

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

MAISA CUNHA PINTO

**INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: percepções dos pais**

São Luís

2013

MAISA CUNHA PINTO

**INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: percepções dos pais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilete Geralda da Silva
Perdigão

São Luís

2013

Pinto, Maisa Cunha

Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais/Maisa Cunha Pinto. – São Luís, 2013.

153 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilete Geralda da Silva Perdigão

Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2013.

1. Inclusão Escolar – Adolescentes- Dificuldade de aprendizagem 2. Educação – Percepção dos pais I. Título.

CDU 376-056.36(812.1)

MAISA CUNHA PINTO

**INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: percepções dos pais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilete Geralda da Silva Perdigão (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Isalena Santos Carvalho (Examinadora)
Doutora em Psicologia Clínica e Cultura
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Deus toda glória!

Ao meu pai, exemplo de sapiência e sabedoria.

À minha mãe, *in memoriam*.

Aos meus netinhos e netinhas, alegria presente e
esperança de uma educação democrática.

Aos meus familiares e amigos que intercalam essas
duas gerações.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Fernando, pelo apoio incondicional aos meus sonhos que, embalados no seu amor e incentivo têm se tornado realidade.

Ao meu pai, pela valorização que sempre deu à educação escolar e, nos meus cinco anos de idade, respeitou meu desejo de ir para a escola, mesmo em um tempo em que a idade fazia disto uma exceção. Foi aí que aprendi a amar os estudos.

Aos meus filhos, Raphael, Gladson, Carol pelo amor e torcida pela minha vitória e, especialmente à minha filha Fernanda que, além de compartilhar seu amor, há muito tem sido minha parceira de estudos e trocas valiosas de conhecimentos.

A Dayse, João Paulo e Eva por dividirem comigo as tarefas de cuidado e atenção com aqueles que amo, dando-me maior tranquilidade e sossego no papel de mãe e avó para desempenhar as exigências do mestrado. Ao filho-genro, Isiel, por abrir espaço para mim diuturnamente em sua casa, fazendo o possível para aliviar meu trabalho.

Ao meu amigo, Itamilson, por valorizar minha capacidade, resgatar em mim a coragem de prosseguir e sempre me intimar a ir adiante.

À professora Dr.^a Marilete Geralda da Silva Perdigão pelas valiosas contribuições, pela diligência e critério na orientação desta pesquisa. À professora Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelo apoio, sugestões e incentivos dados. Aos professores do Programa de Mestrado em Educação – UFMA e colegas do curso, por compartilharem saberes e experiências.

Aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE – UFMA); do Grupo de Estudos em Psicanálise e Educação – UFMA e do Ciclo de Estudos Foucaultianos – UFMA, cujas trocas de conhecimentos foram de grande valia na construção deste trabalho.

Aos gestores e professoras das salas de recursos das Escolas Municipais que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos pais, que falaram de suas vivências de forma espontânea e atenciosa, dando-me o privilégio de aplicar meus ouvidos para percebê-los. Aos adolescentes com deficiência intelectual, para quem desejo oportunidades de realizar seus sonhos com o apoio e respeito da família, da escola e da sociedade.

“Nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação.

De resto, a educação é isso mesmo – um permanente movimento no sentido da decantação e da intersecção desses olhares. Começamos por treinar e desenvolver apenas o olhar para fora. Durante alguns anos, permanecemos cegos para o que não existe. Só descobrimos o olhar para dentro e começamos a pressentir o que não existe quando se nos impõe ou nos é imposta a necessidade de interrogar e compreender o que vemos fora de nós. Esse é o primeiro momento mágico da educação.”

Rubem Alves – A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual, na rede pública de ensino, a partir das percepções dos pais. Com objetivo geral de compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes, com deficiência intelectual, que estão matriculados no atendimento educacional especializado (AEE), a pesquisa contou com as contribuições teóricas de Freud (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i, 1996j, 1996k) e Vigotsky (2007, 2008, 2010). Metodologicamente, inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, na categoria Estudo de Caso. Os sujeitos da pesquisa foram pais (cuidadores) que tinham filho(a) adolescente com deficiência intelectual matriculado(a) na rede pública municipal de ensino de São Luís – MA e no AEE. A partir da compreensão da educação inclusiva como uma questão complexa que entrelaça aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em âmbito mundial, a pesquisa justifica-se em face da relevância atual em produzir e socializar conhecimentos que contribuam ao desenvolvimento da educação inclusiva do município de São Luís – MA, em especial por permitir uma visão do processo de inclusão escolar a partir dos pais. Dessa forma, demandou aprofundar a compreensão da dinâmica do processo escolar e da família, da etapa de desenvolvimento que compreende a adolescência e das peculiaridades dos adolescentes com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa mostraram que os pais desconhecem o processo de inclusão escolar, mesmo quando se fazem presentes na escola. Têm poucas expectativas em relação à escolarização de seus filhos. Consideram o atendimento da sala de recursos multifuncionais (SRM) bom, com ênfase na atenção e carinho dispensada nesse espaço. Enquanto, na sala regular, as necessidades educacionais de seus filhos não estão sendo atendidas. Não identificaram momentos de inclusão, e foi apontado como exclusão, por exemplo, matrícula negada por três anos consecutivos, isolamento na sala regular e o desrespeito por parte dos funcionários. Diante de seus relatos, observamos que a percepção dos pais apontam fatores diversos que tem impedido a ação inclusiva nas escolas citadas. São dificuldades de comunicação, pela ausência de diálogo ou incompreensão nas informações transmitidas entre os profissionais da saúde e pais; gestores, professores, pais e alunos; professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e da sala regular; funcionários da escola e alunos. Discrepâncias entre o fazer da escola e as Políticas Educacionais de Inclusão. Dificuldades no acolhimento do aluno com deficiência intelectual, por não haver compreensão acerca da linha divisória entre a diferença e a igualdade, o processo do adolescer, as possibilidades e demandas da construção

cognitiva do aluno com deficiência intelectual e, com maior gravidade, o desconhecimento, que perpetua estigmas e preconceitos sobre a deficiência intelectual. Além das considerações apresentadas, a pesquisa, por seu caráter de investigação – em profundidade –, suscitou outros temas que não comportaram neste trabalho, mas levantam novas inquietações. Estas podem provocar diálogo com futuras produções acadêmicas e dar continuidade a investigações importantes.

Palavras-chave: Adolescentes. Inclusão escolar. Pais. Percepção.

ABSTRACT

This research presents a study on school inclusion of adolescents with intellectual disabilities in public schools from the perceptions of parents. With the purpose to understand the general perception of parents (caregivers) about the process of school inclusion of their adolescent children with intellectual disabilities, who are enrolled in the Educational Service Specialist – ESA, the research included theoretical contributions of Freud (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i, 1996j, 1996k) and Vigotsky (2007; 2008; 2010). Methodologically forms part of the field of qualitative research, in the category Case Study. The subjects were parents (caregivers) who had teenage son or daughter with intellectual disabilities enrolled in municipal public schools in São Luís - MA and the ESA. From the understanding of inclusive education as a complex issue that interweaves social, political, economic and cultural aspects worldwide, the research is justified in the face of current relevance to produce and share knowledge that will contribute to the development of inclusive education in the municipality of São Luís - MA, in particular for allowing a view of the process of school inclusion from parents. That way, required deeper understanding of the dynamics of the school, and family, the stage of development which comprises adolescence and the peculiarities of adolescents with intellectual disabilities. The results showed that parents are unaware of the process of school inclusion, even when they are present in the school. Have very little expectation for the schooling of their children. They consider care of room multifunction capabilities - SRM good, with an emphasis on attention and affection given in this space. While in the regular classroom, the educational needs of their children are not being met. Not identified moments of inclusion and exclusion was appointed as, for example, denied enrollment for three consecutive years in a regular classroom isolation and disrespect on the part of employees. Before their reports, we observed the perception of parents indicate that several factors have prevented the action inclusive schools mentioned. Are communication difficulties, lack of dialogue or lack of understanding of the information transmitted between health professionals and parents, administrators, teachers, parents and students, teachers of SRM regular classroom, school staff and students. Discrepancies between doing school and educational policies of inclusion. Difficulties in accommodating the student with intellectual disabilities, because there is no understanding of the line between difference and equality, the process of adolescence, the possibilities and demands of the cognitive construction of students with intellectual disabilities and, more seriously, the lack of knowledge perpetuates stigmas and prejudices about intellectual disability. In addition to the

foregoing considerations, the research for his character investigation - in depth - has raised other issues not behaved in this work, but they raise new restlessness. These may cause future dialogue with academic productions and pursuing research important.

Keywords: Adolescents. School Inclusion. Parents. Perception.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AAMR | <i>American Association on Mental Retardation</i> |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BDBTD | Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CESB | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro |
| CID | Código Internacional de Doenças |
| CIESPI | Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNEC | Campanha Nacional de Educação de Cegos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| NEE | Necessidade Educativas Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROESP | Programa de Apoio à Educação Especial |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SRM | Sala de Recurso Multifuncional |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação de São Luís |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDA/H | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL | 17 |
| 2.1 | Inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens com deficiência mental | 17 |
| 2.2 | Inclusão escolar e a relação família-escola | 20 |
| 2.2.1 | Percepção de pai e/ou mãe, outros familiares de pessoas com deficiência e de profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar | 21 |
| 2.2.2 | Inclusão escolar de alunos adolescentes | 28 |
| 3 | POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO | 34 |
| 3.1 | Políticas no âmbito da inclusão escolar | 35 |
| 3.1.1 | Política internacional | 35 |
| 3.1.2 | Política nacional | 39 |
| 3.1.3 | Política estadual | 49 |
| 3.1.4 | Política municipal | 51 |
| 4 | FAMÍLIA, ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 56 |
| 4.1 | Percepções de pais (cuidadores) | 56 |
| 4.2 | A constituição da família | 58 |
| 4.3 | A família de pessoas com deficiência | 59 |
| 4.4 | A relação família-escola na perspectiva da educação inclusiva | 67 |
| 4.5 | A adolescência | 71 |
| 4.6 | A deficiência intelectual | 73 |
| 5 | METODOLOGIA | 78 |
| 5.1 | Estudo de caso | 78 |
| 5.2 | Sujeitos | 79 |
| 5.3 | Procedimentos e instrumentos da pesquisa | 80 |
| 5.4 | Análise dos dados | 81 |
| 6 | ESTUDOS DOS CASOS | 82 |
| 6.1 | Melissa e Messias, entre a inclusão e a invisibilidade | 82 |
| 6.2 | Ricardo, entre a inclusão e a solidão | 101 |
| 6.3 | Marina num distanciamento saudável | 114 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| | REFERÊNCIAS | 131 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A - Ofício aos Gestores | 143 |
| APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (Cuidadores) | 145 |
| APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Pais (Cuidadores) | 146 |
| ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética | 149 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino a partir das percepções dos pais, suscitado, inicialmente, pelas observações feitas durante minha experiência docente, no período em que o atendimento aos alunos das classes de educação especial foi transferido para as classes regulares.

A mudança se deu já tendo transcorrido cerca de três meses do início do ano letivo. Os alunos das classes regulares já estavam socializados entre si, o que, juntamente com vários fatores administrativos, dificultou a aceitação dos alunos da educação especial, por parte dos discentes e docentes, nesse novo espaço. Sem o acolhimento adequado, os alunos da educação especial ficaram vagueando pelos corredores durante dias.

Os professores reclamavam por não terem sido comunicados e alegavam a falta de formação para esse atendimento; e, mesmo após certo convívio com esses alunos, queixavam-se das grandes dificuldades cognitivas e sociais destes estudantes, aumentadas em comparação com os anos anteriores. Declaravam, inclusive, que os alunos pareciam ter esquecido tudo que aprenderam. A relação professor/aluno era ainda mais complexa nos anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos, que abrangem do 6º ao 9º anos) pelo quadro ampliado de professores e pelo momento conflituoso dos alunos na transição da infância para a adolescência. Em duas reuniões, ocorridas na escola, nesse período, com a participação de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), observei que os pais temiam tomar atitudes e falar de suas ansiedades.

Observei também que, embora o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mencione em seus objetivos a participação da família, esta só foi convocada para reuniões, na unidade escolar, após o agravamento da situação e, nessas reuniões, os pais (cuidadores) mantinham-se passivos, aceitando as vozes dos saberes técnicos.

Isso apontou a necessidade de, a partir das dificuldades vivenciadas nessa escola, ampliar o olhar e possibilitar, por meio da pesquisa, a construção de novos saberes e fazeres que atendam aos alunos com maior eficiência e eficácia. Para tanto, considero importante dar voz aos pais como sujeitos do processo educacional, tanto nas classes regulares, quanto no

ensino complementar ou suplementar à formação dos alunos que ocorre nos espaços de AEE¹, para buscar compreender a percepção que têm do processo de inclusão escolar de seus filhos.

Neste estudo, interesse-me pela etapa escolar que abrange os anos finais do ensino fundamental, por perceber peculiaridades nesta etapa, tais como: ser o período em que os alunos se deparam com as transformações da puberdade e, concomitantemente, precisam transferir-se de uma vinculação forte na relação professor-aluno, construída nos anos anteriores, para adaptarem-se ao amplo quadro de professores divididos por um sistema de disciplinas. Essa mudança ambiental na estrutura curricular, que parece deixá-los confusos em relação ao espaço e aos propósitos da escola, não se dá por acaso. Em quase todo o mundo, no “secundário”, a disponibilização de um professor para cada disciplina adapta-se às necessidades do adolescente (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Dentre elas, a de afirmar sua identidade, momento em que o adolescente tenta substituir a figura dos pais, aumentando a necessidade de se relacionar com outras pessoas (amigos, professores).

No Brasil essa fragmentação do conhecimento ocorre desde as séries finais do ensino fundamental, conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu artigo 26 que trata dos currículos do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996), e em texto mais específico da Resolução nº 2/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) que divide as áreas de conhecimento em: “1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 2)

Algo atualmente contestado, em face da necessidade de unificação do conhecimento para uma compreensão global, debatida nos discursos que envolvem a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e metadisciplinaridade. Em suma, a etapa escolar focada nessa pesquisa é um momento em que a escola se depara com alunos que passam por profundas alterações biológicas, psicológicas, ambientais e sociais.

Diante de tais peculiaridades desses sujeitos e das dificuldades que podem advir daí e, por considerar importante reconhecer os pais como sujeitos ativos do processo educacional de seus filhos, buscamos respostas ao problema da pesquisa: como pais (cuidadores) percebem o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes com

¹ Embora o art. 1º, § 1º do Decreto 7.611/2011 considere “público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, neste trabalho, estaremos nos referindo a alunos que apresentam deficiência intelectual, membros das famílias pesquisadas (BRASIL, 2011, não paginado). Por questões práticas utilizaremos a sigla AEE para a expressão “atendimento educacional especializado” a partir desta página.

deficiência intelectual? Elegendo, como objetivo geral, compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes, com deficiência intelectual, que estão matriculados no atendimento educacional especializado (AEE). Como objetivos específicos, buscar, a partir dos relatos desses pais: identificar que conhecimentos possuem sobre o processo escolar inclusivo; apontar as expectativas que têm em relação à escolarização de seus filhos; a percepção sobre o atendimento do filho na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e na sala regular; categorizar situações da escolarização de seus filhos que os pais consideram como momentos de inclusão ou de exclusão.

Como aporte teórico, a pesquisa contou, principalmente, com Freud (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i, 1996j, 1996k), na *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* e Vigotsky (2007, 2008, 2010). Optamos pelas contribuições de Freud por entendermos que “a psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância” (FREUD, 1996g, p. 190 e 191), ampliando sua compreensão ao explicar a importância da sexualidade nas manifestações físicas e mentais da criança. E pela sua contribuição aos professores e educadores em geral ao prestar esclarecimentos sobre as fases de desenvolvimento infantil. Esclarecimentos que possibilitam melhor compreender certos impulsos da criança (e do adolescente) e não submetê-la à rigidez do sistema de normalização escolar, permitindo-lhe um desenvolvimento mais saudável. Pois, segundo ele “Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.”

A escolha pelos ensinamentos de Vigotsky justifica-se por sua visão psicológica com relevância para a educação. Ao buscar entender os processos mentais humanos, seu trabalho voltou-se para uma “sociedade que procurava combater o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança”. (VIGOTSKY, 2007, p. XXIX). Nosso trabalho leva em conta o fato de que “O modelo da Classe inclusiva se apoia em noções sócio-construtivistas.” (SAINT-LAURENT, 1997, p. 68). Sua teoria integra as bases para a educação inclusiva, por revelar a necessidade das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo e sua aprendizagem, e apresentar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como o espaço entre o que a criança já sabe e pode realizar sozinha e aquele em que ela precisa da ajuda de alguém mais experiente que a auxilie; nesse espaço – ZDP – a interação com o outro proporciona maiores oportunidades educacionais e contribui para o desenvolvimento da criança. Especialmente à criança com deficiência

permite “desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 102).

Outros autores contribuíram na construção deste trabalho, dentre eles: Aberastury e Knobel (1981), Rassial (1997, 1999, 2002), Winnicott (2001), Roudinesco (2003), Mantoan (2004), Mazzotta (2005), Mantoan e Prieto (2006), Pletsch (2010), Ariés (2011) e Calligaris (2011).

A dissertação está estruturada em sete capítulos, sendo o primeiro a introdução e o último a conclusão. Dentre os outros capítulos, estes apresentam respectivamente: o Estado da Arte desenvolvido a partir de uma revisão de diversos trabalhos, localizados principalmente no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); a política educacional de inclusão, os vários documentos e leis que estabelecem a educação especial, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros documentos internacionais, até chegar ao âmbito da educação brasileira, do estado do Maranhão e do município de São Luís; a família, a escola, a adolescência e a deficiência intelectual; a metodologia; os casos e a discussão destes.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa qualitativa, na categoria Estudo de Caso (Yin, 2010) e técnica de entrevista semiestruturada (SELLTIZ; WHRIGHTSMAN; COOK, 1987; TRIVIÑOS, 2011).

2 SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O presente capítulo apresenta uma revisão da produção acadêmica que aborda assuntos afins ao tema *Percepções dos pais sobre a inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual*. Tal levantamento teve como objetivo construir o Estado da Arte desta pesquisa. Para tanto recorreremos ao Banco de Teses da Capes e à BDBTD como fontes principais, abrangendo o período que vai desde o ano de 1987 até 2011. Estabelecemos 1987 por encontrar registros da Capes, no banco de teses, a partir desse ano. Ao inserir os termos: educação especial, inclusão escolar; e ainda, percepção, concepção, visão e estado da arte associados às palavras-chaves: pais, AEE, deficiência mental e deficiência intelectual para busca dos registros contidos no sítio virtual do Banco de Teses Capes, nos deparamos com registro de vários trabalhos no período mencionado. Entretanto, em geral, tivemos dificuldades em acessar os trabalhos mais antigos e as dissertações na íntegra, por isso, em alguns casos, utilizamos somente as informações disponibilizadas nos resumos. Recorreremos, ainda, a trabalhos de Estados da Arte, relatórios e documentos estatísticos sobre a temática.

Os dados de análise foram organizados em duas seções, a primeira sobre trabalhos de levantamento bibliográfico ou estatístico, o que permite uma visão estendida de como estão sendo realizadas as produções científicas sobre o tema; e o avanço quantitativo do atendimento inclusivo no Brasil, embora esse aumento em quantidade não signifique necessariamente melhoria da qualidade. A segunda seção analisa os trabalhos pesquisados no Banco de Teses Capes e na BDBTD, selecionados pelo critério de destacar os trabalhos sobre inclusão escolar que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Este capítulo traz em dois itens os trabalhos que abordaram a inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens com deficiência mental, e os que trataram da inclusão escolar e a relação família- escola. Neste último há ainda dois subitens que dividem as dissertações e teses entre aquelas que deram enfoque à percepção de pai e/ou mãe, outros familiares de pessoas com deficiência e de profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar; e à inclusão escolar de alunos adolescentes.

2.1 Inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens com deficiência mental

Dentre as pesquisas que apresentam levantamento bibliográfico ou estatístico acerca do tema, detivemo-nos na do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI), em convênio com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) Rio, publicada

no livro *Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: um panorama da literatura e dos dados demográficos* (RIZZINI; MENEZES, 2010); na de Sposito (2009), sobre a produção discente na pós-graduação com foco na juventude do Brasil, entre 1999 e 2006; e no Censo da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011).

