinha entregue o bilhete para nós. Então é muito complicado, porque muitas das vezes eles não tem o apoio mesmo da família e a família quer esconder, a família mesmo tem vergonha e quer que a sociedade escolar, a comunidade que todo mundo aceite, mas eles mesmos não aceitam”.

- **ENTREVISTADOR:** “Coordenadora a senhora tocou num ponto básico aí e eu creio que contemple também um aspecto da pesquisa. A questão do corpo docente, como é que a senhora ver a questão do corpo docente, o preparo deles, eles tem algum tipo de treinamento específico para atender, para lidar essa clientela?”

- **COORDENADORA:** “Não. Não há. Nós acreditamos que deveria antes de aceitar esses alunos na escola que os profissionais deveriam passar por um treinamento. Olha vai vir uma pessoa com baixa visão, quais são as orientações. Ah era apenas aumentar o tamanho da fonte, fazer isso, fazer aquilo. Então nunca teve isso. Tem cursos no NAPI, que o professor vai se ele quiser fazer, se ele tiver vontade, e não assim não há uma obrigatoriedade. Seria

muito bom seria muito viável já que hoje nós temos alunos inclusos que essas pessoas se disponibilizassem de vir. Eles até dizem que vem mas depois somem. Pra vir pra dar uma palestra, dizer é dessa forma. Que viessem pessoas que pudessem capacitar os profissionais para que eles soubessem agir com esse tipo de alunos, porque assim dificulta a aprendizagem deles, os outros se questionam: eles estão aqui só pra ganhar nota?”

- **ENTREVISTADOR:** “Me diga agora com relação a questão estrutural. Fisicamente o colégio está adaptado para atender esse tipo de clientela?”

- **COORDENADORA:** “Sim! A questão de... nós temos a rampa, nós temos a sala de apoio com AEE, atendimento é de manhã e a tarde. Então os que estudam a tarde podem vir de manhã e os que estudam de manhã podem vir a tarde. O problema é que em muitas vezes a família não traz eles para o atendimento, eles não vêm. Então acontece isso! Tem equipamentos, tem até notebook para que eles possam utilizar nas atividades, mas o que acontece é assim a família diz: ah mas já é tão cansativo trazer eles de manhã e ainda trazer a tarde também! Ah o meu não vem, não é obrigado o meu não vem. Então nós temos alunos aqui que eram para ir para a APAE e eles não vão, nós temos alunos que fazem acompanhamentos no CAPS também com problema com transtorno que não entra como aluno especial, mas que tem problemas, que precisam de um acompanhamento psicológico, psiquiátrico, e que em muitas vezes ficam tempo sem ir, e é por isso que vem a ter crises, e a escola não pode obrigar que eles vão. Se a família não faz a parte dela, o que que a escola pode fazer para ajudar diante dessa situação?”

- **ENTREVISTADOR:** “Em meio a tudo isso, me fale um pouco da questão da evasão, esse pessoal essa clientela ela costumeiramente ela se evade, ou está permanecendo na escola?”

- **COORDENADORA:** “Nós, assim a gente percebe que até o ano passado, não houve nenhuma evasão, mas nós tínhamos poucos alunos especiais na escola. Esse ano nós temos um número maior de alunos especiais, e notamos agora com o retorno após greve que tem um dos alunos especiais que não está mais vindo, e nós ainda não conseguimos entrar em contato com a família, estamos tentando essa semana entrar em contato com a família daqueles alunos que ainda não retornaram, já que nós estamos na terceira semana de aula após a greve.

ENTREVISTA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS AEE DANDO ENFASE AO PROCESSO DE INCLUSÃO, PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS...

NOME DA PROFESSORA: SANDRA

- **ENTREVISTADOR:** “Vou pedir para que a professora relate um pouco com relação a visão dela e da escola desse processo de inclusão, pontos positivos, pontos negativos, o que tem o que não tem, se realmente existe esse processo de inclusão em relação ao nosso aluno. Bom dia Professora!”