Rizzini e Menezes (2010), tratando da produção acadêmica sobre crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil, no período de 1998 a 2008 constataram que, na área das Ciências Humanas, dos 155 estudos analisados – teses, dissertações e artigos – destacaram-se quatro temas, dentre estes, os mais relevantes foram: inclusão escolar, abordado em 27 estudos; e relações familiares, em 25 estudos. Nessa investigação puderam identificar muitos professores, diretores e mães que ainda acreditam que as escolas especiais são mais benéficas para as crianças com deficiência mental, alegando o despreparo das escolas regulares para esse atendimento. Alguns itens foram citados como fatores que dificultam a inclusão escolar desses alunos, dentre os quais: preconceitos, dissonância entre o processo inclusivo e a legislação vigente, falta de mudanças no currículo. E, como fatores facilitadores, observaram a necessidade de envolver os pais no processo de inclusão.

Sposito (2009), ao abordar a produção discente na pós-graduação com foco na juventude do Brasil, entre 1999 e 2006, identificou as temáticas e abordagens predominantes e as lacunas e campos inexplorados nos estudos realizados nessa área. Demonstrou a frequência de temas pesquisados na área da juventude na Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, evidenciando que, das 1.427 dissertações e teses analisadas, predominavam os estudos que tratavam sobre a juventude na escola (13,17%), sendo que, no *corpus* de análise, apenas 2,31% eram sobre jovens com deficiência e 1,12% sobre jovens e família. Constatou ainda que, ao restringir a análise apenas à área da Educação – 40% das dissertações e teses equivalentes a 971 trabalhos –, os percentuais subiram para 3,40% dos que tratavam sobre jovens com deficiência, embora o quantitativo seja o mesmo: 33 produções; e para 1,34% de trabalhos sobre jovens e família, reduzindo de 16 para 13 trabalhos.

Segundo a autora, as 33 produções – 27 dissertações e 6 teses – cujo tema era *Jovens portadores de necessidades especiais* privilegiaram o estudo das políticas de inclusão no sistema escolar, no universo da educação básica e do ensino superior. Cabe ressaltar que, em sua pesquisa, a juventude abrange a faixa etária que se estende até os 29 anos.

Nesse percurso a autora observou a falta de diálogo entre as produções acadêmicas, o que dificulta a continuidade de investigações que possam esclarecer determinadas hipóteses consideradas importantes. Sendo assim, declara ser preciso retomar as

condições atuais de produção científica, promovendo mudanças na forma de orientar os interesses de pesquisa, auxiliando os novos alunos da Pós-Graduação a “reconhecer que suas dissertações e teses são parte de um projeto de produção de conhecimento que não esgota em um único texto” (SPOSITO, 2009, p. 40).

Diante disso, é possível pensar que diálogos mais recorrentes entre as diversas áreas sobre os vários temas pesquisados acerca dos jovens, como alguns mencionados no trabalho de Sposito (2009) – Juventude e escola, Adolescentes em processo de exclusão social, Jovens e família, Jovens, modos de vida e socialização, Jovens portadores de necessidades especiais etc. – poderiam ampliar a análise da situação da juventude atual, pelos quais se apresentassem sugestões com possibilidades mais amplas de minimizar as disparidades (ainda com graves marcas de exclusão) existentes entre grupos sociais dessa faixa etária.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (2009) - *The United Nations Children's Fund*, em seu relatório *Direito de Aprender*, aponta a vulnerabilidade de alguns grupos, dentre eles a dos adolescentes com deficiência. Segundo seu relato as crianças com deficiência sofrem exclusão e discriminação e são poucas as possibilidades de progressão escolar, o que dificulta sua passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Em contrapartida, já se pode vislumbrar mudanças, uma vez que declaram o aumento nas matrículas desses alunos em decorrência de uma política de educação inclusiva.

De acordo com dados do Censo Escolar, houve uma evolução nas matrículas na educação especial, de 337.326 em 1998 para 654.606 em 2007 – um crescimento de 94%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, o aumento foi de cerca de 597%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 304.882 em 2007 (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2009).

Tal aumento demonstra o empenho das redes de ensino em efetivar as diretrizes dessa política, comprovado numericamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011) na versão preliminar do resumo técnico do censo escolar de 2011. Esse resumo ressalta uma política de educação especial em que o Ministério da Educação prioriza a educação inclusiva, e aponta um aumento, no país, de 15,3% desse atendimento em relação a 2010 – ao mesmo tempo em que há redução de 11,2% do atendimento em classes especiais e nas escolas especiais².

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza a denominação *escolas exclusivas*.

Quanto ao número de alunos matriculados na educação especial no ensino fundamental, segue-se a mesma dinâmica. Cresce o número de alunos incluídos em classes comuns do ano de 2010 para o ano de 2011, respectivamente, – de 380.112 para 437.132 – e reduzem os alunos matriculados em classes especiais e escolas especiais – de 142.866 para 131.836. Vale ressaltar que mais de 60% desses alunos incluídos em classes comuns do ensino fundamental estão matriculados na rede municipal (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011).

Os números acima revelam mudanças no âmbito da educação e suas políticas públicas, embora não determine se configura a aceitação da perspectiva inclusiva ou se esta ocorre por força da imposição da lei. Melhor compreensão sobre a educação inclusiva e seus avanços pode ser intensificada pelas pesquisas acadêmicas, que servem de elo entre os sujeitos (ao oportunizar declararem suas concepções e suas expectativas para a inclusão escolar) e pelo Estado (suas políticas públicas e leis).

2.2 Inclusão escolar e a relação família-escola

Nos trabalhos que abordavam percepção, concepção, perspectiva, vivências e sentimentos da família (crianças, adolescentes e pais) na relação família-escola, dentro do espectro da inclusão, a mãe protagonizou o espaço de sujeito a ser ouvido (SOUSA, 1999; BOSELLI, 2001; MOLOCHENCO, 2003; D'ANDREA, 2006; ABDON, 2006; DUARTE, 2008; SOUZA, 2010; TONUS, 2010; SILVEIRA, 2011), em outros foram ouvidos pais, alunos com necessidade educativas especiais (NEE) e avós (CAMARGO, 2000; SILVA, 2007).

Consideramos distinta a escuta, proporcionada pela pesquisa de Morejón (2001), ao adolescente com deficiência mental como sujeito capaz de falar sobre o seu vivido. Ela chegou a destacar a escassez de pesquisas que abordem os adolescentes nesse processo de inclusão e a importância de ouvir esse jovem. Os trabalhos relatados neste capítulo utilizaram a pesquisa qualitativa, em geral instrumentados pela entrevista para coleta dos dados. E, em suas conclusões, o principal aporte é de que a inclusão escolar ainda não ocorre de fato, uma vez que contribui para o desenvolvimento das relações sociais, mas ainda não revela resultados satisfatórios para o desenvolvimento cognitivo de modo a preparar esses adolescentes para uma vida autônoma no desafiante mundo competitivo adulto.

Para melhor visualização relatamos os trabalhos dividindo-os por categorias, conforme segue.

2.2.1 Percepção de pai e/ou mãe, outros familiares de pessoas com deficiência e de profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar

Em busca da opinião dos pais sobre o ensino inclusivo com enfoque no momento de transferência das classes especiais para classes regulares, Boselli (2001) desenvolveu sua pesquisa, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, dividindo-a em dois estudos.

O primeiro teve como objetivo caracterizar a opinião de pais ou responsáveis – 8 mães, 3 avós e 1 pai –, cujos filhos estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum. Pelos seus depoimentos, foi possível perceber alguns benefícios – melhoras no desempenho escolar e na vivência social – que a inserção em classes comuns proporciona aos alunos com necessidades especiais de ensino. Entretanto, não foi confirmada nenhuma mudança significativa na perspectiva da inserção social. Na percepção dos entrevistados, a vida social de seu(sua) filho(a) ou neto(a) não apresentou alterações importantes, como por exemplo os ambientes sociais frequentados, embora alguns entrevistados tivessem mencionado que seus filhos ampliaram o número de amigos.

O segundo estudo teve por objetivo aferir o grau de atitude, favorável ou desfavorável, de pais ou responsáveis, acerca da transferência de alunos das classes especiais para as classes comuns. Neste participaram 382 respondentes, sendo 74,60% mães (285) e 17,54% pais (67); apenas 2,35% (9) foram respondidos por pais e mães; 1,58% (6) dos questionários foram respondidos por avós; 2,88% (11) respondidos por outros. A maioria dos respondentes apresentou atitudes favoráveis à inclusão. Entretanto, há uma percepção de que não basta matricular o aluno com NEE em classe comum sem que, paralelamente, se inicie um processo de mudança que gere uma cultura de inclusão de modo a propiciar a produção e a manutenção da escola inclusiva.

O trabalho “Concepções da Deficiência Mental por Pais e Profissionais e a Constituição da Subjetividade da Pessoa Deficiente”, realizado por Camargo (2000), pela Universidade Estadual de Campinas, analisou as concepções da deficiência mental em um processo de interlocução entre pais de deficientes mentais e profissionais da área de educação especial. Como em nossa pesquisa, as análises foram fundamentadas nos estudos de Vigotsky sobre a constituição da subjetividade e quanto aos aspectos relativos à deficiência. Para a coleta dos dados, a autora realizou reuniões em uma escola especial e os resultados indicaram que os pais apresentam a concepção de que o deficiente mental é imaturo em várias esferas de sua vida: sexualidade, trabalho, independência e relacionamento. Imaturo, no sentido de que

este “não será capaz de atingir a autonomia necessária para cuidar de si próprio e que, portanto, dependerá sempre dos cuidados de alguém” (CAMARGO, 2000, p. 61).

O estudo ressaltou que as concepções dos pais são fundamentais na constituição da subjetividade dos filhos, de modo que são essenciais os espaços discursivos nos quais pais e profissionais possam rever suas concepções acerca da deficiência mental.

Compreendendo que os pais são parceiros privilegiados na educação das crianças, Silva (2007) realizou estudo com o propósito de compreender as relações entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H). Foram analisados quatro casos de crianças diagnosticadas com esse transtorno e seus respectivos pais, quando do início do estudo, durante o primeiro semestre de 2005.

Para a coleta foram utilizadas entrevistas orientadas e observações participantes. As entrevistas foram realizadas com os pais, com as crianças, com as professoras e coordenador pedagógico das escolas localizadas em São Luís – MA; as observações aconteceram nos contextos da casa, da escola e outros espaços de convívio dos sujeitos.

A pesquisa pôde apontar que os pais têm expectativas em relação ao desenvolvimento, à escolarização e à profissionalização dos filhos, como outros pais; mas esperam, principalmente, que desenvolvam boas atitudes. O atendimento escolar foi apontado pelos pais como o principal fator que facilita e/ou dificulta a participação no desenvolvimento e escolarização dos filhos.

A relação entre expectativas e participação mostrou que não há linearidade entre elas. Deste modo, nem sempre a forma de participação é favorável ao alcance das expectativas, estas e as formas de participação apontam que o lugar ocupado pelas crianças no desejo de seus pais e os sentimentos dos pais em relação aos filhos são ambivalentes.

Foi possível ver, ainda, que o alto investimento na participação e o não retorno do esperado podem gerar expectativas negativas. Além disso, a autora constatou que nem toda forma de participação dos pais é sinônimo de ajuda para a criança, para a escola e para a própria família.

As crianças que percebiam as expectativas dos pais pela formação de boas atitudes e, conseqüentemente, por mudanças de comportamento, demonstraram ter consciência dos sintomas do TDA/H que lhes são atribuídos e revelaram receio de serem discriminadas por isso.

Expectativas e formas de participação, no estudo de Silva (2007), também demonstraram que o estatuto simbólico deste transtorno está sendo um fator de peso para que

o curso do desenvolvimento destas crianças já esteja traçado, limitando o espaço de imprevisibilidade e surpresa do inesperado em seu desenvolvimento.

O estudo também revelou que o atendimento dispensado às crianças com TDA/H e a seus pais, na escola, não foi fruto de uma proposta refletida de inclusão. E trouxe reflexões importantes sobre os perigos da estigmatização diante de certos comportamentos da infância, por isso, embora essa pesquisa se restrinja a crianças com TDA/H. A relevância e abrangência da discussão torna possível lobrigar seus resultados para, posteriormente, comparar às percepções de pais de alunos com deficiência mental.

Tonus (2010) abordou a percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência, com enfoque no momento de transferência dos alunos das classes especiais para as regulares. O estudo teve abordagem qualitativa e seus resultados apresentaram as repercussões da inserção de crianças e adolescentes com deficiência em classes regulares, as atitudes sociais (preconceito, exclusão, diversidade) e a sobrecarga diária de pais e professores na busca pela inclusão.

Quanto aos professores, por não receberem suporte e capacitação necessários para enfrentamento das novas condições de trabalho, evidenciaram desconforto, insegurança, medo, dúvidas e frustrações. Esses sentimentos muitas vezes se constituem em barreiras para receber esses alunos.

Percebe-se, em geral, o discurso de falta de capacitação como uma forma de não enfrentar a inovação. Mas como praticar a inclusão de alunos com deficiência e vencer a insegurança se não oportunizar o acesso e permanência deles nas classes comuns? Há necessidade de conviver e dar voz a esses alunos para perceber que eles não se constituem apenas de uma deficiência, mas são pessoas com inúmeras potencialidades que desafiam e ensinam professores no trato com a diferença. É o que infere da pesquisa intitulada “A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores”, realizada por Morejón (2001), que buscou a compreensão sobre a maneira como muitos pensam, ao longo da história, sobre as pessoas com deficiência mental: como incapazes, distantes de realizarem um efetivo convívio e participação social; e como esta segregação se estende ao processo educativo. Para isso o estudo deu voz aos alunos com deficiência mental, a seus pais e a seus professores, permitindo-lhes falar sobre o processo de inclusão escolar.

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório. E revelou a necessidade de que professores e pais disponibilizem mais informações ao aluno com deficiência mental, rompendo as barreiras produzidas por preconceitos, para que possam

maximizar seu processo de aprendizagem num contexto de inclusão; bem como uma tomada de decisões por parte das escolas, no sentido de reorganizar sua estrutura e currículo a fim de reduzir a exclusão e estigmatização. Nessa pesquisa, percebemos como distinta a priorização, dada pelo estudo, ao aluno com deficiência mental como sujeito capaz de falar sobre o seu vivido.

Picchi (2002), em seu livro *Parceiros da Inclusão Escolar* apresenta pesquisa, realizada na rede de ensino do Estado de São Paulo, com o objetivo de reconhecer os parceiros da inclusão escolar e fortalecer os laços, apontando caminhos para melhor aproveitar essa parceria em prol da educação.

Segundo Picchi (2002, p. 26), os discursos sobre Inclusão não esclarecem quem são os envolvidos ou responsáveis pelo processo de incluir alunos com deficiência nas classes comuns, o que tem se constituído como um dos desafios apresentados aos profissionais da educação nesse contexto atual. Para responder à questão – quem são os parceiros da Inclusão Escolar? – a autora diz: “Pais, professores, alunos, profissionais que integram as equipes de apoio interno e externo à escola, autoridades próximas e distantes do aluno, serviços da comunidade, secretarias de estados e outros... TODOS!”.

A pesquisa buscou opinião primeiramente dos alunos com necessidades especiais e, em seguida, mais particularmente, alunos com deficiência mental; professores especializados e da educação comum do ensino fundamental; pais dos alunos pesquisados; profissionais de outras áreas afins que atuavam com pessoas com deficiência mental.

No desenrolar de sua exposição, a autora tenta, numa linguagem conativa, evidenciar a responsabilidade de cada um para que juntos alcancem a concretização da educação inclusiva nas escolas. Declara que pais e alunos com necessidades especiais possuem expectativas quanto a medidas mais efetivas para isso, mesmo que ainda não tenham uma opinião formada a respeito.

Ao refletir sobre as diversas opiniões, menciona alguns pontos positivos que podem favorecer a inclusão escolar: paixão dos profissionais envolvidos diretamente; informações aliadas a ações educativas concretas; responsabilidade dos pais pela escolha do melhor atendimento escolar aos seus filhos; melhor ambiente cultural; literatura especializada; prudência na adoção de “novidades”; respeito à diversidade; dentre outros. Como ponto negativo, ressalta a comparação feita entre alunos, rotulando e classificando alguns como responsáveis pelo fracasso escolar. E conclui “Não se faz educação sozinho e, certamente, não se faz educação especial sem a família e se possível, com mais parcerias!” (PICCHI, 2002, p. 31).

Buscando a avaliação de mães, de alunos com deficiência que frequentavam o ensino regular, sobre a participação de seus filhos no processo de inclusão escolar, D'Andrea (2006) realizou estudo que objetivou conhecer a opinião destas sobre a inclusão e que expectativas apresentam quanto ao desenvolvimento geral de seu filho inserido nesse processo. Procurou também conhecer como se deu a escolha da escola; os motivos pelos quais os pais matricularam seus filhos na escola regular; como é a participação da família na inclusão; como foi a aceitação da família em relação à inclusão escolar e se houve mudanças na percepção da família em relação à criança.

Participaram do estudo 30 mães de alunos com deficiência matriculados no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Ribeirão Preto - SP. Para a coleta de dados foi realizada entrevista com roteiro semiestruturado e para a análise de dados houve a opção do Sistema Quantitativo-Interpretativo.

Os resultados mostram que 60% dos alunos com deficiência frequentaram classes de ensino especial antes da inclusão. A pesquisa revela que a maioria das mães (63,3%) informou que a iniciativa de matricular o filho com deficiência na escola regular foi da escola que este frequentava. Na maioria dos casos (13,3%) o critério de escolha da escola foi por transferência automática da escola anterior.

A inclusão escolar recebeu avaliação negativa por 50% das mães que justificaram referindo-se à aprendizagem ruim, despreparo do professor, preconceito dos colegas e não adaptação do filho à escola; positiva por 33,3% que relataram avanços na aprendizagem, melhora no convívio social e boa aceitação por colegas e professores e, positiva/negativa por 17% que destacaram que houve desenvolvimento social do filho após inclusão, porém que a aprendizagem deste é ruim ou que a inclusão foi difícil e humilhante para ele. Para ensinar alunos com deficiência, 60% das mães consideram necessário curso especializado para o professor.

Como conclusões, D'Andrea (2006) observou que, mesmo não conhecendo corretamente o que é Inclusão Escolar, as mães conseguem fazer críticas ao processo, principalmente quanto à aprendizagem de conteúdos cognitivos, bem como opinar sobre a necessidade de especialização do professor para ensinar alunos com deficiência. No contexto geral, tornou-se possível considerar equilíbrio entre as avaliações positivas e negativas sobre inclusão. Entretanto, ela mostra que, tratando-se de aprendizagem, a avaliação negativa sobressai.

Molochenco (2003) buscou a opinião das mães, de crianças que não têm deficiência, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Para o desenvolvimento do

tema foi elaborada uma pesquisa qualitativa, que lançou mão de entrevistas semiestruturadas para coletar os dados. Os sujeitos foram mães de alunos de uma escola particular na Zona Oeste da cidade de São Paulo, que tinham mais de um filho matriculado nesta escola por, no mínimo, quatro anos. A faixa etária compreendia crianças da Educação Infantil até a 4ª série do ensino fundamental. O escopo do trabalho foi esclarecer a opinião dessas mães a respeito da presença de alunos com deficiência na escola e na classe de seus filhos e o convívio entre eles.

A análise dos dados indicou que as mães, de maneira geral, não se opõem à possibilidade de convívio com crianças com deficiência na escola e na classe de seus filhos, e ainda considera esta convivência uma iniciativa saudável. Entretanto, ponderaram que algumas medidas por parte da escola deveriam ser tomadas: a escola deveria informar as famílias das crianças sem deficiências sobre a presença do aluno com deficiência e suas implicações para o processo escolar, de tal maneira que a inclusão escolar pudesse ser vista como um benefício aos alunos com deficiência bem como para os demais.

As mães também compareceram como sujeitos privilegiados de escuta na pesquisa de Abdon (2006), pela Universidade de São Marcos-SP, devido ao entendimento da autora de que é a mãe o sujeito determinante das decisões referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Seu objetivo foi analisar e explicar, a partir da fala das mães de crianças com deficiência mental, o sentido que elas atribuem à inclusão escolar. Foram ouvidas quatro mães que possuíam filhos matriculados em escola regular ou em escola especial por meio de entrevista semiestruturada. Para análise das entrevistas utilizaram os núcleos de significação, dos quais puderam depreender que a opção pela escola regular tem o sentido de buscar aproximar o filho daquilo que a sociedade aceita como normal.

Essas mães consideravam que a convivência com crianças “comuns” é sempre positiva, uma vez que seus filhos aprendem através da observação e da imitação. Todavia, consideraram que as escolas ainda não estão preparadas para receber seus filhos com deficiência, que os professores tendem a ser superprotetores e exigem, por parte dessas mães, um acompanhamento e supervisão constantes. Quanto às escolas especiais, a percepção materna era de que se tratavam de locais protegidos, mas que, ao focalizar a deficiência em si, limitavam o desenvolvimento da criança.

O trabalho de Sousa (1999), pela Universidade Federal de São Carlos, também dá voz às mães, para que avaliem sobre a inserção de seus filhos, com deficiência mental, em classe especial. Participaram da pesquisa dez mães de educandos com deficiência mental moderada, inseridos em duas das quatro classes especiais existentes no município de Goiânia,

no ano de 1996. O instrumento de coleta de dados foi entrevista com roteiro semiestruturado, e os relatos apontaram para as reduzidas oportunidades educacionais e a falta de acesso a modalidades alternativas para esses educandos. O estudo constatou que os resultados da inserção nas modalidades de serviços educacionais variam dependendo da idade e características dos educandos, o que sugere ser positiva uma colocação seletiva em bases individuais com monitoramento da evolução do educando.

Na perspectiva do sistema educacional, o estudo apontou a necessidade da ampliação das oportunidades educacionais, diversificação de serviços para possibilitar opções e maior flexibilização nos encaminhamentos entre modalidades. Indicando que seria prematura e desaconselhável a substituição ou eliminação das classes especiais, dado que isso poderia implicar na redução ou das oportunidades educacionais ou da liberdade de opção por parte dos usuários.

Por meio também da percepção das mães de alunos com deficiência para falar sobre a inclusão, Silveira (2011) realizou estudo com objetivo de analisar a incidência e o impacto do preconceito no processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A pesquisa apresentou diversas questões que se entrecruzam no campo da educação inclusiva, das pessoas com deficiência e da família – como o luto, o enfrentamento, as expectativas, o cuidado e, principalmente, o preconceito. Com abordagem qualitativa, tendo como opção metodológica a história oral temática, foram entrevistadas quatro mães de alunos com deficiência incluídos em uma Escola municipal do ensino fundamental, situado em um bairro periférico da cidade de Salvador – BA.

Nesse estudo as análises revelaram que as mães têm uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar dos seus filhos. Duas posicionaram-se contra o processo de inclusão escolar e duas identificaram falhas e dificuldades da escola neste processo. O preconceito foi algo latente em todo o contexto da pesquisa, percebido no campo de observação e em cada tema que surgia durante as entrevistas. Esses fatores comprovaram a magnitude do preconceito no processo de inclusão escolar e nas relações que se interpõem entre família e escola. Assim, a autora sugere que sejam realizados novos estudos que estabeleçam essa relação e objetivem compreender os mecanismos de exclusão e segregação que lhe são subjacentes.

Os estudos citados até aqui demonstraram que, ao falar de percepção de pais, mesmo quando é empregado esse termo “pais”, em geral os pesquisadores recorrem às falas das mães, propagando a percepção da figura materna como cuidadora privilegiada e afastando-se da perspectiva sobre a qual o exercício do cuidado do adolescente pode ser de

responsabilidade tanto das mães quanto dos pais e outros cuidadores. (Nessa perspectiva, em nosso trabalho, optamos por entrevistar qualquer sujeito cuidador de adolescentes com deficiência intelectual e, os contatos que nos foram disponibilizados foram de duas mães e um pai).

As pesquisas registraram que a maioria das pessoas apresenta uma visão negativa acerca da inclusão escolar. E se percebem diversos fatores que dificultam o processo, tais como: a concepção que se tem da pessoa com deficiência mental; a falta de coerência entre as expectativas dos pais (responsáveis) e sua participação na vida escolar dos filhos; o medo do desconhecido externado pelos professores; o preconceito. Tais fatores, já revelados, poderão ser alvos de discussões para que sejam traçadas diretrizes que busquem minimizar esses e outros obstáculos melhorando a qualidade da educação inclusiva.

2.2.2 Inclusão escolar de alunos adolescentes

Seguindo na revisão dos trabalhos que abordaram a inclusão escolar de alunos com deficiência, observamos que, quando se fala de adolescentes, o número de trabalhos é ainda menor. Dentre esses, selecionamos os de Cavalcanti (2007), Duarte (2008), Veltrone (2008) e Souza (2010).

Cavalcanti (2007) abordou a inclusão de aluno com deficiência mental no ensino médio, por constatar que, na realidade brasileira, os estudos e pesquisas sobre o tema centram-se mais na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, analisou a inclusão de uma aluna com deficiência mental no ensino médio, da rede estadual, na cidade de Natal – RN. A pesquisa, inscrita no campo da epistemologia qualitativa, foi realizada com o método do Estudo de Caso, lançando mão da entrevista semiestruturada e da observação livre no ambiente natural da escola. Além da aluna com deficiência mental, participaram do estudo (em entrevistas) sua mãe, três profissionais da equipe administrativa pedagógica e quatro professores. A autora recorreu às contribuições de Vigotsky e Inhelder para subsidiar a análise dos dados e melhor compreender a deficiência mental e a escolarização de alunos com déficit intelectual.

A análise destacou a resistência da escola para responder à proposta pedagógica da educação inclusiva, aspecto que guarda relação com as especificidades do ensino médio, a estrutura tradicional do ensino alicerçado sobre a ideia de classe homogênea e a baixa expectativa dos educadores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência mental. Além disso, a autora ressaltou que a falta de diretrizes para

conduzir as adaptações curriculares e pedagógicas fragilizou a ação docente, resultando numa malfadada prática de integração escolar. Essas reflexões contribuem para a compreensão de que

a proposta de atender a alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes [comuns] implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 42).

Permeando todos os pontos de reflexão suscitados pelo estudo, concordamos que a inclusão de alunos com deficiência mental deve centrar-se numa prática pedagógica que rejeite a ideia de enquadrar todos os alunos a procedimentos didáticos universais cristalizados pelas práticas impostas pela pressão homogeneizadora, encontrando na escola condições favoráveis ao desenvolvimento de cada um, mediante os processos de aprendizagens, constituídos nas formas de mediação e interação social.

Cavalcanti (2007) prefere não apresentar conclusões definitivas em seu trabalho, em face da real dimensão da complexidade do estudo, e ressalta o desejo de incentivar a reflexão. Por outro lado, ao final da pesquisa, a aluna pesquisada sofreu reprovação, suscitando um novo questionamento sobre quem de fato fracassou.

Destacamos que as observações feitas neste trabalho são interessantes, mas foram realizadas no âmbito do ensino médio, com uma adolescente, divergindo de nossa pesquisa em que abordaremos os adolescentes com deficiência mental, na faixa etária de 13 a 17 anos, que estão em processo de inclusão nas séries finais do ensino fundamental.

Duarte (2008) investigou as expectativas das famílias (representadas pelas mães) acerca da escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental, em escola estadual de Santa Maria – RS. O trabalho insere-se no campo da pesquisa descritiva com interpretação qualitativa, utilizando estudo de caso, e procedeu a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, respondida pelas mães de quatro alunos, um com 13 anos, dois com 18 anos e um com 19 anos, inseridos nas três últimas séries do ensino fundamental. O trabalho teve como objetivo investigar as expectativas da escolarização das famílias de pessoas com deficiência mental; compreender os processos familiares de mobilização escolar, revelando as rotinas familiares que demonstraram favorecer a escolarização de seus filhos com deficiência mental.

Corroboramos com a delimitação de Duarte (2008): da escolha por deficiência mental, por perceber maior rejeição e dificuldade no processo de inclusão de pessoas com essa deficiência; e a faixa etária que engloba adolescentes, por perceber uma redução

significativa de permanência e acesso destes em relação às séries iniciais do ensino fundamental.

Dentre os resultados dessa pesquisa, as mães demonstraram considerar a escolarização muito importante para os seus filhos; duas mães revelaram expectativas para o futuro deles como a de ingressarem no mundo do trabalho e avançarem nos estudos até o nível superior; e duas não têm expectativas de futuro definidas.

Duarte (2008) observou nas famílias pesquisadas o papel prioritário da mãe como responsável, desde a descoberta do diagnóstico de seus filhos, pelo desenvolvimento do filho e seu envolvimento nas situações de escolarização e atendimento por profissionais da área de saúde. A intensidade com que se envolvem nessas ações tem implicância, também, com aspectos econômicos. A família com menor condição financeira tinha grandes dificuldades em manter a regularidade dos atendimentos requeridos ao filho. Assim, cada família articulava-se conforme sua realidade para intervir o melhor possível.

Esses fatos evidenciaram o quanto as famílias precisavam de apoio financeiro, material, afetivo, simbólico e informativo para que contribuíssem de forma positiva na inclusão escolar. Também necessitavam de mais oportunidades para seus filhos com deficiência mental, não só na infância, mas também na adolescência e idade adulta dentro da escola e da sociedade. O estudo destacou a necessidade de a escola buscar um trabalho mais efetivo com a família, de maneira que realizassem um planejamento da vida escolar do aluno.

Souza (2010), atenta às concepções de pais, adolescentes (e/ou jovens) com deficiência intelectual, objetivou descobrir os motivos que levavam os estudantes a estar à parte da inclusão escolar. Sua investigação ocorreu nos Centros de Ensino ou classes especiais do Distrito Federal, que atuavam em regime de educação especial, substituta da regular. O referencial teórico, assim como parte da nossa pesquisa, foi construído com a perspectiva da psicologia sócio-histórica, iniciada por Vigotsky e suas contribuições para a deficiência mental.

De natureza qualitativa e, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a pesquisa teve 22 participantes, sendo 10 alunos e 12 responsáveis (11 mães e 01 avó). Nos resultados obtidos, a autora observou que as decisões sobre a não inclusão escolar poderiam estar sendo influenciadas por concepções equivocadas, tanto dos alunos como das pessoas que os assistiam – pais, médicos e professores – acerca da deficiência intelectual e dos direitos relativos à inclusão escolar.

Os jovens com deficiência intelectual demonstraram desejo de participar da escola regular, mas declararam que ainda não estavam ali matriculados por decisão dos pais e/ou

responsáveis. Estes, por sua vez, justificavam dizendo que foram orientados por profissionais (professores, médicos, psicólogos, entre outros) de que o espaço da educação especial oferecia melhor intervenção pedagógica. Esse fato aponta para a pouca autonomia de jovens com deficiência intelectual e de seus pais e/ou responsáveis em decidir sobre o assunto. Em face disso, nota-se a importância de dar voz a estes sujeitos, uma forma inequívoca de proporcionar o empoderamento de alunos e pais nas decisões pertinentes aos seus próprios interesses, em especial em relação ao processo de escolarização. E, paralelamente, colaborar para desconstruir conceitos instituídos e formulados pela medicina, como por exemplo, os de *normal* e *patológico* que têm influenciado negativamente a Educação; particularmente o conceito de *retardo mental* atribuído a partir de medidas do quociente de inteligência ainda nos dias atuais parecem presentes para impor encaminhamento inadequado de muitos alunos para o ensino especial (WERNER, 2000).

Ressaltamos a originalidade desse estudo, tal qual Morejón (2001) e Veltrone (2008) e outros anteriormente comentados, ao oportunizar a escuta dos alunos com deficiência, situando-os como pessoas que sentem, desejam e esperam mais de suas vidas e escolarização. O que representa um avanço para a inclusão, já que raramente lhes é dada a palavra. Por fim, a escuta desses jovens revelou que possuem expectativas relacionadas ao seu futuro: constituir família, realizarem-se profissionalmente e outras. O que poderá ser facilitado pela contribuição de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conforme já citamos, Veltrone (2008), em sua pesquisa também dá voz aos alunos com deficiência mental, por entender que seus direitos não se resumem ao acesso à escola regular, mas também a avaliar e opinar sobre sua escolarização. Em seu trabalho, busca compreender como se dão as práticas decorrentes de uma política de inclusão escolar, pelos relatos dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais, incluídos, no presente, em classes regulares – com idade entre 10 e 17 anos – na rede municipal de Araraquara-SP, e de seus colegas da classe regular considerados sem deficiência – com idade entre 7 a 13 anos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a análise de conteúdo, apoiada em Bardin (1977) para compreender os relatos das entrevistas aplicadas. Contou também com desenhos produzidos, dado as dificuldades de alguns alunos em sua expressão oral. Estes revelavam sentimentos vivenciados no ambiente escolar e foram comparados, em seu significado global, com os resultados das entrevistas. Nestes resultados, o ambiente da classe regular foi apontado como favorável ao desenvolvimento do aluno, principalmente pelo seu papel socializador, embora alguns alunos tenham relatado também experiências de

preconceitos na interação com seus pares, o que revela tanto aspectos positivos como negativos nesta nova forma de escolarização. Um dos pontos positivos destacados foi a assistência dada pelo professor itinerante – professor especializado que auxilia os demais professores, ampliando as possibilidades de ensino por meio de técnicas e pedagogias específicas –, em contrapartida, apresentam, como maior dificuldade, o acompanhamento aos conteúdos curriculares da classe regular de ensino. O mais agravante, em seus relatos, é que eles assumem a culpa do não aprender.

Veltrone (2008) conclui não ser suficiente a intenção da política educacional de inclusão escolar em conformidade com as leis nacionais. É necessário que, efetivamente haja uma reestruturação do sistema educacional, de suas práticas, currículos e valores de modo a promover o respeito à diversidade e considerar os alunos com deficiência igualmente dignos de participar do ambiente educacional com os demais.

O percurso feito permitiu observar aspectos da educação especial sob a perspectiva inclusiva tanto pelos relatos dos pais, dos alunos, dos professores e de outros profissionais, quanto pelas análises feitas pelos pesquisadores, autores e pelas estatísticas que o INEP apresentou.

Os trabalhos revelam alguns relatos favoráveis à inclusão escolar, embora reconhecendo que ainda há muitas melhorias a serem realizadas, tanto procedimentais, quanto na articulação da política de educação inclusiva à legislação nacional vigente; e pontuam algumas providências necessárias para melhorar a qualidade da educação inclusiva, entendendo-a como um processo, de modo a promover a autonomia e participação ativa desses alunos na escola e na sociedade, como segue: formação dos professores para esse atendimento, a reestruturação curricular, diversificação das práticas pedagógicas, maior envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem de seus filhos com deficiência.

Cabe observar que, ao abordar a percepção da família, mesmo tendo visto trabalhos que ouviram pais, avós, mães e cuidadores em geral, muitos estudos elegem as mães como porta-vozes ou, mais especificamente, priorizam o olhar destas acerca da escolarização de seus filhos, o que pode estar relacionado tanto com a oportunidade, critério de facilidade para encontrar os sujeitos da pesquisa, quanto com o estereótipo de gênero, sob o qual ainda se credita à mãe o papel de única cuidadora e responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos.

O tema inclusão escolar, como mostram as pesquisas analisadas, apresenta-se amplo e complexo, tratando-se de um processo dinâmico que envolve diversos fatores, sujeitos e parceiros diretamente afetados pelas relações humanas que se alteram num novo

contexto social e sob novas concepções. Daí a priorização dada, nos trabalhos, à pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e observações. O que permite uma análise mais aprofundada.

Como dissemos no introito, tivemos acesso apenas ao resumo de grande parte dos trabalhos pesquisados. Como esses resumos não possuem um padrão, muitos não apresentaram o aporte teórico e informações de cunho metodológico. No entanto, dentre os trabalhos que esclareceram esses itens, priorizaram a escolha de Vigotsky como principal aporte teórico, desenvolvimento das pesquisas com uso da epistemologia quantitativa, utilização de entrevistas semiestruturadas, além de diversos trabalhos que utilizaram o estudo de caso.

Os relatos das concepções e expectativas dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de educação inclusiva permitem abrir novas discussões, compreender as fragilidades, os progressos e novas diretrizes a serem tomadas. A partir das dificuldades apresentadas nas falas dos entrevistados, percebemos a necessidade de ampliar as pesquisas acadêmicas sobre o tema. Ainda são poucas as pesquisas que investigam a inclusão escolar nas séries finais do ensino fundamental. E menos ainda quando se trata de adolescentes com deficiência intelectual. Por tal compreensão sentimo-nos instigados a avançar com nosso estudo intitulado “Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais” para que maior contribuição seja dada a esses jovens e à educação inclusiva.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO

Sempre que uma sociedade se depara com situações de desequilíbrio no que diz respeito aos direitos e deveres de seus membros, faz-se necessário a interferência de medidas e leis que coíbam ou minimizem as consequências disso e restabeleçam o equilíbrio nas relações sociais.

Assim, após a II Guerra Mundial, a sociedade viu-se incomodada com as atrocidades ali cometidas e com o rumo desumano e desastroso que tomaram as relações entre os homens, uma preocupação que levou os representantes das Nações Unidas a se reunirem em assembleia geral para discutir a promoção de relações amistosas entre as nações, estabelecendo por meio da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, o compromisso de desenvolver “o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Vários de seus artigos contribuíram para beneficiar as pessoas com deficiência, fortalecendo, assim, a luta contra a exclusão destas. Outros documentos de âmbito internacional e nacional seguiram-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, desenhando, desde então, o caminho a sociedades inclusivas.

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a política educacional de inclusão, os vários documentos e leis ao longo desse caminho, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros documentos internacionais, até chegar aos documentos e leis mais específicos da educação brasileira, ao AEE, por entender que não formam caminhos distintos, mas a continuidade de passos que conduzem ao objetivo maior já citado: os direitos humanos. E, dentre esses, estarei focando os direitos de todos à educação.

Cabe ressaltar os vários termos utilizados para denominar as pessoas com deficiência (excepcional, portador de deficiência, educandos com necessidades especiais, alunos com NEE etc.).

Em vinte anos de existência de um órgão específico para a educação especial no MEC, de 1973 a 1993, os termos ‘portador de deficiência’, ‘excepcional’ e ‘portador de necessidades especiais’ têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem educação especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais (MAZZOTTA, 2005, p. 199).

Tais termos se multiplicam, ao longo deste texto, por não haver um consenso a respeito na literatura da área. Assim, preferimos manter a variação apresentada na escrita de cada documento, entendendo, como Mazzotta (2005), que se referem aos sujeitos que requerem educação especial, embora discordemos de que as diversas terminologias tenham o mesmo significado, pois a adoção do conceito de NEE trazido pelas Diretrizes Nacionais para

a Educação Especial na Educação Básica, constantes do Parecer nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) alteram o sentido para uma visão inclusiva pela qual os atendimentos não limitam as dificuldades de aprendizagem às condições vinculadas a uma causa orgânica específica. O que amplia, inclusive, o público alvo da educação especial.

Continuando na perspectiva da política educacional de inclusão, este capítulo apresenta o item Políticas, no âmbito da inclusão escolar, e neste, os subitens Política internacional, Política nacional, Política estadual e Política municipal.

3.1 Políticas no âmbito da inclusão escolar

Revisando as políticas no âmbito da inclusão escolar iniciamos pelas contribuições internacionais que discutem sobre os direitos da humanidade e estabelecem o compromisso de todas as nações em promover o respeito aos direitos e liberdades de cada indivíduo. Em seguida adentramos nas iniciativas registradas no Brasil, sobretudo, no período em que se originaram as classes especiais nas escolas regulares. Das políticas nacionais elencamos a política Estadual Maranhense, no que concerne a educação especial, e os programas e serviços da Educação especial na rede de ensino do Município de São Luís – MA.

3.1.1 Política internacional

Ao traçar uma revisão das políticas e leis que contribuem para a educação inclusiva, optamos por relatar brevemente as contribuições dadas internacionalmente, tomando como partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, resultante da reunião em Assembleia Geral das Nações Unidas para discutir sobre os direitos da humanidade e estabelecer compromisso de todas as nações em promover o respeito aos direitos e liberdades de cada indivíduo.

Essa Declaração inicia a grande maioria de seus artigos com a frase “toda pessoa tem direito [...]” o que coloca todas as pessoas em situação de igualdade. Focando a questão educacional, podemos apontar o que é dito no Art. XXVI da Declaração em pauta:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...] (ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS, 1948, não paginado).

Desse artigo, podemos inferir que cabe igualmente às pessoas com deficiência o direito à instrução, a escolas públicas e ao convívio na sociedade, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua personalidade e o fortalecimento do respeito mútuo nesse convívio.

O movimento de integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares não se deu abruptamente e, as primeiras referências para o encaminhamento de estudantes com deficiência para escolas regulares se deu nos países escandinavos, especialmente na Dinamarca, em 1959. Ao serem questionadas as práticas escolares segregadoras e atividades sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual foi promulgado o Ato Legal que colocava como objetivo final da Educação Especial a necessidade de criar condições de vida para a pessoa retardada mental e semelhantes, na medida do possível, em condições normais de participação da sociedade. (PEREIRA, 1990, p.1).