- **PROFESSORA:** “ Bom dia! Olha em relação a inclusão aqui na escola Craveiro Costa eu acho que ainda está muito a desejar! Assim, porque tem alunos eles estão sem atendente pessoal, sendo que eles necessitam. No caso do Mike ele quase não enxerga, ele já levou uma queda ele já se cortou aqui, então ele necessita de um atendente pessoal pra ele. Ele precisa de adaptações nos trabalhos e provas dele e isso não está acontecendo. É uma das barreiras enfrentadas pelo aluno, ele não tem a acessibilidade que ele necessita. Então eu acho que a inclusão aqui ainda não funciona como deveria ser.”

- **ENTREVISTADOR:** “É como pode-se ver percebe-se no relato da professora que o processo de inclusão ainda é uma utopia, tá caminhando a passos estreitos ainda. Agora professora, mesmo com essas dificuldades me diga aí me relate um momento que a senhora acha que seja de inclusão total desse aluno aqui na escola:”

- **PROFESSORA:** “É, eu acredito que seja na interação em grupo. Tem momentos que isso aí acontece, mas em outros momentos ele é excluído dos grupos, os outros colegas, eles não interagem com eles, eles não querem inseri-lo nos grupos. Em outros momentos a interação acontece, mas não é sempre! E uma das coisas que está sendo um ponto positivo é na sala de recursos, porque no ano passado a gente não tinha e esse ano a gente já tem. É um espaço pequeno, mas que a gente já tem um cantinho onde os alunos vem pra cá e tem um atendimento diferenciado, com jogos e atividades prazerosas que eles venham a gostar. E o Mike a gente percebe que ele gosta muito daqui da sala de recursos. E eu acho que seja um ponto positivo esse, onde já tem um cantinho onde eles possam fazer suas atividades!

- **ENTREVISTADOR:** “ Bem como a gente pode ver a sala devido ser algo inovador ainda, é um ambiente fisicamente pequeno, mas como demonstrado no relato da professora, é o local onde o aluno sente prazer, onde realmente ele se sente incluso, é um local onde ele participa

das atividades, tem orientação mediada, e sente-se incluso sem discriminação e sem preconceito.

ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO JM PORTADOR DE DI, A SENHORA MARIA DAS GRAÇAS.

- **ENTREVISTADOR:** “Bem agora eu estou aqui com a senhora Maria das Graças ela é a mãe do meu aluno, que vai ser o objeto de estudo da minha monografia”. Eu gostaria de saber da senhora Maria das Graças, como é pra ela ser mãe de uma criança com deficiência intelectual?

- **MÃE:** “É muito difícil, tipo assim, tem dia que ele tá uma maravilha. Já tem dia que: “misericórdia...” Só que ele não dá trabalho assim, tipo assim ele não fuma, ele não bebe, ele não sai, é só da igreja pra casa, na família mesmo. Porque é uma benção isso, porque se fosse desse que bebe e fuma aí daria muito trabalho, mas dar de ir levando!”

- **ENTREVISTADOR:** “Então quer dizer que o itinerário, trajeto dele é casa - igreja, casa-escola?”

-**MÃE:** “E a igreja dele é ali pertinho da escola, em frente a um comércio Comercial Gonçalves, antes de chegar na escola, aí pra minha filha que é no Remanso perto da escola Padre Damião e pra minha mãe que é no bairro mesmo na subida da ladeira do Líder, minha mãe mora ali.”

- **ENTREVISTADOR:** “Então com relação a isso não tem preocupação. Me diga uma coisa agora, como é que é o processo, como é que é educar uma criança com a necessidade que ele tem?”

- **MÃE:** “É muito difícil, porque tipo assim, o Mike ele é adotado ele não é meu filho biológico, eu quando peguei o Mike ele tinha 8 meses de idade , o Mike não andava, não sentava, com 8 meses. Nem se virava na cama o Mike. Aí ela andava oferecendo ele, a mãe dele e eu fiquei com ele mesmo e disse vou ficar com ele mesmo só pra mim cuidar dele até ele ficar bom aí eu vou entregar pra ela, mas ela não apareceu mais aí então eu fiquei com ele. Quando foi em 2005, eu estava aqui na escola e ela ligou, a mãe biológica querendo que ver ele, aí eu disse tudo bem pode vir. Aí ela não sabia onde era, aí eu disse venha para o terminal