Seguem-se outras iniciativas como as da Organização das Nações Unidas (ONU), que especificam e ampliam os direitos às pessoas com deficiência, dentre os quais citamos:

- a) Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975 – nesta, destacamos o direito a serviços variados, como educação, tratamento médico, psicológico e funcional..., para possibilitar, não só o desenvolvimento das capacidades e habilidades, mas também a integração social das pessoas com deficiência; e o “direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, p. 2). Direitos que apontam para uma educação que favoreça a construção da autonomia, condição imprescindível ao exercício da cidadania.
- b) Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, que, em seu artigo 23, reconhece como direitos da criança com deficiência: dignidade, autonomia, participação ativa na vida da comunidade, acesso à educação e aos cuidados da saúde, dentre outros (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Em 1990, um breve relatório da realidade educacional no mundo é apresentado no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990). Tal realidade levou os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos a reafirmar, nessa declaração, os direitos de todos à educação e traçar objetivos para o seu desenvolvimento. Dentre esses, foi registrada

no Artigo 3º a universalização do acesso à educação básica equitativa, de modo a garantir um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem para todos e superar obstáculos no processo educativo, o que ressaltou a necessidade de as nações assumirem compromisso em minimizar as disparidades educacionais, melhorando as oportunidades aos grupos excluídos e garantindo a igualdade de acesso das pessoas portadoras de deficiência à escola. Essa conferência configurou momento importante de reflexão sobre a inclusão escolar de pessoas menos favorecidas.

A principal referência mundial para o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas ao atendimento de pessoas com NEE, com vistas à inclusão, é, no entanto, a Declaração de Salamanca. “Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. (MENEZES e SANTOS, 2002). Nela consta, dentre outras, a necessidade de acesso dessas pessoas a escolas integradoras; de pedagogia centrada na criança; de programas educacionais que considerem a diversidade; de escolas regulares eficazes no combate a atitudes discriminatórias. Por meio dela, convocam-se todos os governos a adotarem o “princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política” e se traça estrutura de ação em educação especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Tal declaração acredita e proclama que as escolas regulares que possuam a orientação inclusiva constante nesse documento são os meios mais eficazes de combate à discriminação.

No que se refere à família, a Declaração de Salamanca congrega todos os governos, demandando que, nos processos de planejamento e tomadas de decisão referentes aos interesses educacionais das pessoas com deficiência contem com a participação efetiva de pais. Compreendendo os pais (cuidadores) como parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades especiais de seus filhos, a Declaração incentiva que estes tenham o maior espaço possível para escolher e opinar acerca da provisão educacional desejada para suas crianças. De igual modo, em diversos trechos esta Declaração reafirma a importância da participação e inclusão ativa dos pais em uma parceria cooperativa e de apoio que envolva os administradores escolares, os pais (cuidadores), e os professores. Quanto a isso orienta que, em tal parceria:

Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde [sic] eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, não paginado).

Nesse sentido, reafirma que a educação de crianças com NEE é tarefa a ser dividida entre pais e profissionais de tal modo que aqueles sejam apoiados para assumirem seus papéis de pais nesse contexto, com todas as suas especificidades, e que haja mecanismos institucionais para aprimorar o papel das famílias. Dentre esses mecanismos cita a provisão de informação em linguagem clara e simples e o treino em habilidades paternas, de tal modo que os Governos sejam líderes na promoção da parceria citada.

Ao considerar a família como primeiro núcleo educacional, concordamos com Szymanski (2009, p. 41) que “a família precisa ser vista como objeto de atenção educacional”, pois “as dificuldades na educação de seus filhos remetem-na, frequentemente, à sua condição de excluída social e economicamente”. Os pais necessitam de formação que incluam conhecimentos científicos, em especial da psicologia e da educação. Segundo ela, assim como os educadores da escola participam de diversos programas de formação, também aos pais é necessário programas de atenção psicoeducacional, pois o ato de gerar uma criança não significa tacitamente que estes estejam habilitados como educadores.

No mesmo caminho de garantia de direitos, na Convenção da Organização dos Estados Americanos, países representantes reuniram-se na Guatemala, em 6 de junho de 1999, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Dois anos depois, no Brasil, o decreto nº 3.956 promulgou tal Convenção.

Com o objetivo de prevenir e eliminar a discriminação, em todas as suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência, a Convenção da Guatemala e os Estados Partes comprometeram-se a tomar medidas legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas, entre outras, para atingir o objetivo proposto. Dentre as medidas educacionais prioriza a sensibilização da população por meio de campanhas de educação, destinadas a promover o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência e resgata a importância da pesquisa científica relacionada com a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade.

Percebe-se, portanto, a importância das contribuições dadas pelas políticas internacionais na construção da educação inclusiva nacional, esta se constrói a partir das manifestações de um povo – que transcende fronteiras – na conquista pelos seus direitos humanos.

3.1.2 Política nacional

Mesmo reconhecendo iniciativas oficiais e particulares isoladas registradas no Brasil desde a década de 50, como o Decreto Imperial nº 1.428, pelo qual D. Pedro II fundou, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, atualmente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), focalizamos nosso estudo a partir século XX, por ser o período no qual se originaram as classes especiais nas escolas regulares, com a institucionalização da escolaridade obrigatória, constituindo a educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional (MAZZOTTA, 2005).

Cabe lembrar a importância da contribuição dos pais de deficientes e dos movimentos de alguns grupos que se organizaram em busca de seus direitos sociais no Brasil, dentre os quais não se pode deixar de ressaltar as Sociedades Pestalozzi, criadas a partir do Instituto Pestalozzi em 1927 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada desde a década de 50 (MAZZOTTA, 2005).

A partir de 1957, o atendimento educacional aos excepcionais, começa a ser assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas, a exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958, tendo alteradas sua estrutura e denominação, passando a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1960 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960 (MAZZOTTA, 2005).

Desde então, intensifica-se a luta pelos direitos humanos, sensibilizando a sociedade acerca da segregação, o que vem eclodir a proposta de integração escolar, influenciada com os direcionamentos dados pela ciência, que já revelava formas de ensinar pessoas consideradas incapazes.

A base do paradigma de integração como vimos em Mantoan (2006) funciona como princípio de normalização, ou seja, um princípio que objetiva tornar acessível às pessoas com deficiência (na época, denominadas excepcionais) condições e modelos de vida iguais aos que são ofertados para a sociedade de modo geral, objetivando uma existência mais próxima do normal. No contexto educacional, propõe o integrar-se na dinâmica do alunado escolar para ter acesso à educação. Assim, trata-se de uma visão e prática na qual o aluno precisa ser preparado para o integrar-se. Nesse processo, a escola oferece atendimento especializado buscando tornar o aluno apto a frequentar a classe comum.

Sequenciando a ideia da integração, surge a proposta da inclusão. Esta, acrescentando algumas modificações, institui a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, em conformidade com as políticas e a organização da educação especial e regular. Incluir significa proporcionar vida social e educativa a todos os alunos, indistintamente, garantindo que frequentem as salas de aula do ensino regular. Ao contrário da proposta de integração que oferecia ensino especial anterior como uma forma de preparar o aluno para frequentar a classe regular; na inclusão esse ensino, agora denominado AEE “deve ser concomitante às aulas que o aluno assiste na sua turma de ensino regular e em horário oposto a este” (MANTOAN, 2006, p. 82). Nas escolas inclusivas, há uma organização do sistema educacional estruturada em função das necessidades individuais dos alunos.

Todavia, a constatação de que as pessoas com deficiência poderiam aprender trouxe ainda algumas outras questões: aprender o quê, para que e onde, gerando críticas científicas aos moldes educacionais existentes.

A Lei nº 4.024/61, ao fixar as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, insere a educação especial em dois de seus artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, não paginado).

E a Lei 5.692/71, “Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”, menciona o tratamento especial em um único artigo:

Art. 9º. Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, não paginado).

Observamos acanhamento na escrita de tais determinações, para incluir alunos com deficiência na escola pública. É possível pensar tal timidez como uma consequência da filosofia dominante da época.

A ideia da normalização e integração passa a dominar mundialmente, por volta de 1970. Por esse princípio defendia-se o direito de toda pessoa com deficiência experienciar o padrão de vida normal de sua cultura, e de participar indistintamente em todas as atividades de grupos coetâneos considerados normais (MENDES, 2006). A autora ressalta que o princípio defendido – do direito das pessoas com deficiência serem tratadas como seres humanos, independentemente de suas inabilidades – foi mal compreendido, resultando numa operacionalização inadequada. Um sistema escolar em que as potencialidades e progressos do

aluno eram avaliados para observar determinados avanços (principalmente cognitivos) que o levasse a um nível considerado ideal. Nesse nível era possível transferi-lo para as classes regulares, momento em que seria integrado. Ou seja, o aluno que se encontrasse fora desse nível padrão tinha sua convivência social, na escola, – limitada a alguns momentos (de recreio, hora do lanche, festas comemorativas) –, estando excluído da classe regular por não demonstrar condições de acompanhar as atividades curriculares (inflexíveis) dessa classe.

Por essa visão, dependia dos progressos da criança a sua ascensão a um nível mais integrador. Se ela não alcançasse aquele nível idealizado, continuava segregada pela sua incapacidade, o que em geral ocorria, dificultando a integração. Esse início da institucionalização da educação especial, no Brasil, coincidente com o apogeu da filosofia da normalização no contexto mundial, perdura por cerca de trinta anos (MENDES, 2006).

Trata-se de um processo lento, mas o Estado começa a dar respostas às reivindicações dos diversos movimentos e campanhas em prol da pessoa com deficiência. Uma delas foi a criação, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), de um órgão gerenciador da educação especial no Brasil – o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, embora ainda com ações bastante restritas.

Em seguida, na década de 80, a Constituição Federal reafirma o direito de todos à educação e é a primeira Constituição Brasileira a explicitar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III) (BRASIL, 1988, não paginado, grifo nosso).

Em 1989, é promulgada a Lei nº 7.853. Dentre suas disposições, ressaltamos o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, a inclusão da educação especial como modalidade educativa no sistema educacional e o estabelecimento de normas gerais para “[...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros [...]”, segundo o Art. 2º (BRASIL, 1989, não paginado).

Outro documento específico aos direitos da criança, em âmbito nacional, é a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu primeiro artigo ressalta a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990) Nela são declarados, semelhantemente, os direitos à dignidade e meios para proporcionar o desenvolvimento integral destes sujeitos. Tal desenvolvimento requer que sejam incluídas diversas assistências, assim, essa lei menciona em seu capítulo IV os direitos da criança e do

adolescente à educação, incluindo aí o AEE, em conformidade com a Constituição Federal vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, LDBEN nº 9.394/96, representa avanço das políticas para a inclusão escolar em relação ao que foi posto na Lei nº 4.024/61, já citada.

As disposições da Lei nº 9.394/96 especificamente voltadas para a educação especial encontram-se no Capítulo V, Artigos 58, 59 e 60 (BRASIL, 1996). O Artigo 58 coaduna com o princípio de atendimento escolar para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme mencionado na Constituição de 1988 e ratifica a educação especial como integrante do sistema educacional, em acordo com a lei nº 7.853/89, regulamentada pelo decreto nº 3.298/99 que enfatiza a atuação de educação especial no ensino regular (BRASIL, 1999).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, não paginado).

Dessa forma, a legislação permite a possibilidade de atendimento em classes ou escolas especiais, excepcionalmente, quando as especificidades de aprendizagem desses alunos não puderem ser atendidas nas classes comuns de ensino regular, o que não significa tratamento discriminatório, mas que tem provocado polêmica quanto à interpretação e forma de aplicação. Deve-se observar que o impasse foi devidamente esclarecido no artigo I, inciso 2, alínea b do Decreto 3.956/2001 que promulgou a Convenção de Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001a, não paginado).

O artigo 59 da LDBEN 9394/96 menciona a necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização e terminalidade específicos – o que permite

flexibilidade e respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um –; e educação especial para o trabalho, oportunidade que vai além da escola para propiciar a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade; além de outras necessidades como especialização e capacitação de professores e acesso a programas sociais complementares (BRASIL, 1996). Semelhantemente, a Declaração de Salamanca defende mudanças em vários aspectos da escolarização, como: “currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares” – uma forma de se alcançar escolas inclusivas bem sucedidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, não paginado).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, não paginado).

Consideramos de grande importância o parágrafo único do artigo 60 da Lei em questão – 9394/96 –, que explicita a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública de ensino, colocando esse atendimento como responsabilidade máxima do Poder Público, independente do apoio de instituições privadas.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, não paginado).

Ampliando as disposições da LDBEN/96, temos, em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB nº 2, art. 1º que “institui Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1). Tais diretrizes responsabilizam a escola a adequar-se às necessidades dos alunos. Entretanto, não se trata de

adequar apenas ambiente e ações internas da escola. Para incluir indivíduos à sociedade faz-se necessário integrar vários setores governamentais e particulares, bem como convergir diversas leis que favoreçam e facilitem os objetivos dessa inclusão social. Nesse contexto, podemos citar a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (revogada pelo Decreto nº 5.296/2004), que tem como fim promover a acessibilidade das pessoas com deficiência, estabelecendo normas e critérios para suprimir barreiras e obstáculos tanto nos ambientes públicos, quanto nos meios de transportes e comunicação (BRASIL, 2000).

Vale ressaltar, ainda, a participação da família, mencionada na Resolução CNE/CEB nº 2. Tal Resolução reitera a importância de que a instituição de ensino promova a comunicação com a família tanto no que concerne ao acompanhamento do aluno, quanto no âmbito de seu projeto político pedagógico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Esse posicionamento aponta uma compreensão acerca do grupo familiar que corrobora com os diversos documentos aqui abordados. Compreensão pela qual a família é parte de um núcleo social que precisa atuar conjuntamente com a equipe pedagógica da escola nas decisões sobre o atendimento educacional da criança, bem como na flexibilização do atendimento aos alunos que apresentam NEE.

Atenta a essa possibilidade de flexibilização, a Resolução CNE/CEB nº 2, embora aponte no artigo 7º o dever de se realizar o atendimento aos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, também dá abertura ao atendimento em outros espaços, quando explicita no Art. 3º o entendimento sobre educação especial e menciona, nos Artigos 9º e 10, respectivamente, a possibilidade de atendimento em classes especiais e escolas especiais; corroborando com as determinações da LDBEN/96 já comentadas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Esta disposição requer dos gestores e das secretarias de educação cuidado no trato desses alunos no sentido de flexibilizar o atendimento à medida que surja tal necessidade pelas especificidades de cada um, compreendendo tratar-se de uma excepcionalidade e não de uma regra.

Art. 3º. Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação

e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1-3, grifo do autor).

As possibilidades de atendimento em espaços especializados também constam do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no Art. 15, inciso III e Art. 25, documento no qual a educação especial é caracterizada por, segundo o Art. 24, inciso VI, § 2º, “constituir processo flexível, dinâmico e individualizado [...]” (BRASIL, 1999, não paginado). Sendo explicado, no Plano Nacional de Educação (PNE), como possibilidades “que têm como objetivo a oferta de educação de qualidade” (BRASIL, 2001c, não paginado).

Ao retomar esse ponto, nossa intenção é elevar o respeito à diversidade e, principalmente, à diferença, considerando literalmente o sentido deste vocábulo – propriedade ou característica pela qual pessoas ou coisas diferem, segundo Michaelis (2012) – pois, não se pode falar de educação inclusiva, se a lei for tomada de forma arbitrária (não se levando em consideração as especificidades de cada caso), podendo-se incorrer no erro de promover uma falsa inclusão (excludente).

Outros documentos relevantes nesse percurso do direito de todos à educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, de 1998; O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 e as Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica, de 2001.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais constitui um material didático-pedagógico que propõe alterações a serem desencadeadas na necessária adequação curricular das escolas com perspectiva de garantir a todos uma educação com qualidade e inclusão social (BRASIL, 1998).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 – em correspondência com acordos internacionais a favor da educação para todos, em resposta às determinações legais constantes na Constituição Federal vigente, Artigo 214 e LDBEN nº 9.394/96, artigos 9º e 87 – define diretrizes da educação nacional para os anos de 2001 a 2010. No item 8 – educação especial – o citado Plano insere um levantamento da situação atual dessa modalidade de ensino no Brasil; diretrizes para integração no sistema

de ensino regular como um direito constitucional; objetivos e metas que deveriam ser alcançados até o ano de 2010. Dentre os objetivos destacamos o de “generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental” (BRASIL, 2001c, não paginado).

Deste modo, o PNE ratifica a importância da flexibilidade e da compreensão da diversidade, tanto no que diz respeito às necessidades especiais quanto às realidades de cada região brasileira. Constituindo-se em avanço significativo para a melhoria da educação, embora tenha sido alvo de críticas, especialmente pela limitação dada pelos vetos presidenciais (principalmente em relação ao financiamento); a frágil articulação entre os entes federados – o que dificulta a concretização das metas estabelecidas – e a imposição de um PNE bastante modificado pelo Estado em relação ao plano proposto pela sociedade civil (SAVIANI, 2007; AGUIAR, 2010) – mesmo esse documento tendo se autodenominado um plano “do Estado e da sociedade, tanto na sua concepção como na sua execução” (BRASIL, 2001c, não paginado).

Verticalizando o entendimento acerca do tópico sobre a educação especial, vemos que o Plano apresenta: um diagnóstico da questão, mas revela ter, naquele momento, um conhecimento precário de sua realidade. Assim, aponta para uma análise mais aprofundada da realidade da educação especial a partir da conclusão do Censo Demográfico de 2000 (as estatísticas as quais se basearam ainda se situavam no ano de 1998); assinalando diretrizes consoantes com as leis já instituídas – Constituição Federal/88 e LDBEN/96; relatando os alunos alvos dessa modalidade de ensino, a forma de aplicação, os parceiros e recomendações sobre orçamentos necessários; estabelecendo 28 objetivos e Metas, que vão desde a estimulação precoce para as crianças, com necessidades especiais, de educação infantil e creches, perpassando a formação profissional, até o atendimento no nível superior.

Em consonância com o PNE citado, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constantes do Parecer nº 17/2001, constituindo-se em orientações à normatização das ações previstas nos Artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V da LDBEN/96 e outros documentos afins, tendo como base estudos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, dentre outros sobre a educação especial. Em seu texto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial reconhecem que a educação inclusiva não pode ser posta em prática apenas por decreto, mas que requer um processo gradativo de avaliação das condições necessárias a essa inclusão, pois tanto a educação especial quanto o ensino regular precisam ir se adequando em meio à construção política e a

práticas institucionais e pedagógicas que incrementem essa modalidade de ensino (BRASIL, 2001b).

As orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial ampliam o atendimento da educação especial ao adotar o conceito de NEE, visão inclusiva pela qual os atendimentos não se limitam às dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições vinculadas a uma causa orgânica específica, mas também àquelas a esta não vinculada – como a dislexia, problemas relacionados à atenção, percepção etc. – devendo priorizar em suas ações a qualidade da relação pedagógica para todos e não apenas a um público-alvo delimitado.

Todavia, posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva restringiu o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando, a partir dessa conceituação:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, em repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b, p. 15).

Ainda acerca do AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto 7.611/2011 ressaltam um atendimento integrado à proposta pedagógica da escola, com ações transversais da educação especial no ensino regular e articulado com as demais políticas públicas, com a família e a comunidade de modo a promover a inclusão desses alunos na escola, garantindo seu acesso, aprendizagem, participação e permanência nas classes do ensino regular, além de avanço para outros níveis e modalidades de ensino. Todavia, de modo similar ao citado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais documentos (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Decreto 7.611/2011) restringem o público-alvo da educação especial, parecendo desconsiderar as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial sobre a ampliação do AEE.

Consideramos o fato da limitação do atendimento a um grupo específico uma perda, no que diz respeito ao sentido amplo de inclusão escolar e da visão que atenta para as subjetividades de cada aluno em cada momento de vida.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva parece compreender a importância da ampliação do atendimento especializado para

todos, ao mesmo tempo em que assume as limitações das políticas nacionais educacionais, o que explicaria tal restrição:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração [de Salamanca], ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008b, p. 14 e 15).

Consideramos um ponto importante de reflexão buscar conhecer os fatores que impedem o atendimento educacional de modo a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Já se sabe que a característica de homogeneização que permeia as determinações políticas e pedagógicas no campo educacional é um fator relevante, mas como, com que prazo e sob quais mudanças seria possível proporcionar um sistema educacional mais flexível e abrangente?

Enquanto isso nos parece uma utopia, é importante avançar em medidas gradativas e positivas dentre as quais destacamos as ações do AEE como a implantação de SRM, cabendo à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para implementação desse atendimento, o que se pode observar nas políticas de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios dispostas no decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007).

Desse modo, é mister se (re)organizar classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado, fortalecendo aspectos positivos já alcançados na educação inclusiva como as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, cujo Artigo 1º menciona:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recurso multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

Essa Resolução, em seu texto, reafirma o compromisso de “garantir o acesso e permanência das pessoas com NEE nas classes comuns de ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009). O Decreto mencionado na citação acima foi revogado pelo de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011, não paginado).

Segundo o Decreto nº 7.611/2011, o AEE constitui-se num conjunto de serviços de apoio especializado oferecido de modo a eliminar barreiras que obstruam a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse documento mantém a perspectiva de AEE ofertado em salas de recurso multifuncionais e as define como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). A composição das salas de recursos distintas como de tipo I e tipo II, constam de forma detalhada no Manual de Orientação de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e no Documento Orientador de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, neste constam, ainda, suas alterações ao longo dos anos de 2005 até 2012, bem como os *kits* de atualização com recursos a serem utilizados no período de 2012 a 2013 (BRASIL, [2012]). De acordo com informação do Ministério da Educação e Cultura, de 2005 a 2009, cerca de 82% dos municípios brasileiros foram atendidos com a oferta de 15.551 salas de recursos multifuncionais distribuídas em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2013). Sendo 425 em São Luís – Ma (SÃO LUÍS, 2013).

As políticas nacionais são, pois, uma continuidade aos interesses humanos externados internacionalmente. Consideramos, no que concerne a educação inclusiva, que o Brasil já possui uma legislação que traça diretrizes, planos, metas e ações para atender seus cidadãos com deficiência no ambiente escolar. Resta ampliar a articulação dos diversos setores da administração pública, da família e da escola, incentivando e viabilizando meios de se colocar em prática tais determinações.

3.1.3 Política estadual

Na política Estadual Maranhense, no que concerne a educação especial, encontra-se a Resolução N° 291 de 2002 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Maranhão. Tal resolução, em seu art. 2º, consoante com a Constituição Federal, a LDBEN nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB N° 17/01 e a Resolução CNE/CEB N° 2, de 1º de setembro de 2001, entende a educação especial como “conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003, p. 4); e compreende que a educação especial insere-se na Educação Básica, superior e nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

A Resolução n° 291/2002 (art. 4º, inciso I, alíneas a e b) considera alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentam:

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: as não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências: dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003, p. 4).

Todavia, esta resolução estadual, assim como as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, compreende o AEE para todos e não apenas a um público-alvo delimitado, o que pode ser visto no artigo 3º:

Necessidades educacionais especiais são aquelas relacionadas a aprendizagens que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender. **Todo e qualquer aluno** pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003, p. 4, grifo nosso).

Sendo assim, o Estado do Maranhão, por meio da Resolução n° 291/2002 do CEE pontua que a escola deve acolher todas as crianças, jovens e adolescentes, e estar atenta a todos os alunos em seus aspectos biológicos, psicológicos, ambientais, sociais e culturais, quer sejam permanentes ou provisórios, para que, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, possa garantir, além do acesso à matrícula, condições para o sucesso escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003).

Para tanto, a Resolução citada sugere que o sistema estadual de ensino deve se reestruturar através da integração entre: os setores da administração pública governamentais responsáveis pela saúde, trabalho, assistência social e outras agências estaduais, municipais e federais incumbidas da promoção do bem-estar social; as instituições educacionais de todos os níveis de ensino; as empresas e instituições privadas e comunitárias que possam contribuir para o diagnóstico, atendimento, habilitação, reabilitação e colocação profissional dos alunos; a família e a escola.

Quanto à oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, prevista na Resolução n° 291/2002, o art. 10 sugere três principais modalidades: o serviço de itinerância, desenvolvido por professor especializado ou por equipe técnica, responsáveis pela visita nas escolas com escopo de oferecer apoio pedagógico especializado e orientar os professores; a sala de recursos e o núcleo de enriquecimento, voltado ao atendimento suplementar aos alunos com altas habilidades; sugerindo o atendimento individual ou em grupos de até 5

alunos; no mínimo duas vezes por semana; com encontros de pelo menos uma hora cada vez (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003).

Destacando a importância da família no processo de inclusão, a Resolução nº 291/2002 do CEE apresenta disposições nos artigos 6º, 10, 19, 21, 33, 38 e 54 com vistas a incluir, integrar, orientar e buscar a participação ativa da família desde as primeiras decisões até a avaliação final do processo de inclusão de cada aluno.

Nesse sentido, o art. 19, inc. II dispõe que a equipe pedagógica deve promover estudos de caso para “decidir juntamente com a família sobre a indicação do atendimento a ser oferecido, bem como sobre a possibilidade de inclusão do aluno na escola regular” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2003, p. 5).

Vimos o quanto a política Estadual Maranhense é abrangente sobre a educação especial e seu público-alvo; o cuidado que teve em chamar atenção para fatores biológicos, psicológicos, ambientais, sociais e culturais, permanentes ou provisórios dos alunos e o destaque e autonomia que deu à família enquanto participante ativa do processo de inclusão— em consonância com os ditames da política nacional. Seguimos agora para o âmbito das políticas do Município de São Luís – MA.

3.1.4 Política municipal

Os programas e serviços da educação especial na rede de ensino do Município de São Luís – MA registram-se no contexto da política nacional de “Educação para Todos”, embora desde 1984 houvesse algumas experiências isoladas. Iniciados em 1993 mediante convênio entre a prefeitura deste município, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram traçadas propostas de ações a serem cumpridas até 1999 (MELO, 2011).

Em 2000, a Lei Municipal 3.933 estabeleceu diretrizes para a educação especial em São Luís – MA, determinando providências para o atendimento de crianças, adolescentes e adultos, conforme Art. 1º, parágrafo único:

Para efeito desta Lei, fazem-se credores da educação especial as crianças, adolescentes e adultos que, face a determinadas características mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais se diferenciam da média de desempenho dos considerados normais e, segundo a abrangência dessas diferenças, necessitam de atendimento especial, tanto em relação a métodos de ensino como a diferentes modalidades de serviços especializados, de modo a atender tanto os que apresentam dificuldades, quanto os superdotados (SÃO LUÍS, 2000, não paginado).

A lei configura-se em melhorias para o atendimento da educação especial, entretanto, em seu art. 4º é declarado o atendimento em classes comuns, classes especiais e salas de recursos do ensino regular, não priorizando ainda um atendimento educacional com vistas à inclusão. Segundo Melo (2011), entre avanços e recuos, e de forma bastante tímida esse atendimento vai-se construindo e se convergindo de educação especial para educação inclusiva à medida que vários documentos norteadores da SEMED como sua Proposta Curricular vão sendo elaborados.

Trata-se, portanto, de um processo em construção e

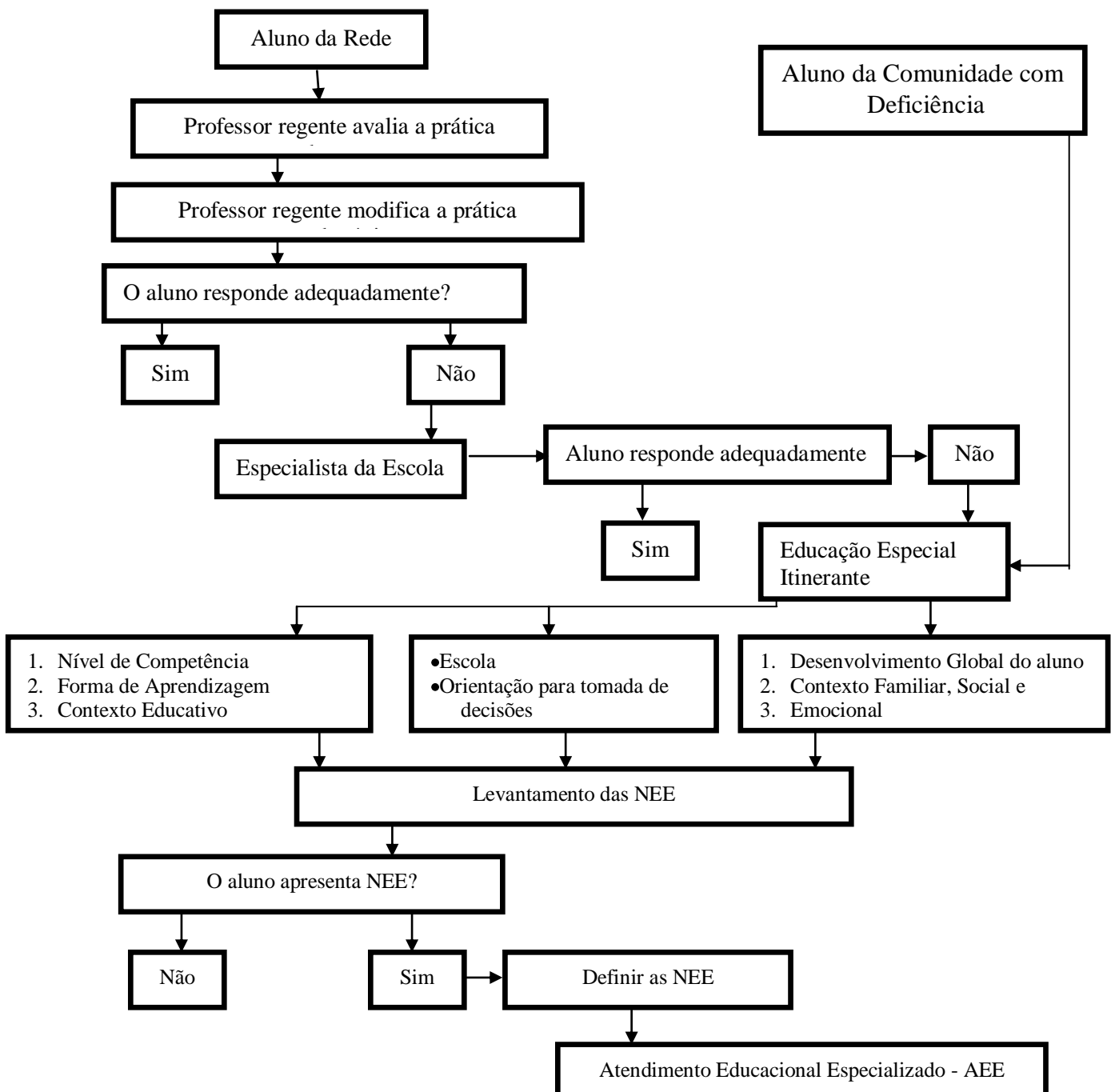
[...] embora se observem inúmeras experiências exitosas quanto ao desenvolvimento de alunos(as) com deficiência, a proposta de educação inclusiva que pode contemplar também este público, não se constitui ainda uma regra nos espaços escolares. Acredita-se que esta realidade do acesso curricular de alunos(as) com deficiência, visivelmente almejada pela SEMED em suas propostas pedagógicas, encontra-se ainda, em nível reduzido nas relações de contexto escolar, ficando assim, muito restrita a documentos (MELO, 2011, p. 95).

A Superintendência da área de Educação Especial da SEMED possui um documento intitulado *Panorama geral e sintético do acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE – aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, (SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, s/data), em que, como o próprio título destaca, norteia a postura e as ações voltadas à educação especial deste município. Nele, o processo de inclusão escolar é visto como ainda em gestação no meio social e dependente “da desconstrução cultural do individualismo, preconceito, desrespeito à humanidade e à diversidade [...]” (Idem, s/data, não paginado).

Consoante com as diretrizes traçadas mundialmente e adotadas na legislação nacional, essa Superintendência busca proporcionar educação para as pessoas com deficiência. A partir das quais elabora a forma como deve ocorrer o atendimento aos alunos com NEE: inicialmente é feito um levantamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com base em depoimentos dos professores – quando suspeitam da necessidade de AEE, após várias tentativas de modificação das práticas escolares –; Em seguida, os alunos recebem atenção especial do professor itinerante, em parceria com o professor de sala (regente), para ampliar as possibilidades de intervenções pedagógicas que facilitem a aprendizagem desses discentes. Só após avaliação de médicos, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais (equipe interdisciplinar) e entrevistas com o aluno e seus familiares é que os alunos com NEE são encaminhados ao atendimento pertinente. Os alunos matriculados na sala de recurso terão atendimento em turno inverso à matrícula do ensino regular, com

acompanhamento de um professor especialista. Há, ainda, classe especial destinada ao atendimento transitório para que alunos com surdez aprendam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e os alunos com deficiência visual aprendam a se comunicar através do sistema braile; ensino itinerante, proporcionado por professor especializado que visita as escolas para acompanhar o atendimento aos alunos com NEE, conforme fluxograma (SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, s/data, s/data, não paginado):

FLUXOGRAMA DA DINÂMICA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL



Neste capítulo, ao discorrermos sobre a política educacional de inclusão, os vários documentos e leis, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos internacionais, revendo documentos e leis mais específicos da educação brasileira até chegar ao AEE, compreendemos que todos se configuram passos de um caminho contínuo que conduz ao objetivo maior: o direito de todos à educação. É nesse sentido que vimos a inclusão como um modelo de inserção escolar radical, completa e sistemática, que pretende fornecer educação de qualidade para todos, independente das diferenças de cada sujeito. Incluir significa proporcionar vida social e educativa de modo progressivo e contínuo a todos os alunos, mas também se trata, numa perspectiva mais ampla, de uma parceria cooperativa e de apoio entre diversos sujeitos: Estado, administradores escolares, pais (cuidadores), professores e profissionais diversos, que inclui ativamente a família e a envolve no processo educacional como um todo.

Compreendendo os pais (cuidadores) como parceiros privilegiados da escola e a educação de crianças e adolescentes com NEE como tarefa a ser dividida entre os sujeitos citados, ratificamos que o papel das famílias deve ser aprimorado por meio de mecanismos institucionais que incluam informações claras, em linguagem simples e treino das habilidades paternas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). De tal modo que os pais (cuidadores) sejam apoiados para assumirem seus papéis de pais nesse contexto e possam ter maior espaço no processo educacional escolar, bem como autonomia para escolher e opinar acerca da provisão educacional desejada para seus filhos.

Por essa perspectiva, entendemos que praticar a educação inclusiva requer um processo gradativo de avaliação das condições necessárias a essa inclusão, e adequações à construção política e às práticas institucionais e pedagógicas que incrementem essa modalidade de ensino. Faz-se necessário associar a política e as leis à prática. Percebemos que há pouco entendimento sobre essa proposta educacional entre os sujeitos envolvidos. É importante, pois, abrir espaços de diálogo que contribuam para ampliar a compreensão das propostas inclusivas de educação e unir esforços na realização de práticas concretas de educação inclusiva.

Estamos diante de uma proposta desafiadora para o sistema atual – arcaico e homogeneizador – que depende, não só de mudanças ideológicas e comportamentais, mas também concretas, como o direcionamento e aplicação de verbas e a priorização da educação, que é construída, principalmente, a partir da atuação cotidiana, fiel e persistente dos profissionais diretamente ligados ao processo educacional e comprometidos com essa visão. São estes profissionais (professores, psicólogos, especialistas, pesquisadores, psicopedagogos,

entre outros) que, comprometidos com a missão de educar de forma inclusiva, irão lutar por vencer tal desafio na prática profissional, docente, na pesquisa e na conscientização política.

4 FAMÍLIA, ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo discorreremos sobre a percepção como forma de compreender aspectos da inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual a partir dos relatos do mundo vivido por cada um dos pais (cuidadores) entrevistados. Estes compreendidos como sujeitos que cuidam e se ocupam cotidianamente no âmbito familiar, educadores e, portanto potenciais colaboradores na escolarização de seus filhos. Relatamos brevemente a constituição da família atual, construída pelo entrelaçamento de diversos fatores ao longo da história e evolução humana, culminando com a que consideramos nesta pesquisa: independente de sua composição ou de ligação por consanguinidade, como primeiro núcleo educacional, que imprime na criança traços básicos de seu caráter, valores sociais e morais e busca garantir-lhe segurança e qualidade de vida. Mais particularmente trouxemos algumas especificidades da família de pessoas com deficiência, os impactos que sofrem ante a realidade da deficiência em seu meio. Ressaltamos o imbricamento entre família e escola e reafirmamos a importância do estreitamento dessa relação e do fortalecimento dos papéis de cada sujeito da educação (pais e/ou cuidadores, professores, gestores, administradores e Estado) naquilo que têm de responsabilidade para a construção de uma parceria profícua entre família e escola com vistas à educação para todos.

Por fim abordamos sobre a adolescência e a deficiência intelectual – a adolescência vista como um tempo de crise e rupturas, em que além do investimento de se deslocar para fora do âmbito familiar, as transformações anatômicas não são apreendidas imediatamente pela *psique* –, buscando compreender as características de uma adolescência vinculada à deficiência intelectual.

Para tanto, contamos com as contribuições de Manonni (1991), Roudinesco (2003), Jerusalinsky (2010), Calligaris (2011), Merleau-Ponty (2011), Ariès (2011) e outros de relevância para a construção deste capítulo que constitui o núcleo teórico deste trabalho, além de ser o que traz vários esclarecimentos e informações psicanalíticas extraídas das contribuições de Freud (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i, 1996j, 1996k), que consideramos de grande valia aos professores e educadores em geral.

4.1 Percepções de pais (cuidadores)

O conceito de percepção empregado neste trabalho encontra-se inscrito no campo teórico da fenomenologia, que compreende o homem e o mundo a partir de sua “facticidade”,

constatando que o mundo é, mesmo antes das reflexões que se fazem sobre ele. Desta perspectiva, todos somos pesquisadores do mundo da vida, uma vez todos temos sentidos voltados à percepção do que nos cerca e nos forma. Assim, a cada momento, nosso campo perceptivo é preenchido de reflexos, impressões, sensações que se entremeiam formando uma tomada de posição deliberada. Diz-se, por isso, que a percepção é essa tomada de posição, é o fundo sobre o qual os atos se destacam (MERLEAU-PONTY, 2011).

Não se trata de contar uma verdade, nem de dar evidências sobre algo, não se relaciona com um pensamento adequado, nem ao menos é o saber real do todo. Ou seja, a percepção não trata da conceitualização e categorização dos fatos do mundo. É tão somente a descrição deste, da forma como o percebemos e nos relacionamos com esse mundo circundante. E que, por isso, poderá nos dar acesso à verdade. Merleau-Ponty (2011, p. 13) destaca que “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: mundo é aquilo que nós percebemos”.

Destacamos que valorizar a percepção do outro é mais do que ver suas representações ou o que pensa sobre o mundo com o qual se relaciona. Buscar a percepção é adentrar no campo do vivido, no espaço entre o ser e seu próprio mundo. Compreendendo que levantar percepções acerca de algum fator do mundo é sempre apontar caminhos para diversas verdades que não se pretendem únicas nem definitivas, mas serão sempre válidas nesse exercício de olhar o inesgotável mundo da vida. Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 14), “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Valorizando a percepção dos pais (cuidadores) inscrita na “facticidade” do mundo vivido por cada um deles, nos abrimos para escuta daqueles que cuidam e se ocupam cotidianamente do adolescente com deficiência intelectual no âmbito familiar. Nesse sentido, ao invés de fazermos a redução do par parental para localizar na percepção de mães, – como visto no capítulo que resgatou o estado da arte – realizamos a escuta de pais, mães (cuidadores). Tal posicionamento visa contribuir com a perspectiva de que, no exercício de cuidado dos adolescentes, são responsáveis tanto as mães quanto os pais e outros cuidadores. Portanto, buscamos a percepção desses cuidadores por compreendê-los como parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades especiais de seus filhos e lançamos olhar para a história e constituição da instituição familiar em geral e para as especificidades que podem ser encontradas nas famílias que têm membros com deficiência.

4.2 A constituição da família

Ao buscar compreender a constituição da família, percebemos que se trata de um fenômeno que abrange diversos fatores imbricados entre si ao longo do tempo, num processo histórico complexo e dinâmico. Ariès (2011, p. 159) diz que “A partir do século XV as realidades e os sentimentos da família se transformariam [em] uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer”.

Roudinesco (2003, p. 18) corrobora ao dizer que “a família conjugal dita ‘nuclear’ ou ‘restrita’, tal como a conhecemos hoje em dia no Ocidente, trata-se da consumação de uma longa evolução”, a qual envolve inúmeros fatores, englobando aspectos mais simples como o vestuário e a edificação da casa até aspectos econômicos, sociais e culturais mais complexos entrelaçados entre si.

No século XX, já no contexto do sistema capitalista, no qual se produz para o acúmulo de riquezas, intensificam-se as mudanças culturais e estruturais na família, cujos membros agora saem de suas casas para o local de trabalho, migram para os centros urbanos, as mulheres se inserem no mercado competitivo e têm seus direitos ampliados. Conforme Roudinesco (2003), a família desse período, conhecida como “moderna”, funda-se no amor romântico que valida os sentimentos recíprocos e desejos carnavais pelo matrimônio (modelo estabelecido entre o final do século XVIII e meados do século XX). Valoriza-se a divisão do trabalho entre os cônjuges e responsabiliza-se a nação pela educação da criança. Esse desvio de responsabilidades provoca conflitos acerca da autoridade do pai, da mãe e/ou do Estado. Essas características vão-se alterando de tal maneira que, a partir dos anos 1960, outra organização familiar se estabelece, na qual a união entre dois indivíduos busca, principalmente, a satisfação sexual; aumenta a incidência de divórcios; surgem novas e variadas composições. Trata-se da “família dita ‘contemporânea’”.