que eu vou te pegar no terminal. Ela veio conversou com ele, chorou foi muito ele mais ela, ai ela perguntou se eu dava ele pra ela de novo, ai eu disse pode levar se ele quiser ir com você ele vai, mas se ele não quiser ir você não vai levar não. Isso era em Dezembro, dia 23 por aí, eu disse deixe ele pelo menos passar o natal comigo depois do natal vou deixar ele, ai ela tá bom! Tu vai mesmo? Vou. Se ele quiser ir eu vou, mas se ele não quiser eu não vou. Ai tá passou o Natal eu fui deixar ele, dia 26 eu fui deixar ele lá em Mâncio Lima, que ele morava por lá. Aí ela ficou, ele ficou 3 anos por lá em Mâncio Lima com ela. Não sabia notícias, procurava saber mas ninguém sabia, ai quando foi um belo dia eu estava aqui na escola de novo o telefone tocou: era o Conselho Tutelar de Mâncio Lima, me ligando perguntando que estavam indo lá em casa deixar ele, que ele estava todo cheio de hematomas, tomaram da mãe biológica. Aí eu fiquei até assim, tudo bem estava na hora de sair daqui, eu fui cheguei lá quando eu vi ele, queria que tu visse! Todo cheio de hematomas, era em Abril na semana santa, foi depois da semana santa, diz ele ainda conta até hoje, era na Sexta Feira da Paixão, ele ficou em casa com os menores que ela tinha, tinha mais 5 menor do que ele, na época ele tinha 15 anos, ai ele disse que ficou em casa cuidando dos outros, ai ele pegou uma arma que estava por lá carregada, e disse que ia acertar no litro de óleo, não tem aquele litro de óleo Soya? Ia acertar no “o” da Soya, aí deu-lhe “Plá”, disse que espatifou óleo, espatifou tudo o que tinha por lá, panela, o óleo estava lá no local, é isso. Quando ela chegou, ela não matou ele porque os vizinho tomaram! Aí ela morava no Moa, na beira do rio ai ele pegava água do rio, ai ele disse que correu para a beira do rio era perto de um parente dele lá, ai ela correu atrás, só sei que disse quando ele boiava ela batia com um pau, pau que bate roupa, acho que você sabe. Aí disse que os vizinhos viram ai tomaram e denunciaram para o Conselho Tutelar de Mâncio Lima, ai eles foram buscar ele. Aí até hoje ele está por lá.

- **ENTREVISTADOR:** “É muito difícil! E como é que a senhora ver o trabalho da escola com relação ao seu filho?”

- **MÃE:** “Olha o trabalho da escola, eu desde, é tipo assim o Mike, a gente percebia que ele não era normal, entendeu? Só que eu digo, a gente se acostumava, a gente se acostuma. Aí um colega meu disse porque tu não leva esse menino em um psiquiatra, tipo assim, porque ele reagia diferente dos outros meus filhos, porque eu tinha mais 5 filhos. Aí quando foi um dia eu levei, aí ele pediu um eletro, aí eu paguei e fiz. Primeiro médico que eu levei doutor Henrique ele disse que ele não tinha nada. Não ele é normalzinho! E quando ele foi crescendo ai começou ficar agressivo, fala muito, reclama, aí começou afetar a visão dele ele