Neste trabalho consideramos família, independente de sua composição ou de ligação por consanguinidade, como primeiro núcleo educacional, que imprime na criança traços básicos de seu caráter, valores sociais e morais, e busca garantir-lhe segurança e qualidade de vida. Cuidados necessários também na adolescência, na qual o jovem precisa sentir-se seguro, tanto no aspecto afetivo quanto intelectual, para que siga confiante e perceba que a negação do discurso dos pais não é o extermínio de si mesmo e de suas bases. Vemos a família como aquela que imprime as primeiras marcas no indivíduo. Ao considerar as identificações objetivas do ego, em O ego e o id, Freud (1996f, p. 43 e 44) afirma que “os

efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros”, inclusive no percurso de sua adolescência. “Essas identificações nada mais são do que o fruto do que a criança representou (de maneira inconsciente) das relações com seus pais e que a acompanhará ao longo de sua vida” (SILVA, 2009, p. 92).

Como diz Winnicott (2001, p. 134), “o pai e a mãe são a origem de todos os deslocamentos”. A família é o modelo para todos os outros grupos sociais, daí a relevância em considerar as percepções dos pais no processo escolar de seus filhos, na busca por compreender o ambiente de desenvolvimento do adolescente (que é filho e aluno, ao mesmo tempo), unir família e escola como um sistema integrado de formação social, relacionar a história desse adolescente ao contexto da inclusão educacional.

4.3 A família de pessoas com deficiência

O impacto que sofrem as famílias de pessoas com deficiência intelectual ao se depararem com a realidade da deficiência é intenso.

Nunca resulta indiferente a uma criança marcada como diferente. Nem aos pais, nem à família, nem ao meio social. O ser intruso, um estranho que ocupa o lugar da criança normal desejada, é rechaçado. Sobre ela caem desejos de morte. Sua chegada produz comoção no meio familiar, quebra o narcisismo parental (JERUSALINSKY, 2010, p. 295).

Jerusalinsky (2010) ao constatar que os pais estabelecem com a criança, um vínculo no qual projetam nesta suas expectativas e temores gerando um filho idealizado enfatiza que quando tal criança não é “normal”, ela passa a ser sentida como “um intruso” que não é reconhecido como próprio. Manonni (1991) ao estudar alguns pais que consultaram um psicanalista explica algumas especificidades desse sofrimento. Segundo a autora, a relação entre a mãe e o filho com deficiência intelectual terá sempre um “ressaibo de morte”, e ideias de homicídio existirão ainda que, para algumas, isto se dê de forma inconsciente. Esse sentimento de morte ocorre porque a mãe é atingida pela enfermidade do filho narcisicamente³, ou seja, o filho esperado representa para a mãe a oportunidade de reviver sua própria infância, realizar seus sonhos frustrados e imortalizar seu próprio ego. Ele seria a continuidade de seus planos. Mas, no filho que lhe nasceu, é impossível qualquer referência de identificação. Trata-se de um ser que, “pela sua enfermidade, vai não só renovar os traumatismos e as insatisfações anteriores, como também impedir posteriormente, no plano

³ A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram.

“[...] O amor dos pais, tão comovedor e, no fundo, tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior” (FREUD, 1996i, p. 98).

simbólico, a resolução para a mãe do seu próprio problema de castração” (MANONNI, 1991, p. 4). Cada mãe viverá, ao seu modo, sentimentos de angústia e depressão influenciados pelas experiências anteriores construídas no plano fantasmático e em função de sua própria castração oral, anal ou fálica.

A fantasia de castração proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança. Essa diferença é atribuída à amputação do pênis na menina. O complexo de castração está em estreita relação com o complexo de Édipo, introduz a frustração necessária para que o sujeito reconheça suas limitações e possibilidades e, portanto, apresenta a função interditória e normativa (LAPLANCHE, 2001, p. 73).

Diante da impossibilidade de elaborar o processo de castração e aliando inconscientemente seus desejos com as demandas da criança, a mãe vive um estado de gestação contínuo que não permite que o filho se separe dela para que possa constituir-se livre e independente (MANONNI, 1991).

Em confronto com o bebê real esta mãe sofre diversos conflitos permeados de decepção, revolta e sentimentos de inferioridade e culpa, repudiando-se por se ver incapaz de gerar uma criança sadia (JERUSALINSKY, 2010). Para sobreviver aos bombardeios do real, que fragilizam seu ego, a mãe ergue mecanismos de defesa, como a negação, os quais Freud (1996e, p. 63) abordou ao dizer que os seres humanos, “muitas vezes assumem o direito de pensar de modo absurdo e desprezar os fatos”, para defenderem-se da realidade quando esta confronta suas expectativas, sonhos e idealizações; quando ferem os desejos. Aponta o “sentimento de culpa” e o “sentimento de inferioridade” como um conjunto difícil de separar já que ambos são consequências do conflito entre o Superego⁴ e o Ego. Esses sentimentos estão relacionados, respectivamente, à consciência moral e ao confronto entre o Ideal do Ego⁵ e Ego Ideal⁶.

Segundo Freud (1996e, p. 82) “Se o ego é obrigado a admitir sua fraqueza, ele irrompe em ansiedade – ansiedade realística referente ao mundo externo, ansiedade moral referente ao superego e ansiedade neurótica referente à força das paixões do id”.

⁴ Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego.

Classicamente, o superego é definido como o herdeiro do complexo de Édipo; constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais. (LAPLANCHE, 2001).

⁵ Expressão utilizada por Freud no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico. Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se. (Idem, 2001).

⁶ Formação intrapsíquica que certos autores [Laplanche cita Numberg, D. Lagache, J.Lacan] diferenciando-a do ideal do ego, definem como um ideal narcísico de onipotência forjado a partir do modelo do narcisismo infantil. (Idem, 2001)

Esses pais, diante da sensação de vulnerabilidade e fragilidade, ao se depararem com a realidade da deficiência do filho, são tomados por uma ansiedade realística, não era este o filho esperado, por isso o rejeitam com tal intensidade que, imersos em ansiedade neurótica, chegam a pensar na morte deste para por fim ao sofrimento que vivenciam. Paradoxalmente, com a mesma intensidade, são tomados por uma ansiedade moral e desejam morrer como punição, por não admitir que possam nutrir esse sentimento em relação ao infante. Especialmente a mãe sofre por ter sentimentos, considerados por ela tão indignos, inconciliáveis com os de uma mãe. Não compreende os conflitos psíquicos que a assolam e se percebe incompreendida pelas pessoas que a cercam.

Contudo, a possibilidade de que ‘deste indizível, se fale’, disto que é fonte inesgotável de angústias, será também o que permitirá que um desejo vital se ponha em jogo com este filho. Indubitavelmente é um caminho de perguntas [...]. Quem é este? Se não é como nós... O que é? Eu gerei isto? O que sou eu? Quem é o culpado? Foi um castigo? O que se faz com quem não se sabe o que é? (JERUSALINSKY, 2010, p. 295).

Trata-se de um momento em que as emoções e os sentimentos dos pais (cuidadores), se confundem. Mesmo vivenciando o que percebem como infortúnio, aspiram a exercer seu papel cuidador de uma criança com deficiência e buscam alternativas para adaptar-se a essa realidade. Para isso, precisam passar por um período de luto pela perda do bebê idealizado, e adentrar a um novo momento em que passarão a aceitar o filho que se lhes apresentou.

O luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de uma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante. [...] Confiamos em que seja superado após certo lapso de tempo, e julgamos inútil ou mesmo prejudicial qualquer interferência em relação a ele (FREUD, 1996a, p. 249).

O trabalho de elaboração do luto do filho idealizado se dá pela revelação, a partir da realidade, de que o objeto amado não existe mais e pela exigência de que toda a libido se desligue desse objeto. “Quando o trabalho do luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido” (FREUD, 1996a, p. 251).

Cordié (1996) traz o exemplo de um menino que, devido às identificações realizadas na primeira infância, desejava ser cantor de rock e dar a volta ao mundo com seu grupo, contudo seus pais desejavam vê-lo culto, dedicado aos estudos, ao privilegiarem uma forma de inteligência e saber científico acadêmico. Deste modo, as identificações do menino no seu ego ideal entravam em conflito com o ideal do ego de seus pais. Como consequência tornara-se um ser estranho, relegado nessa família, sujeito ao sofrimento e à inibição.

O exemplo citado se refere a uma família dita normal, onde nenhum membro possuía qualquer deficiência mental e nos comunica que os pais projetam no filho seus

sonhos, é o ideal de si. “O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal” (FREUD, 1996i, p. 101) podendo constituir também o ideal de um grupo social, marcado pela cultura transmitida através das gerações.

Sendo assim vemos que o conflito entre o ego ideal, que é traçado pelos desejos do próprio sujeito, e o ideal do ego, que é da família em direção ao sujeito gera diversos conflitos de identidade, rejeição e sofrimento, e apenas o luto do filho idealizado permite que os pais vejam-no verdadeiramente como ser autônomo e desejante. Esse luto é um processo por vezes mais difícil para as famílias ditas normais, uma vez que o filho parece ter todos os recursos para ser e chegar onde seus pais idealizaram. Em geral essas idealizações comunicam expectativas altas e exigentes que por vezes oprimem e muitos filhos “normais” irão começar a ter forças para confrontar o ideal de ego projetado sobre eles apenas na adolescência, ou mais tarde, alcançando a legitimação em suas conquistas e seu modo de existir, por parte dos pais, em geral, na vida adulta.

Desse ponto de vista podemos considerar como favorável para a relação pais-filho o confronto com a deficiência, pois permitirá de modo mais urgente uma aceitação do real na elaboração do luto pelo filho idealizado, possibilitando mais cedo a legitimação do filho com suas características e potencialidades.

Somente aceitando esta marca que constitui parte desta criança – seu filho – é que os pais poderão, aceitando e negando ao mesmo tempo, olhá-lo, estabelecer uma relação viva, de intercâmbios gratificantes com ele; e nomeando-o, lhe darão um lugar humano, lugar simbólico que não se herda, senão que se constrói, dia a dia, com palavras (JERUSALINSKY, 2010, p. 296).

Ao contrário, se paralisados no luto, esses pais podem apresentar um esvaziamento de expectativas e até de investimentos, o que torna o filho com deficiência um ser em suspensão, de quem não se espera quase nada, relativo às fases de desenvolvimento humano e às conquistas sociais e culturais. A esses pais basta que o filho siga sobrevivendo para não concretizar o desejo que outrora tiveram (de que este morresse) e, com tal concretização, alimentar a culpa por terem desejado esse fim. Em resposta ao esvaziamento de expectativas dos pais o próprio sujeito sente-se incapaz de se perceber como ser desejante e traçar planos e metas para a própria vida e pode contentar-se em sobreviver.

Como vimos em Manonni (1991), a princípio, quando se deparam com a criança real, com deficiência, os pais revivem as castrações e renovam os traumatismos e as insatisfações anteriores. Todas as significações construídas nesse conflito virão à tona por meio do discurso pejorativo, desesperançoso e/ou infantilizador que impregnarão a criança do significado que os pais deram à ferida narcísica.

Jerusalinsky (2010) conta trechos do processo de análise da menina Luciana, de quatro anos, que tinha atraso psicomotor e diagnóstico de provável lesão cerebral. Os pais esperavam que a filha fosse uma pessoa de sucesso, um projeto bem sucedido que reafirmaria a autopercepção da mãe de ser sempre nota dez em tudo. Ao serem confrontados com o real, estes pais deixavam emergir no discurso uma repetição dos defeitos aparentes da filha, citando, inclusive, a constante evacuação que obrigava a criança a permanecer usando fraldas. Nesse contexto, Luciana queria ser a mulher mais linda do mundo, mas viu-se significada pelos pais como “cocô”. Na sessão a menina conta ao psicanalista, com orgulho, que para a educadora ela era a “princesa”, mas, em oposição, para os pais era “cocô”.

Destacando que o sujeito se forma, inicialmente, a partir do olhar dos pais sobre ele, podemos inferir que o impacto desse significado para o conceito de identidade de Luciana foi desastroso. Como vimos, os efeitos das identificações primárias são gerais e duradouros (FREUD, 1996f).

Num movimento contrário ao dos pais de Luciana, compreendemos que, em meio às confusões e prantos, dúvidas e inexperiências pode surgir uma oportunidade de relação humana, caso os pais percebam que o filho não é culpado por não imortalizar o ego deles; e se abram para este filho como sujeito único com diversas especificidades e possibilidades para construir a própria história. Em complementar aprendizagem, os pais poderão, eles mesmos, reparar suas feridas narcísicas e ressignificar as próprias frustrações da infância.

A dificuldade em perceber a criança como ser de possibilidades, mesmo em meio à deficiência podem ainda resultar numa outra posição, mais “abnegada e dedicada” dos pais, que coloca o filho em posição objetal. Na relação mãe-filho estudada por Mannoni (1991), a criança não é vista como um sujeito autônomo, mas como um objeto que requer cuidados. Nesse movimento os pais tendem a manter uma postura superprotetora que limita o filho. Glat (1997, p. 117) ao adentrar nesse tema pontuou que:

É preciso ficar claro, que viver em função de um filho ou irmão deficiente, não significa aceitação, nem solidariedade familiar. Na verdade este tipo tão comum de atitude representa uma falsa integração – já que se confere um status diferenciado, excepcional, a este membro. Isto sem contar os casos em que o deficiente se torna o ‘depositário da doença familiar’; ou seja, todos os outros problemas (ex. Alcoolismo, briga entre os pais, dificuldades na escola de um dos irmãos, etc.) são encobertos ou minimizados, já que ‘o problema’ da família é ter um membro deficiente – que, às vezes, nem é o indivíduo mais desajustado do grupo!

Por vezes, no movimento materno de viver em função do filho, é possível encontrar uma simbiose formada pela dificuldade da função paterna de efetivar a interdição. A resolução do complexo de Édipo, pela entrada do pai na relação da mãe com o filho – não necessariamente o pai biológico, mas de um terceiro, é o que possibilitará ao sujeito se

estruturar e organizar o seu vir a ser em torno da diferenciação entre os sexos e do seu posicionamento frente à angústia de castração (FREUD, 1996b).

É por isso que se conclui que o complexo de Édipo é fundante na estruturação do sujeito. Ao nascer, a criança constitui, com a mãe, uma díade, uma relação profunda e intensa, marcada por tudo que ambos vivenciaram durante o período em que a mãe continha e gestava esse bebê, quer seja organicamente e/ou no seu desejo. Todavia, é num dos momentos da cena edípica – no qual o olhar e o desejo da mãe se volta para outro, que não é o bebê, e esse outro marca os limites do filho –, que se coloca uma triangulação. Nesta, a menina irá seduzir o pai para afastá-lo da relação com a mãe, e o menino irá confrontar e travar uma luta com o pai em favor da manutenção da relação com a mãe (FREUD, 1996d). Esta díade é marcada por uma sensação de completude e amor incondicional, a qual não se deseja perder jamais, por isso a triangulação necessariamente exige a presença do outro, da figura que fará a interdição, e é preciso que este desejo assumir a tarefa de concretizar a interdição.

Tal tarefa, em geral, é realizada pelo pai, por ser, depois da mãe, a figura que mais estaria em contato com o filho e com a mãe ao mesmo tempo. Espera-se que o pai seja capaz de vincular afetivamente com a mãe, garantindo as vantagens de romper a díade e ainda, pelo vínculo que possui com seu filho, interditar essa relação mãe-filho sem violência e autoritarismo. O pai é tomado aqui como função paterna, podendo ser exercida por qualquer cuidador, quer tenha laços consanguíneos ou não, importa que marque os limites com a devida assertividade (FREUD, 1996d)). Caso tal interdição não se efetive haverá a possibilidade de se encontrar uma forte simbiose na relação mãe-filho. Segundo Laplanche (1992, p. 83):

A simbiose é uma noção biológica, objetiva talvez, mas da qual quer se tirar a idéia de uma simbiose subjetiva. No plano biológico, segundo o dicionário *Robert*, trata-se de uma “associação duradoura e reciprocamente proveitosa de dois organismos vivos” e dá como exemplo o líquen. Mas, mesmo biologicamente, mesmo no plano da autoconservação, a reciprocidade, que tornaria proveitosa para as duas partes a associação mãe-criança, é duvidosa. [...] De certa maneira, para retomar um outro modelo biológico de associação, poderíamos perfeitamente dizer que a criança é o parasita da mãe. E, de forma inversa, [...] que a mãe ‘parasita’ a criança.

Em oposição ao adoecimento presente na simbiose, na qual a mãe exerce seu desejo de onipotência e permanece contendo o filho como uma massa indiferenciada em si mesma, Freud (1996c) traz o exemplo do Fort Da. Neste exemplo falava do que percebeu em seu neto enquanto cuidara dele na ausência da mãe. A criança, durante todo o tempo que esteve longe da mãe, jogava um carretel, preso a um fio, de dentro do berço para fora, fazendo expressões de lamento, ao jogar o objeto e perder a visão do mesmo sob a cama, e de alegria, ao recuperar o objeto puxando-o pelo fio. A esse movimento Freud denominou *Fort* (fora) e

Da (aqui) e analisou que embora a criança se entristecesse quando o objeto ia embora ela se alegrava com o retorno do mesmo e repetia o ato lançando-o para depois recuperá-lo. Assim, analisou que é necessário à mãe realizar o mesmo movimento do carretel, de ausentar-se e depois apresentar-se, para que a criança se desenvolva na ausência da mãe sem o pavor de perdê-la por completo. Em geral, para essas mães que veem o filho deficiente como um objeto de cuidado é difícil se permitirem o afastamento de que Freud falou, mesmo quando seus filhos estão sob os cuidados de pessoas responsáveis. Compreendem que ser mãe de um filho com deficiência está diretamente relacionado com a presença ininterrupta e cuidados exclusivos, e que as limitações do filho não lhe darão espaço para nenhum outro investimento que não seja nesse objeto (o filho). Este tipo de relacionamento não se aplica somente à relação da mãe com uma criança deficiente, mas pode ser encontrado na dinâmica relacional com outros cuidadores.

Tal compreensão está, pois, ancorada em diversas concepções acerca da maternidade abnegada, dedicada; na reparação por ter trazido ao mundo um sujeito deficiente; no ser ela mesma um invólucro que o protege, mas esconde o filho do espanto social; e ainda no intento de expurgar todos os desejos inconscientes de matar esse filho real que veio no lugar do filho ideal. No entanto, a mãe que realizar o desmonte de paradigmas quanto ao certo e o errado, uma vez que não há um único caminho para o “Ser Mãe” e deixa fluir suas infundas possibilidades de ser a mãe de seu filho com deficiência, ela pode se perceber como sujeito com autonomia para construir seu próprio modo de ser nesse papel. Não mais objeto das regras e normas sociais, das expectativas e idealizações de outros, essa mãe torna-se livre também para perceber seu filho como sujeito e não como objeto de cuidados (BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008). É nesse momento que se torna possível realizar o movimento saudável de afastar e aproximar, que Freud (1996c) exemplificou com o *Fort Da*, possibilitando maior desenvolvimento a ambos, mãe e filho.

Por outro lado, é preciso considerar que, no contexto social, esses pais sentem-se sós e discriminados. A sensação de discriminação, vivida por esses pais, irá influenciar a integração social de seus filhos. Ao se deparar com os preconceitos e rejeições das pessoas, ou mesmo com o impacto nas expressões corporais e os olhares curiosos voltados à deficiência do filho, frequentemente, esses pais reforçam seus próprios sentimentos de vergonha e tendem a não expor o filho publicamente.

Isto alimenta angústias dos dois lados, dos pais, que se culpam por trazer à sociedade um filho deficiente, portanto, não desejado, não aceito e não legitimado; do filho com deficiência por sentir, mesmo que sem palavras, sua “inadequação” e o pouco espaço que

terá num mundo de “pessoas normais”. Além de atingir a vida social dos pais e desse filho, esse fator contribuirá ainda para a desinformação acerca da deficiência. Os sentimentos de vergonha farão com que os pais limitem questionamentos acerca da deficiência do filho. Um agravante nesse sentido é quando percebem no profissional da saúde a falta de envolvimento e apoio necessários para terem os esclarecimentos que facilitarão os cuidados ao filho. Barbosa, Chaud e Gomes (2008) em estudo que buscou a vivência de mães com filho deficiente relataram que “para a mãe, é perturbador encontrar uma discrepância entre seu próprio tumulto emocional e a insensibilidade dos profissionais”.