não enxerga direito, ai eu levei ele em dois oftalmologistas não acusa, por que eles acham que é da.., até o doutor Reginaldo porque ele está sendo acompanhado pelo doutor Reginaldo disse que é da deficiência dele, que cada dia ele vai ficar pior e como tempo ele vai ficar cego ele falou pra mim um dia desses, na ultima consulta que eu fui, porque de 3 em 3 ele tema consulta. Aí, pois é não deu!!! Então eu levei ele com esse tal de Reginaldo que disse que era muito bom, quando ele chegou eu levei, quando ele viu percebeu de cara, não precisou nem ele fazer exame. Só que eu tinha guardado o exame que eu fiz dele, da cabeça dele, o eletro, ai ele disse: qual foi o médico que disse que ele não tem problema? Eu disse foi o doutor Henrique, ai ele falou a senhora ainda tem o exame? Eu disse tenho então na outra consulta a senhora traga pra mim. Eu levei ele olhou e disse: mas como um médico diz que um exame desse não tem esse rapaz não tem deficiência? Ai ele disse o nome da deficiência, eu tenho o laudo lá em casa, tudinho. Eu levei só a xerox para a escola. Aí tá, quando foi em 2013, foi quando eu recebi o laudo eu levei para a escola, ele ainda estudava na Thaumaturgo, ele fez do 7º ao 9º ano lá na Thaumaturgo escola da prefeitura, ai de lá veio para Craveiro, aí ele ficou reprovado um ano, ficou em matemática, e química e física, as que ele tem mais dificuldades. Ai queriam que ele pagasse, eu disse não porque no primeiro ano ele ficou e paga matemática, e no segundo ano ele ficou em química, matemática e física, ai eu disse não deixe ele repetir. Até também ele não queria ficar pagando matéria. Ele repetiu o ano. Até então eu via que a escola tinha ele como especial, sabe, porque, tinha laudo e tudo né, ai quando foi esse ano agora, entrou outro diretor, aí quando foi na segunda nota, na primeira nota, o diretor me ligou, que o Mike não ia ter condições de passar, porque ele tinha tirado notas baixíssimas em todas as disciplinas. Ai eu disse eu vou lá, eu sempre faço curso de educação na escola, curso de.. ai eu vejo que as pessoas que tem necessidades especiais eles tem que ter um tratamento diferente, ai eu observo aqui que tem a moça que trabalha aqui ela trabalha na inclusão então um dia eu conversei com ela: Necilda esse processo da inclusão como funciona? Ela falou que ele tem todo direito de ter uma prova diferenciada, diferente da outra, a pessoa tem que acompanhar ele, entendeu... ai eu disse ah é? Então eu fui lá na escola. Cheguei lá a moça disse que o diretor não estava, mas eu disse que queria conversar com ele ou com alguém que respondesse por ele. Então eu conversei, é porque ele disse que o Mike está reprovado, que ele não tem condições, ele não vai passar, como que uma pessoa com necessidade especial, é que uma moça falou que ele não pode ficar reprovado, fazem alguma coisa... O diretor foi chegando, e disse assim: não mas ele tem laudo que é especial? Eu disse tem sim! Ele disse e porque a senhora não trouxe já esse laudo? Eu disse meu amigo desde que o Mike veio pra cá para essa escola desde o primeiro ano que eu matriculei ele aqui

eu fiz todas as perguntas, preenchi até uma ficha, como ele se comportava, tá tudo aí. Aí ele disse a senhora tem certeza, entendeu? Eu disse tenho vá procurar a pasta dele. Procuraram a pasta dele e com três dias foi que acharam a pasta dele. Como tinha um professor lá que já tinha trabalhado nessa escola “onde a mãe de Mike trabalha”, ele disse ele tem sim. Até então somente o professor Jó e uma professora de português tinham Mike como especial. Aí teve uma época que ele foi pra consulta que o doutor Reginaldo pediu um relatório dos professores de matemática, português e inglês, aí eu fui lá pedi eles me deram esse relatório. Aí eu levei pra ele. Aí o de Matemática... uma vez eu fui lá visitar, que eu trabalho de manhã, mas sempre eu vou na escola, aí eu fui cheguei lá, olhei na sala e ele não estava, aí eu disse será que eu estou na sala errada? Ai eu perguntei essa sala aqui não é a do segundo ano D, ai ele falou é, aí eu disse cadê o Mike? Ele disse tá aqui. Eu disse não veio pra escola não? Ele disse veio. Está aí. Eu disse onde que não estou vendo? Ele estava dormindo no chão da sala. Ai eu entrei, os meninos chamaram ele, ele disse não é porque ele está com sono. Eu disse olha professor me desculpe, mas na escola que eu trabalho, quando não tinha porque agora já tem uma cama um cantinho pro aluno. Porque ele toma remédio e sente sono, entendeu? As vezes ele não dorme bem a noite e fica com sono, mas eu disse, jogado no chão dormindo, eu disse eu acho que o senhor deveria ter pegado ele e ter levado ao menos para uma sala isso aí... os outros mangando, xingando, dizendo que ele estava bêbado, um monte de coisa. Eu disse nem beber ele bebe. Nem fumar ele fuma. Ai eu fui chamei ele e disse eu posso levar ele pra casa? Pode. Ai eu peguei levei passei na coordenação e falei ai me disseram ah o Mike é assim quando ele não quer estudar ele dorme! Mas vocês poderiam botar ele pelo menos numa sala, ou então liberar ele pra ir pra casa, ligar pra mim que eu sabia que ele ia sair da escola e ia pra casa. Ai ele disse vá que nos vamos procurar essa documentação dele aqui. Com dois dias me ligaram, aí eu fui lá de novo, aí disseram é a gente vai ajeitar a nota dele aqui e vai ser acompanhado agora, porque ninguém sabia, e já estava com uns quatro meses que o diretor tinha entrado. Ninguém sabia que esse menino tinha necessidade, e tinha o laudo aqui. Eu disse pois é tem sim senhor! Aí quando foi um dia desse, nesse ano já, outra pessoa que acompanhava ele foi lá em casa, e eu fiquei muito chateada, porque ele chegou lá querendo assim dizer que era pra eu levar ele no oftalmologista, que o Mike não enxergava, eu disse olha senhora eu já levei o Mike três vezes no oftalmologista, e o exame não acusa, porque o medico, disse que não adianta comprar óculos pra ele porque não vai adiantar, porque ele não vai enxergar, porque aquilo ali é da deficiência dele. Ai eu sei que ela ficou brava! Ela disse a gente vai fazer uma vaquinha na escola pra pagar uma consulta. Eu disse não precisa não porque eu ganho pouco, mas eu já fiz isso, já paguei uma vez, já levei com

aqueles médicos que vieram de fora, o doutor Lawrence já levei duas vezes, a ultima foi até agora esse mês tenho até o papel lá em casa. Ele falou foi pra ele, não sei se ele te falou? Olha Mike eu já te falei que tu não enxerga, que não vai adiantar tua mãe comprar óculos, vai só gastar dinheiro contigo, sua lente é cara, essa tua falta de visão é da tua “cachola”, ele falou nessa expressão. Desse jeito, e eu lembrando de pedir um relatório, do doutor pra levar pra escola entendeu, mas eu vou procurar, conversar com ele um dia que estiver lá no hospital pra ver se ele dar esse relatório, porque eu estou na escola como quem não se interessou, não se interessou de levar , eles acham que é assim, entendeu?”

- **ENTREVISTADOR:** “Dona Graça então na sua opinião a questão do trabalho da escola ainda está muito carente em relação a questão da inclusão do aluno?”

- **MÃE:** “Tá mesmo, lá na escola pelo menos tá! Porque tipo assim o Mike ele se sente excluído na sala. Quando é trabalho em grupo o Mike só faz só. Ele reclama, eu já fui duas vezes na escola. Aí não é porque ele não quer ir... Ele diz mãe sai tudinho e eu fico sozinho. Então se eles não querem no grupo eu não vou! Ai quando ele faz um trabalho e tira nota boa, ai eles ficam bota meu nome ai Mike, bota meu nome aí Mike. Eu vou fazer o meu só, porque se vocês quisessem que eu bota o nome de vocês, vocês tinham me ajudado, pra fazer comigo. Então eu acho assim: quando é no intervalo, eles agora eu não sei, sempre eu ia nos intervalos pra ver, menino eles aperreavam demais, tanto ele, que um dia desse ele quebrou o braço de um. Ele pegou ele pelo braço, porque o Mike tem força, pegou pelo braço rodou, a moça me contou que viu lá, e o braço dele quebrou. Porque ele fica dizendo vocês se aquietem. Outra vez foi no ano passado, estudava no segundo ano, um menino, disse que todo dia um menino chegava e passava a mão no bumbum dele, oh mãe a senhora vá lá na escola e mande aquele menino deixar disso, porque se não um dia eu vou pagar ele. Mike você se aquiete, você já está de maior, Mike tu vai preso se tu fazer alguma coisa! Mãe eu já disse para o diretor para todo mundo lá e ele continua fazendo isso! Ai ele disse que o menino falou tu não vale é de nada. Um dia eu fui lá e conversei com o aluno, com o pai e o diretor. Eu falei o Mike não mexe com ninguém mas se a pessoa mexer com ele reage mesmo! Ele fica aguentando, mas quando ele reage, reage mesmo! Eu sei que não serviu de nada essa conversa. Quando foi um dia ligaram que era pra mim ir lá que o Mike estava suspenso, que deu um murro no meio da boca do menino, disse que o “beijo” do menino.. ai eu fui lá e o pai do menino, eu conversei com o senhor eu pedi, você sabe que meu filho não é normal como ele, então não mexesse

com ele! Eu não posso fazer nada. Eu conversei com você, com a escola, com todo mundo. Ai é assim ele reage assim...”