Segundo Mannoni (1991), a família que recebe um filho com deficiência vive uma experiência muito particular e diversa, na qual, em geral, o pai fica ausente, reconhecendo a mãe como mais apropriada aos cuidados que o filho demanda. Todavia, compreendemos que o afastamento do pai (ou quem o represente) deve ser visto resgatando o contexto e atravessamento social, histórico, cultural e da perspectiva de gênero; especificamente, quando compreendemos que, por anos, o espaço privado do lar e dos cuidados com os filhos foi entendido como espaço das mulheres, e perpetuada a ideia de que o cuidado com o filho era responsabilidade principalmente da mãe.

Vimos que a família que tem um membro com deficiência intelectual é impactada de muitas formas e o real lhe convocará a tecer aprendizados que são, de certo modo, necessários a todas as famílias. Quer tenham ou não um membro com deficiência intelectual, todas se beneficiariam ao descobrir que não há fórmulas prontas para o relacionamento familiar, mas que cada modo de se relacionarem deve ser construído com paciência, força, persistência e carinho, respeitando o outro em sua alteridade e autonomia, estando abertos para o encontro com o real e abrindo mão das idealizações que não os deixam ver genuinamente um ao outro. Todas deveriam aprender o equilíbrio entre cuidar e superproteger; teriam menos insatisfações se os pais compreendessem que não é responsabilidade do filho reparar a infância que eles vivenciaram e seriam mais cooperativas se rompessem estereótipos de gênero em prol do amor e cuidado mútuo, com liberdade para masculino e feminino realizarem ações de cuidado, afeto e prover. Talvez a grande diferença seja que, quando a família depara-se com um membro que tem deficiência, esses aprendizados são cobrados com mais agilidade e intensidade. São convocados a compreender essas verdades do mundo relacional à medida que enfrentam dificuldades específicas no cotidiano, mas com empenho é possível aos familiares encontrarem novos caminhos e empreenderem autodescobertas que desvelem a maneira única e particular que terão para conviver em família.

Ao transpor obstáculos dia a dia, em cada nova conquista e crescimento percebido no filho, esses pais (cuidadores) vão substituindo o luto do filho idealizado pelo sentimento de alegria e felicidade, o que resulta em constatar que esse filho trouxe consigo muitas aprendizagens para a família, a união e o desenvolvimento desta.

Para tanto os pais (cuidadores) precisam buscar recursos psicológicos para enfrentar suas questões e conflitos. Necessitam contar com apoio e aceitação da família e da sociedade para reorganizar sua rotina de modo natural ausente de preconceitos. O governo poderá ajudar com programas de assistência social, financeira, médica, psicológica e educacional. Se considerarmos esse núcleo familiar como parte da sociedade humana, será mais fácil prover a essa criança os cuidados necessários, para que se torne autônoma e exerça seus direitos e deveres como qualquer cidadão.

4.4 A relação família-escola na perspectiva da educação inclusiva

Ressaltando o imbricamento entre família e escola, entendendo-as, conforme já visto, em sua constituição, influenciados por diversos fatores inter-relacionados de modo dinâmico e complexo. Pontuamos alguns desses fatores que compuseram a família contemporânea. Assim, é a partir do século XV que a invenção (e a expansão) da educação escolar torna-se elemento essencial para a formação da família moderna e, posteriormente, para a da contemporânea. É quando a escola deixa de ser reservada aos clérigos e passa a se responsabilizar pela iniciação social da criança, que se acentua o reconhecimento da infância. Esta passa a ser percebida com características distintas das do adulto e a família concentra-se em torno da criança, é “como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÈS, 2011, p. 159).

Nessa transformação ao longo do tempo, avançamos para o final do século XIX, em que, de fato, a escola é responsabilizada por dar sequência à educação da criança, passando a se constituir como o segundo grupo de inserção social e potencial promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Dentre essas transformações, a partir do século XX, originaram-se as classes especiais nas escolas regulares, com a institucionalização da escolaridade obrigatória, e a educação especial passa a constituir um sistema paralelo ao sistema educacional. Mais precisamente, a partir de 1957, como vimos no tópico 3.1.2, o governo federal assume o atendimento educacional aos excepcionais, a partir da criação de campanhas. Inicialmente

como proposta de integração escolar, influenciada pelos direcionamentos dados pela ciência sobre o ensino de pessoas consideradas incapazes. Essa proposta tinha como base o princípio de normalização, segundo Mantoan (2006), que buscava disponibilizar às pessoas com deficiência condições e modelos de vida iguais aos demais membros da sociedade, objetivando igualá-los ao máximo ao padrão de normalidade por esta instituído.

Questionando a lógica da integração surge a proposta da inclusão. Como vimos na Declaração de Salamanca, a visão de escola passa a ser de um espaço cuja pedagogia esteja centrada na criança, que considere a diversidade e busque combater atitudes discriminatórias (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). A partir dessa visão, a Escola Inclusiva destinou-se a proporcionar vida social e educativa a todos os alunos, indistintamente, garantindo que frequentem as salas de aula do ensino regular, e AEE composto de um conjunto de serviços de apoio especializado que vise eliminar barreiras que dificultem a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal atendimento é ofertado, segundo o Decreto nº 7.611/2011, em salas de recurso multifuncionais (nas escolas públicas) organizadas conforme padrões legais e definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, não paginado).

Nessa sala, o professor deve ser um especialista e mediar com vistas a ajudar na construção das habilidades de cada aluno de modo a reduzir os obstáculos para sua participação plena e efetiva na escola e no contexto mais amplo. Há, assim, necessidade de organizar momentos diferenciados para atendimento aos alunos com diferentes características e necessidades, objetivando melhor desempenho com vistas ao acesso curricular. Assim, sua atuação pedagógica contribui para “alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” e está articulada com o ensino comum (BRASIL, 2011, não paginado). Por meio da interação com os professores das classes comuns, esse especialista poderá prestar-lhes esclarecimentos e orientar-lhes sobre estratégias pedagógicas que promovam a socialização do aluno do AEE e o seu acesso ao currículo, entre outras orientações para situações específicas que se apresentem, de modo a desenvolver suas estruturas afetivas e cognitivas.

Melo (2011) tendo percebido, no âmbito de sua pesquisa realizada em escolas da rede municipal de São Luís - MA, comportamentos equivocados resultantes da incompreensão acerca desse espaço, nos alerta para o fato de que a sala de recursos multifuncionais constitui um apoio pedagógico complementar (à formação de alunos com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) e complementar (à formação de alunos com altas habilidades ou superdotação). De modo que não é um espaço para reforço escolar, mas um lugar de desenvolvimento e estimulação de habilidades necessárias ao acompanhamento das atividades propostas na sala de ensino comum.

Uma proposta de se oferecer recursos necessários ao desenvolvimento de habilidades que favoreçam o conhecimento do aluno, e acompanhamento curricular que considere a individualidade deste, ao invés de reproduzir uma postura massificada na qual a prioridade do ensino vinha sendo a grade curricular. Essa postura de uma pedagogia voltada às diferenças individuais, deveria se ampliar a todo o sistema educacional, de tal maneira que, políticas e leis, permitissem a flexibilização do ensino. Ora, uma escola verdadeiramente inclusiva é capaz de compreender as diferenças de todos e se flexibilizar diante da subjetividade, desejos e interesses de seus alunos. Humanizada, esta escola tem como norteador as necessidades manifestas por cada um deles. É capaz de incluir porque não pretende homogeneizar, e por não ver mais alguns alunos com NEE, mas sim as necessidades educacionais de cada aluno.

Mas, é possível que uma escola funcione e seja organizada com esta lógica inclusiva? Foi, retratando essa possibilidade que Alves (2012), no conjunto de crônicas em que fala da Escola da Ponte, traz a narrativa de uma escola com a qual sempre sonhou, mesmo quando se questionava se era possível. Após uma visita a Portugal, ele teve a prazerosa constatação da existência desta e pode, assim, abastecer seus sonhos e ideais. Em conclusão descreve:

Escola da Ponte: um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campainhas anunciando o fim de uma disciplina e o início da outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. É preciso ouvir os "miúdos", para saber o que eles sentem e pensam. É preciso ouvir os "graúdos", para saber o que eles sentem e pensam. São as crianças que estabelecem as regras de convivência: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de se ouvir música enquanto trabalham (ALVES, 2012, p. 69 e 70).

Assim, apresenta uma escola sem divisões de paredes, campainhas, professores ou disciplinas, na qual alunos com e sem necessidades especiais aprendem juntos, em grupos, seguindo seus próprios interesses e desejos, pautada na disposição natural que todos têm ao conhecimento essa escola prima pela liberdade de ser, sem a ênfase na formação, ou na formatação de “unidades bio-psicológicas móveis”, o que interessa é ser facilitador para o que os alunos, enquanto protagonistas e autores de suas histórias de escolarização irão escrever. Além disso, “é preciso ouvir os ‘graúdos’, para saber o que eles sentem e pensam” (ALVES,

2012, p. 69). Reafirmamos a importância do estreitamento da relação família-escola, bem como, do fortalecimento dos papéis de cada sujeito da educação naquilo que têm de responsabilidade para a construção de uma parceria profícua entre família e estes, com vistas à educação inclusiva.

Portanto, há necessidade de maior integração entre pais, professores, gestores, profissionais diversos, sociedade, com a participação efetiva do Estado para a concretização de objetivos bem planejados que visem à educação para todos.

Construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos implica em adotar uma visão pela qual os atendimentos não se limitam às dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições vinculadas a uma causa orgânica específica, mas também àquelas a esta não vinculadas, priorizando a qualidade da relação pedagógica para todos e não apenas a um público-alvo delimitado, bem como a relação entre os diversos sujeitos envolvidos.

Faz-se necessário associar a construção documental à prática. Há ainda, segundo Melo (2011), pouco entendimento sobre essa proposta educacional entre os sujeitos envolvidos. Compreendendo ser este um dos fatores que dificultam o processo, a proposta deste trabalho de pesquisa em buscar percepções dos pais delineia a preocupação em abrir espaços de diálogo que contribuam para ampliar a compreensão das propostas inclusivas de educação e unir esforços na realização de práticas concretas de educação inclusiva.

Nessa avaliação das condições necessárias à inclusão escolar, é imprescindível valorizar o papel da família como primeiro núcleo educacional. Os pais (cuidadores) aprendem, desde o nascimento, a conhecer seus filhos e as necessidades específicas de cada um. É necessário efetivarem-se trocas, estes poderão relatar suas experiências e as instituições públicas prestar-lhes esclarecimentos, prover-lhes recursos, assistência médica, psicológica e pedagógica potencializando-os em seu papel de pais.

A política nacional sobre a inclusão escolar respalda a importância da participação efetiva da família na escolarização de seus filhos, conforme vimos anteriormente em alguns documentos como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto 7.611/2011 e a Resolução nº 291/2002 do CEE. No entanto, a atitude demonstrada por aqueles pais no período de transferência de seus filhos da sala de educação especial para as classes comuns, relatada no início, permite inferir que desconhecem sua atuação nesse processo. Os pais precisam ser convocados e alertados de sua responsabilidade em planejar, acompanhar e avaliar as ações da educação inclusiva.

4.5 A adolescência

O adolescente é “um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade” (CALLIGARIS, 2011, p. 15). Tal treino, instrução e influências fazem dele um fenômeno biopsicossocial nos moldes da cultura que o integra.

Ele se encontra num tempo de suspensão em que seu corpo e seu espírito parecem prontos como os do adulto, mas não é reconhecido como tal. Mesmo já tendo aprendido os valores sociais mais básicos ainda não tem autorização para realizá-los. Estará fadado a permanecer mais alguns anos sob o controle dos adultos. Reagindo a isso, seus sentimentos e comportamentos assemelham-se à rebeldia. Em meio ao turbilhão de transformações pertinentes desse momento um conflito é certo: ele “não sabe quando e como vai poder sair de sua adolescência” (CALLIGARIS, 2011, p. 21).

Na busca por uma identidade e atendendo à necessidade de construção de autonomia e independência, o adolescente se moverá para atender seu desejo de ser adulto. Mas este não é um processo incólume, o adolescente precisa “matar os pais” e a criança maravilhosa dos pais”, “a representação tirânica do menino-rei”, um caminho para se integrar socialmente a outros ambientes (LECLAIRE, 1977, p. 12). Sabe-se que esse “matar” seria inconscientemente rejeitar os pais idealizados da infância (quando passa a idealizar outros adultos – do seu convívio social), ao mesmo tempo em que o adolescente reafirma sua origem. Neste momento, todo o projeto idealizado pelos pais (abordado anteriormente) deverá ser reescrito por esse sujeito que passa a reivindicar maior independência, começa a falar por si. E essa independência está marcada pelas frustrações pertinentes ao luto da própria ingenuidade infantil – luto pelo corpo infantil e, ao mesmo tempo, luto pela perda dos pais da infância no desligamento das figuras parentais.

Na psicanálise freudiana esse assunto é abordado nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, que entende a sexualidade desenvolvendo-se desde a infância, e a puberdade, última etapa desta evolução, compreendida como o importante momento de desligamento das figuras parentais (FREUD, 1996j).

A escola enquanto espaço socioafetivo, na adolescência, poderá realizar importante função do terceiro (conforme já citado) que efetive a interdição (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Nesse período de sua vida o adolescente retoma uma importante etapa de sua evolução – a problemática edipiana – na qual ele deixa sua posição de criança protegida pelo lar e assume a posição de ser social confrontado pela lei do grupo. Essa separação

provoca um luto, uma dolorosa transformação de objeto de desejo de outros para a de “sujeito desejante”.

O adolescente deve também superar a prova da separação, mas a crise se complica com as novas relocalizações das questões de identificação: o ideal do ego, calcado, mais frequentemente, nas imagens parentais, é posto em questão, e os estudos, valorizados pelo meio, são a contrapartida do desejo de emancipação. O desabrochar pubertário com a necessidade do sujeito de determinar suas escolhas sexuais vem subverter ainda mais as referências de identidade. Todos sabem o quanto são difíceis as turmas do secundário! (CORDIÉ, 1996, p. 29).

Esta etapa escolar, dos anos finais do ensino fundamental, que Cordié (1996) cita como turmas do secundário, possui dificuldades, além dos aspectos já citados, por: ser um momento em que os alunos se deparam com as dificuldades dadas pelas transformações da puberdade e, concomitantemente, precisam transferir-se de uma vinculação forte na relação professor-aluno, para adaptarem-se ao amplo quadro de professores divididos por um sistema de disciplinas, o que reedita as sensações de angústia vividas quando precisou afastar-se da mãe para ir à escola. A urgência adolescente para afirmar sua identidade irá levá-lo a busca de relacionar-se com outras pessoas, trata-se de uma fragmentação de figuras parentais a serviço da diferenciação e formação de identidade. Ao falar dessa dissociação relacionada com o contexto escolar, Aberastury e Knobel (1981, p. 67) citam que:

Não é casualidade que em quase todas as escolas do mundo o ensino primário se ministra em todo o seu transcurso, pela figura central do professor, e no ensino secundário, em troca, oferece-se ao jovem um professor para cada disciplina, adaptando-se a estas necessidades da adolescência.

A adolescência é um tempo de crise e rupturas, em que além do investimento de se deslocar para fora do âmbito familiar, as transformações anatômicas, como já citamos, não são apreendidas imediatamente pela *psique*. Essa ideia coaduna com a afirmação de Vigotsky (2008, p. 99): “A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição”. O que pode ser agravado em adolescentes do AEE.

Quando pensamos nos conflitos pertinentes dessa etapa fundamental da evolução humana e acrescentamos a estes as dificuldades internas e externas que acompanham a pessoa com deficiência intelectual, localizamos o adolescente abordado neste trabalho. Alguém que, em plena crise edipiana, precisa erigir sua identidade deixando o lugar incólume de criancinha inocente, mas encontra-se neutralizado em suas tentativas pelo estigma de eterna criança. Esse estigma associado ao pensamento de que não podem compreender bem os diálogos sociais impede-os duplamente de serem compreendidos – como adolescentes precisam interpelar seus pais e serem mesmo insolentes, ou seja, “afirmar sua solidão, até mesmo reivindicá-la, separando-se do jogo social, disso que se chama decência, o fato de comportar-se bem na sociedade”. Mas ao serem vistos como “deficientes” qualquer rebeldia ou recolhimento à sua

solidão encontra razão na deficiência intelectual. O que queremos apontar aqui é que esse sujeito visto muito mais pela deficiência que o caracteriza do que pela condição de humano em desenvolvimento está, provavelmente, impedido pelo próprio meio social de explorar sua criatividade para “demandar”, “contradizer”, “imitar” (RASSIAL, 1997, p. 81 a 83). Destacamos ainda que esses obstáculos implicam inevitavelmente sobre a pulsão do saber⁷ e reflete-se também no interesse pelas atividades escolares.

4.6 A deficiência intelectual

Quando construímos o levantamento das políticas públicas para pessoas com deficiência (excepcional, portador de deficiência, educandos com necessidades especiais, alunos com necessidades educacionais especiais etc.) destacamos que manteríamos os termos originalmente utilizados nos documentos mencionados por não haver um consenso a respeito na literatura da área. Todavia, para compreensão dos alunos que são sujeitos dessa pesquisa, privilegiaremos o termo deficiência intelectual, na tentativa de fazer um recorte dessa população de alunos com necessidades educacionais especiais, delimitando quais destes serão abordados nesse trabalho e ainda por compreender, como dissemos anteriormente que, dentre todas as deficiências, a intelectual sofre ainda mais discriminação. Segundo Mantoan (2005, p. 95) “Entre os casos que provocam maior reação das escolas comuns, no momento de inserir alunos com deficiência em suas salas de aula, estão os alunos com deficiência mental de moderada a grave”.

Ao falar de deficiência intelectual é imprescindível realizar a busca histórica da construção deste conceito, compreendendo que, mesmo quando as palavras e definições são modificadas no campo científico, linguístico, social e político, a mudança do sentido, impregnado nas representações sociais que foram por elas construídas e reforçadas, é bem mais lenta, já que na cultura permanece a herança de uma representação social construída (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Mazzotta (2005, p. 16) “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. O medo provocado pelo desconhecimento

⁷ Nos Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Freud (1996j) associa curiosidade, saber e conhecimento com a pulsão de saber. Na definição de pulsão vemos que ao final da época do conflito edipiano, parte da investigação sexual é reprimida e sublimada em pulsão de saber. O desejo de saber associa-se ao de sublimar, dominar e ver. Essa pulsão, sublimada, transforma-se, após a associação com a pulsão de domínio, em “pulsão de saber” derivando dela, entre outros, o prazer de pesquisar, o interesse pela observação e o gosto pela leitura (KUPFER, 1995).

sobre as deficiências, bem como a relação estabelecida entre a perfeição divina e o humano criado à imagem de Deus, gerou uma representação discriminatória e excludente que marcou ao longo das gerações as pessoas com deficiência. Além disso, a ideia de condição imutável, de incapacidade e de invalidez, relegou por muito tempo, essas pessoas ao desprezo e isolamento.

Essa característica de inatismo perdurou até a primeira metade do século XX, com a compreensão de deficiência gerada fundamentalmente por causas orgânicas (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995). O saber médico influenciou a construção de termos como *idiotia*, *debilidade mental* e *infradotação*, *imbecilidade* e *retardado mental*, *déficit mental /cognitivo*. Na tentativa de minimizar o sentido negativo dos termos usados até então, em 1939, durante o Congresso em Genebra, estabeleceu-se como padrão internacional o uso do termo *deficiência mental* (PLETSH, 2010). O termo *deficiência intelectual* foi introduzido na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, de acordo com a Organização Panamericana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde (2004), e passou a ser fortemente empregado no contexto das reflexões dos movimentos sociais, nos documentos legais e na produção científica. Tendo o avanço considerável de ser tratada também pelos campos da antropologia, sociologia, ecologia, pedagogia e do direito, o que contribui para um olhar além do biologizante, um novo olhar biopsicossocial, que tece o modelo social da deficiência. Esse novo conceito aponta, segundo Sasaki (2005), para o intelecto ao invés de tratar de toda a mente. A partir da declaração de Salamanca, em 1994, outro conceito é adotado, o de *necessidades educacionais especiais*. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995) esse termo está diretamente ligado a uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional, significa que uma pessoa possui algum problema de aprendizagem, o que requer atenção mais específica e mais recursos educacionais do que os tradicionalmente usados, desse modo, o termo traz à tona os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Ao tentar evitar a terminologia da deficiência enfatiza-se a resposta que a escola pode dar a esse sujeito. Como consequência, a nova terminologia amplia a necessidade de AEE para um público bem maior do que aqueles que possuem uma deficiência orgânica. Conforme já vimos anteriormente, “mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de entender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008b, p. 15).

Embora todas as denominações apontem para o mesmo sujeito, os termos influenciam a concepção e a mudança da forma de lidar com essas pessoas, quando se fala em

deficiência, aponta-se um defeito e poucas expectativas de mudanças; quando se fala de necessidades educacionais, ampliam-se as perspectivas para uma corresponsabilidade que envolve outros sujeitos e para alternativas escolares que contribuam para o progresso dessa pessoa.