- **ENTREVISTADOR:** “Então no seu ponto de vista o processo de inclusão está longe. Então no seu ponto de vista o que seria essa inclusão?”

- **MÃE:** “Olha a inclusão eu vejo assim: é ser incluído em tudo, entendeu? Tipo assim ser ele for fazer um trabalho, não precisar nem ele ir lá, vai até do professor, entendeu? Já como tem esse problema na sala, o professor, já dividia: o fulano fica com fulano e fulano fica com fulano. Isso evitava. Tipo assim também, em sala de aula quando vai fazer grupo eles sempre procuram os melhores, então o professor devia, numero tal com numero tal, fulano com fulano, se fosse de quatro, acabava isso , como eu disse pra eles lá resolvia esse problema, mas não fazem ai fica difícil!

Apêndice B – Diário de Campo para elaboração da Respectiva Pesquisa.

Observando todo o processo efetivado para pautar a confecção da respectiva pesquisa, faz-se necessário salientar um fator preponderante para obtenção de êxito enquanto a elaboração do trabalho em campo: O diário de campo.

Dada à importância de tal documento, o mesmo deve ser elaborado diariamente, seguindo uma rotina fiel da etapa que se realiza, pois, segundo Minayo (1993, p: 100): ...um diário de campo é caracterizado, desta maneira: “...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais”.

Em meio ao exposto, com intuito de procurar desenvolver um trabalho coerente, que contemplasse atender um desfecho dentro do Curso de Especialização e Desenvolvimento Humano, promovido pela UNB, Polo de Cruzeiro do Sul-Ac, procuramos desenvolver meu trabalho monográfico na Escola Estadual Craveiro Costa, por entender que se trata de uma escola de Ensino Médio e por deter informações que em seu ambiente existem alguns alunos com necessidades especiais.

Então iniciei minhas atividades inerentes à monografia dia 15 de setembro de 2015, quando de posse do projeto e da minha linha de pesquisa, sendo que por um período de mais 31 dias procurei esforçar-me para alcançar meu objetivo.

No dia 15 de setembro do ano de 2015, por volta das 08h30minh da manhã, dirigi-me a escola Estadual de Ensino Médio Craveiro Costa, onde procurei a direção da escola, apresentei-me, enfatizei qual meu propósito e diante disso pedi permissão para efetuar um estudo de caso no ambiente da respectiva escola. A direção me acolheu de forma harmoniosa e não teve nenhuma objeção quanto minha permanência no recinto da escola nem tão pouco em desenvolver atividades de observações participantes e entrevistas com os membros da escola.

De posse da permissão da direção, então iniciei um processo investigativo com intuito de contemplar um aluno deficiente intelectual, ora já trabalhado em momento anterior. Depois de mais ou menos 45 minutos observando o ambiente da escola, procurei a professora da Sala de Recursos, onde me reportei acerca do aluno que já tinha sido foco de um trabalho dentro de nossa especialização. Aconteceu o inesperado: o aluno havia se evadido da escola, em um momento de retorno de um longo período de greve.

Não desisti! E nesse mesmo dia procurei informações acerca de outro aluno com DI que pudesse ser foco de minha pesquisa. A professora me indicou JM, aluno do 3º ano do ensino médio.

No dia 17 de setembro de 2015, por volta das 14h35minh, procurei a família do respectivo aluno. Mais uma vez fiz minha apresentação e expus meus objetivos acadêmicos. JM despertou um grande interesse para ser meu objeto de estudo, e com objetivo de inseri-lo na minha linha de pesquisa pedi permissão de sua mãe, a qual não demonstrou nenhum impedimento.

No dia seguinte 18 de setembro de 2015, por volta das 08h15minh, retornei a escola, procurei a coordenação e expliquei que a mãe de JM permitira realizar a pesquisa com seu filho. Então nesse instante me dirigi à sala de JM e iniciei o processo de observações participantes.

Não houve nenhum impedimento por parte dos professores regentes. Nesse primeiro dia a aula ministrada era de português e o ambiente da sala de aula parecia muito harmonioso. Permaneci até o intervalo, onde também pude fazer observações acerca do comportamento de JM e de seus colegas, com relação ao garoto.

Após o intervalo retornei novamente a sala de aula, onde tive a oportunidade de observar aula de matemática. No período observado JM fazia muitos movimentos, coçava a cabeça, fazia gestos, espreguiçava-se na carteira, abria a boca dentre outros. A professora fazia as atividades no quadro negro e comecei a perceber que JM tinha dificuldades em transcrever em seu caderno. Diante disso fiz uma intervenção junto a professora acerca dessa

dificuldade apresentada por JM. Surpreendentemente a professora demonstrou-se insegura e afirmou não deter conhecimentos adequados para lidar com JM.

No final de semana, dia 19 de setembro pela parte da tarde, procurei a residência de JM para conversar com sua mãe. Ao chegar a sua casa JM estava banhando seu cachorro de estimação. Conversei com sua mãe e pedi uma cópia do Laudo de JM, juntamente com o receituário inerente ao medicamento que JM toma diariamente. Conversei também com JM e o mesmo sentiu-se a vontade durante a conversa.

Na semana seguinte, dia 25 de setembro de 2015, por volta das 08h00minh, novamente dirigi-me a escola e fiz novas observações durante algumas aulas. Permaneci durante a manhã e tive a oportunidade de observar as aulas de história e de artes. Percebi que os professores buscavam interagir com JM. Não sei se devido minha presença no recinto. Durante a aula de Artes, foram feitas divisões da sala em grupos para efetuarem um trabalho e JM foi muito bem recepcionado por parte de seus colegas.

Mas uma vez fiz uma intervenção junto ao professor de Artes. Sobre a forma de proporcionar o aprendizado a JM. O professor também não tem formação adequada para lidar com o aluno e diz que realiza o trabalho tendo por base sua experiência.

No dia 26 mudei minha linha de pesquisa. Procurei elaborar uma entrevista junto a coordenação e a professora da sala de recursos. Não encontrei nenhuma dificuldade para realizar a entrevista. A coordenadora respondeu as perguntas que lhe fiz espontaneamente, sendo que algum momento entrava em contradição de respostas.

No mesmo dia procurei a professora da sala de recursos, sendo que a mesma me recepcionou harmiosamente e respondeu a entrevista com firmeza e exatidão.

No mesmo dia no turno vespertino procurei a JM e a sua mãe para continuar o processo de entrevistas. JM estava na sala de recursos e aparentava tranquilidade durante a entrevista. Na entrevista JM tem coerência nas respostas e sem dúvida me impressiona muito.

À tarde me dirigi à escola Hugo Carneiro, onde sua mãe trabalha como servente. A mesma me recebeu e não se negou em prestar a entrevista solicitada.

No mês seguinte, dia 06 de outubro de 2015, retornei a escola por volta das 09h15minh, onde procurei fazer mais observações em sala de aula. Novamente observei uma aula de matemática, onde presenciei as mesmas dificuldades de JM, em transcrever atividades do quadro e de resolver problemas. Sentei ao lado de JM e procurei mediar a solução de alguns problemas junto com o mesmo.

Tive também a oportunidade de observar uma aula de inglês. JM tem muita dificuldade e o professor não consegue despertar o interesse nem tão pouco mediar o

conhecimento pretendido.

Dia 13 de outubro dirigi-me novamente à escola e procurei fazer observações na sala de recursos. JM estava fazendo uma prova de história, ora, ampliada para o mesmo, pelo fato de JM além da DI, ter um problema de visão.

Após esse período de mais ou menos um mês fazendo observações e desenvolvendo entrevistas, iniciei a montagem de minha pesquisa.

ANEXOS:

Anexo A: Aceite Institucional

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais

Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

Anexo E: PPP: Projeto Político Pedagógico da Escola

Anexo F: Laudo de JM

Anexo G: Prescrição Médica do Medicamento de JM