Abordamos acima a terminologia que circunda a deficiência intelectual e não pretendemos definir-lhe o conceito, por compreender que deficiência não se trata de uma condição em si mesma. As situações de conflito, dissenso e imprevisibilidade suscitadas pela deficiência intelectual e outras deficiências entrelaçam condições naturais e sociais e são desafios para a escola, por não se enquadrarem na cultura igualitarista destas. Sendo assim, muitas incapacidades não estão localizadas no sujeito com deficiência, mas nos impedimentos que o meio (social ou ambiental) lhes impõe (MANTOAN; PRIETO, 2006). Considerando a complexidade do conceito de deficiência intelectual, mas buscando aproximar o leitor a respeito, fizemos um pequeno recorte do que está sendo veiculado.

A deficiência mental figura, na maioria dos sistemas categoriais, como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental, o que localiza todos os atributos e limitações na pessoa e mantém o preconceito e a discriminação. Em consulta ao Código Internacional de Doenças (CID-10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, encontramos a categorização do Retardo mental enquanto parada do desenvolvimento ou funcionamento intelectual que determina o nível global do comportamento social e das funções cognitivas, de linguagem e de motricidade (BRASIL, 2008a). Vemos aqui que o CID-10 ainda utiliza definições que se baseiam no coeficiente de inteligência para classificar o Retardo entre leve, moderado, grave e profundo. Entretanto, a *American Association on Mental Retardation* (AAMR), segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2001), no sistema que adotou em 2002, traz como princípios para a definição as bases funcionalista, sistêmica e bioecológica, depreendendo que a deficiência não é um atributo da pessoa, e portanto, não deve ser vista apenas por aspectos intelectuais e adaptativos, mas é um estado de funcionamento que precisa observar, além do indivíduo, aspectos ambientais, relacionais, contextuais (CARVALHO; MACIEL, 2003), perspectiva com a qual concordamos.

Não só pelo caráter de atualidade, mas pela amplitude, a definição da AAMR tem sido referência para os demais sistemas de classificação e para o diagnóstico médico. Dentre os avanços que propõe, a AAMR desconstrói o paradigma classificatório que generalizava incapacidades e enfatizava a imutabilidade e comprometimento permanente, na medida em que resgata, em contraponto às limitações, a coexistência de pontos fortes no indivíduo e

ênfatiza que, a depender dos apoios apropriados, personalizados e especializados que tiver acesso ao longo do tempo, o nível de funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual vai melhorar.

Ao compreender que a família e a escola estão entrelaçadas em sua constituição histórica por seu caráter educacional distinto, mas complementar; destacamos a importância da contínua escuta à família, pais e cuidadores, nas percepções que possuem sobre a inclusão escolar de seus filhos adolescentes com deficiência mental. O termo percepção, em si, já apresenta um posicionamento que legitima o olhar e as sensações do outro, uma vez que não se interessa por uma possível verdade geral, mas antes, considera verdade a percepção de cada um acerca do mundo, já que o mundo é o que percebemos.

Experienciar esse entrelaçamento e complementaridade requer maior atenção da escola, especialmente ao se deparar com algumas especificidades das famílias de pessoas com deficiência intelectual. São famílias que têm necessidades de constructos que, associados ao apoio do governo, da sociedade e da escola, poderão ser capacitadas a cuidar de seus filhos (com deficiência) de modo a facilitar o desenvolvimento físico e mental destes. Para tal, a interação família-escola, sobretudo nestes casos, precisa ampliar seus diálogos, convergir seus objetivos e construir ferramentas e estratégias que alterem as práticas do ensino homogeneizador para práticas inclusivas de uma educação democrática. O que parece a muitos uma utopia, é uma possibilidade, como nos mostrou Alves (2012). De igual modo vimos, na experiência relatada pela senhora Inês, como os pais podem ser sujeito ativos nessa construção, quando devidamente convocados e treinados em sua função educativa.

Detivemo-nos assim a compreender a adolescência como um tempo em suspensão que traz a problemática edipiana e a busca de resolução de conflitos psicológicos na construção da identidade de um ser que precisa deixar seu lugar de objeto desejado para investir em seus próprios desejos. Tais desejos impactam a dinâmica familiar e escolar. Conhecer a complexa tessitura de características, contextos, conflitos, transições, modificações, construções e variações que são vividas nessa etapa do desenvolvimento humano e, mais ainda, desconstruir estigmas associados à deficiência intelectual (dentre eles o que infantiliza a pessoa com deficiência, negando seu adolescer), favorecem a passagem para a vida adulta de modo mais saudável. Por fim trouxemos um pouco das implicações que as diversas terminologias têm trazido aos sentidos dados à deficiência intelectual e, conscientes de nossa limitação em conceituá-la, fizemos um breve comentário do que tem sido veiculado sobre o tema. Atualmente a definição da AAMR é referência porque resgata a coexistência de

pontos fortes no indivíduo e enfatiza possibilidades de melhora para o nível de funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa na qual este trabalho se inscreve; os sujeitos; procedimentos; instrumentos de coleta dos dados e meios de análise utilizados.

Utilizamos o método de pesquisa qualitativa tendo em vista que esta permite uma abordagem dos problemas humanos e sociais e da ação humana, quando se busca compreender a complexidade da realidade, além de entender o pesquisador como interventor direto no campo de estudo, segundo Madureira (2000) e na categoria Estudo de Caso por corroborar com Triviños (2011) que a considera como, possivelmente, um dos tipos mais relevantes de pesquisa qualitativa.

Assim, este capítulo, ao apresentar a metodologia empregada, está organizado em quatro itens: estudo de caso, trazendo a definição e a justificativa para a utilização deste na pesquisa; sujeitos, que aponta a escolha por pais (cuidadores) e apresenta os sujeitos entrevistados; procedimentos e instrumentos da pesquisa, que traz o uso da pesquisa documental para levantamento acerca do tema e da entrevista semiestruturada enquanto instrumento para obtenção dos dados, além de localizar o leitor acerca da trajetória da pesquisadora.

5.1 Estudo de caso

O estudo de caso é definido por Yin (2010) como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, em profundidade, inserido em um contexto de vida real englobado por importantes condições contextuais. Que enfrenta uma situação tecnicamente diferenciada com mais variáveis de interesse do que pontos de dados, por contar com múltiplas fontes de evidência que precisam convergir de maneira triangular, beneficiando-se, pois, do estudo anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados. Além de ser um “método abrangente – cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados.” (Yin, 2010, p. 40).

Por ser um método de pesquisa aplicável, naturalmente, à educação – assim como em diversas áreas de conhecimento e situações, e por permitir adentrar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (Yin, 2010), realizamos o estudo de caso com vistas ao conhecimento dos fenômenos que envolvem a inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual a partir da percepção dos pais desses adolescentes. Nesse sentido trouxemos três casos, dois de mães e um de pai, que não foram selecionados

por qualquer critério de escolha, mas pela disponibilidade destes em participar das entrevistas. Tais casos poderão servir como instrumento para que o leitor possa comparar com outras realidades e contextos e refutar ou afirmar o que aqui encontramos. A escolha pelo estudo de caso justifica-se por ser a percepção de pais (cuidadores) acerca da inclusão de seus filhos adolescentes com deficiência mental, um fenômeno ainda pouco investigado, que exige o estudo aprofundado (de poucos casos) para oportunizar a identificação de categorias de observação ou hipóteses para novos estudos e pesquisas. Sendo assim, o estudo de caso não tem pretensão de constituir amostra para realizar generalizações estatísticas, mas os resultados encontrados podem gerar reflexões e teorizações aplicáveis em outros contextos, estendendo a análise, à medida que sejam guardadas as proporções da criteriosa contextualização em níveis socioeconômico, histórico, social, psicológico e ambiental de cada um dos casos aqui estudados (MAZZOTTI, 2006).

5.2 Sujeitos

Ao investigar pesquisas afins ao tema inclusão escolar, observamos que nos últimos anos, diversos pesquisadores, em São Luís – MA, têm percorrido, em sua maioria, sobre o processo inclusivo envolvendo alunos, professores e gestores (SILVA, 2007, 2009, 2011; MELO, 2008, 2011; CARVALHO, 2010; ALCÂNTARA, 2011). Diante da descoberta, optamos por eleger como loco o contexto familiar, por reconhecer a família como primeiro núcleo educacional e coadjuvante da educação escolar. Assim, buscamos compreender o tema por outro prisma, por meio dos relatos dos pais (cuidadores), a percepção que têm sobre a inclusão escolar de seus filhos. E, a partir dessa visão, contribuir com a educação democrática na perspectiva inclusiva neste município.

Os pais pesquisados foram: Uma mãe – Melissa⁸ – de 37 anos de idade, casada, afrodescendente, com escolarização de ensino médio, dona de casa, com baixa renda familiar e moradora de bairro periférico da cidade, cuja família está constituída de pai, mãe e dois filhos (o mais velho está com 17 anos, tem diagnóstico de déficit cognitivo⁹). Uma mãe – Marina – de 30 anos de idade, solteira, afrodescendente, dona de casa, com escolarização de nível fundamental, com baixa renda familiar e moradora de bairro periférico da cidade, cuja família é constituída por avó, mãe e quatro filhos (o mais velho está com 13 anos, diagnosticado com paralisia cerebral diplérgica espástica). Um pai – Ricardo – de 54 anos de

⁸ Os nomes são fictícios para preservar-lhes a identidade.

⁹ Denominações de acordo com o descrito nos diagnósticos apresentados pelos pais na ocasião das entrevistas.

idade, casado (mas em processo de separação), de cor branca, com escolarização de ensino fundamental, vendedor ambulante, também com baixa renda familiar e morador de bairro periférico da cidade, com família constituída de pai, mãe e três filhas (a do meio tem 15 anos, tem diagnóstico de transtorno no desenvolvimento mental e crises convulsivas). Os filhos adolescentes com NEE estão matriculados, respectivamente no 1º ano do ensino médio, e 6º e 8º anos do ensino fundamental; todos frequentam a SRM da rede municipal e são alunos de escolas distintas, uma de zona urbana e duas de zona rural.

5.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Como procedimentos para a pesquisa fizemos, inicialmente, leitura dos documentos legais que se referem à educação especial com vistas à inclusão escolar e das políticas públicas sobre o tema. Utilizamos da pesquisa documental por considerar documentos como fonte importante para a obtenção de dados concretos. Ao citar pesquisa documental nos referimos aos documentos legais acima citados e fontes bibliográficas por corroborar com Gil (2007, p. 46) que diz: “nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são que documentos impressos para determinado público”.

Parte dos critérios de seleção dos sujeitos foi de serem pais (cuidadores) de alunos matriculados na rede pública municipal de ensino de São Luís – MA por esta pesquisa estar vinculada ao projeto “O processo de inclusão escolar na rede de ensino municipal de São Luís-MA”, aprovado pelo Edital nº 01/2009 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Apoio à Educação Especial (CAPES/PROESP), que visa avaliar os resultados obtidos pelo processo de inclusão na rede municipal de ensino de São Luís. Outros critérios foram: serem pais, (cuidadores) de adolescentes com deficiência intelectual que estão no ciclo que abrange o 6º ao 9º ano e no AEE. (Dentre os casos pesquisados tivemos um adolescente de 17 anos que já estava matriculado no ensino médio, na rede estadual de ensino do Maranhão). Como estávamos no início do ano, os relatos obtidos nas entrevistas reportam-se principalmente às experiências dos anos anteriores.

Para localizar os sujeitos, contamos com os gestores de escolas municipais, localizadas em São Luís. Esses gestores foram informados da pesquisa por meio de ofício (APÊNDICE A) e repassaram essas informações aos pais descritos acima, solicitando-lhes permissão para fornecer à pesquisadora os contatos: nome; endereço, bem como o número de telefone(s). Também nos colocaram em contato com as professoras das SRM.

De posse das informações dos gestores e das professoras, fizemos contato por telefone e marcamos encontro pessoal com esses cuidadores objetivando informar-lhes, em linguagem clara, sobre a pesquisa e convidá-los a participar. O aceite foi oficializado com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual foi devidamente lido aos pais (APÊNDICE B). Cabe ressaltar que a pesquisa está devidamente aprovada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 221.589/2013.

Em seguida, procedemos a entrevista (APÊNDICE C), com a participação bastante favorável desses pais que demonstraram avidez em serem ouvidos. Os encontros se deram no ano de 2013, nos meses de março, maio e julho, em quatro momentos, sendo o último para complementar informações. A entrevista com Melissa ocorreram em sua residência e, por questões de maior facilidade de localização de endereços, os encontros com Ricardo e Marina se deram na escolas onde estavam matriculados seus filhos, em uma sala reservada, disponibilizada pelos diretores. Cada entrevista teve uma duração de, aproximadamente, uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, com exceção da última, cujas respostas foram anotadas em face de defeito apresentado no gravador de voz.

Como instrumento, aplicamos entrevista semiestruturada aos pais (cuidadores). Escolhemos a entrevista semiestruturada por compreender, como Selltiz, Whrightsman e Cook (1987), que estudos que tratam de conceitos e percepções, trazendo questões relacionadas ao íntimo do entrevistado necessitam da dinamicidade e flexibilidade da entrevista em profundidade. A flexibilidade é a maior característica desse modelo de entrevista, uma vez que permite explorar ao máximo determinado tema. Triviños (2011) aponta que a entrevista semiestruturada é importante para o enfoque qualitativo por valorizar a presença do investigador e, ao mesmo tempo, permitir maior liberdade e espontaneidade ao informante, ampliando as possibilidades de realizar a coleta de dados. Parte de questões básicas, voltadas ao interesse da pesquisa e permite ampliar o campo de interrogativas e aprofundar a investigação.

5.4 Análise dos dados

Os depoimentos resultantes das entrevistas foram transcritos levando em consideração não só as palavras, como também os silêncios, hesitações e demonstrações de sentimentos diversos. Os dados foram analisados lançando mão das contribuições do aporte teórico já mencionado e das informações coletadas em campo; passamos a escrever os casos, interpretando os dados que surgiram não só no que foi dito, mas também nos conteúdos

latentes que consideramos relevantes para a compreensão da percepção dos pais (cuidadores) sobre a inclusão do adolescente do AEE.

6 ESTUDOS DOS CASOS

Trazendo os estudos dos casos, apresentamos aqui as histórias dos sujeitos atreladas às discussões, análises e inferências que foram possíveis ao tecer os dados com o referencial teórico utilizado. Este capítulo apresenta os três casos intitulados: Melissa e Messias, entre a inclusão e a invisibilidade; Ricardo, entre a inclusão e a solidão e Marina num distanciamento saudável.

Os casos foram relatados apresentando inicialmente o sujeito, sua configuração familiar, características étnicas, aspectos socioeconômicos e ambientais; em seguida passamos à história do filho (a) em questão, desde a gestação até a notícia da deficiência e todos os cuidados médicos empregados. A partir daí passamos à história de escolarização desses adolescentes com deficiência mental, privilegiando a percepção dos pais acerca da relação com os professores, da inserção na sala de ensino regular e na SRM e dos momentos percebidos como de inclusão ou exclusão desse filho no contexto escolar; e adentramos ainda nas expectativas desses pais quanto à escolarização e o desenvolvimento de seus filhos.

Todos os casos foram discutidos e contextualizados com olhar amplo para a dinâmica familiar e relacional que emergiu durante as entrevistas. Ao final de cada apresentação resgatamos, pontualmente, as percepções dos pais (cuidadores): a) acerca da deficiência de seu filho; b) quanto à escolarização; c) as expectativas dos pais quanto a escolarização e futuro de seus filhos; d) sobre os professores; e) acerca do atendimento do filho na SRM; e) Sobre o atendimento do filho na sala de ensino regular e f) percepções acerca dos momentos de inclusão e exclusão do filho no contexto escolar. As inferências contaram com o aporte teórico elegido e outros autores já citados, com as contribuições trazidas pelo estado da arte que compõe este trabalho e com as leis consultadas na elaboração do capítulo 3.

6.1 Melissa e Messias, entre a inclusão e a invisibilidade

Melissa tem 37 anos de idade, casada e mãe de dois filhos. É afrodescendente. Concluiu o ensino médio, é dona de casa, às vezes trabalha como diarista, para melhorar a

renda da família que é de aproximadamente um salário mínimo. Mora na periferia da cidade em residência simples e pequena, cedida por seus sogros.

A sua primeira gravidez transcorreu normalmente, foi feito o pré-natal, e o parto foi cesariana, porque não houve dilatação suficiente. Houve longa espera para o parto, mas o bebê, de nome de Messias, não teve complicações respiratórias.

Aos seis meses começou a experimentar novos alimentos, mesmo sendo amamentado até um ano e dois meses. Seus primeiros passos aconteceram quando tinha um ano e seis meses e só falou de forma mais compreensiva com quase cinco anos de idade. Diante dessa demora, a mãe ouvia conselhos das pessoas mais próximas para levá-lo ao médico. Muitos até já o chamavam de “mudinho”. “Mas eu, dentro de mim, sabia que ele não era mudo. Aí ele começou a falar, aí foi que eu disse: Está vendo, eu sabia que meu filho não era mudo.” (MELISSA).

Melissa se percebe como uma mãe muito dedicada, sempre disposta, até mesmo a “sacrifícios”, para promover o bem-estar de Messias. Assim, matriculou o filho, aos cinco anos, na escola de educação infantil. Embora viesse notando grande diferença entre o desenvolvimento de Messias e o do irmão caçula. Foi só no ensino fundamental, quando Messias repetiu a 3ª série (hoje denominada 2º ano) que Melissa realmente se convenceu de que precisava buscar atendimento médico.

Essa atitude evidencia uma ligação feita entre saúde e fracasso escolar. A mãe já havia sido advertida sobre algumas peculiaridades de seu filho; ela mesma já fazia comparações entre o desenvolvimento de Messias e do filho caçula, entretanto, é o insucesso daquele, revelado no 2º ano, que a impulsiona a buscar o médico. Parece haver aqui uma valorização de mecanismos biológicos para justificar esse fracasso. Werner (2000, p. 28) aponta essa tendência em sua abordagem sobre a “medicalização da educação”¹⁰, como um fator que colabora para a exclusão:

A assistência à saúde do escolar, tal como é proposta pela Saúde Escolar, forneceu subsídios pretensamente científicos para esse processo de exclusão, valorizando os mecanismos biológicos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que minimizava os fatores sociais e pedagógicos. Assim, ao ressaltar a higidez como condição necessária ao aprendizado, criaram-se as bases para justificar o fracasso escolar como resultado da presença de alguma doença ou deficiência.

Segundo Werner (2000), ao ressaltar a deficiência do aluno, esse fenômeno ajuda a ocultar possíveis deficiências do sistema escolar. Na tentativa de localizar a causa do fracasso no indivíduo, torna-se necessário recorrer ao atendimento de diversos especialistas da

¹⁰ Utilização, pela Educação, de explicações e modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos, tais como Drogas, Sexualidade e o Fracasso Escolar (WERNER, 2000).

área de saúde, e foi o que Melissa fez: passou por vários atendimentos a partir de neurologistas e psicólogos. Mesmo após o exame de eletroencefalograma, as médicas diziam que a criança não tinha nenhum problema, “simplesmente um era diferente do outro”. Então, por incentivo da cunhada, Melissa levou o filho à outra neurologista, que o atendeu até quando ultrapassou a idade determinada para a especialidade dessa médica. Foram tempos de grandes dificuldades, pois era necessário ir à noite para o hospital para conseguir, na manhã seguinte, marcar as consultas. Nesse período, por ser diagnosticado com TDA/H, Messias passou a fazer uso de cloridrato de metilfenidato, aproximadamente dos 10 anos até aos 15, e posteriormente foram introduzidos psicotrópico antidepressivo com princípio ativo da Amitriptilina e um polivitamínico composto por Ácido gama-aminobutírico.

Messias agora tem 16 anos. É um jovem alegre, gosta muito de brincadeiras, é carinhoso, gosta de abraçar; mas prefere estar em casa, isolado em seu quarto; quase não conversa com a mãe, com o pai ou com o irmão. Tem preferência por jogos de videogames de carros e motos. Não gosta de futebol.

Estas características de Messias são comuns entre tantos outros adolescentes. O descobrir do eu individual nessa fase do desenvolvimento, a autoafirmação e todo o processo de individuação, natural no adolecer, muitas vezes é realizado na concretude do universo particular do adolescente: seu quarto. É-lhe habitual afastar-se dos familiares e se isolar, uma vez que é neste isolamento que ele poderá recorrer ao imaginário para se organizar, crescer e exercitar ensaios do seu projeto de vida futura. Segundo Winnicott (2001, p. 118), “O adolescente é essencialmente um isolado.” O que é um estado necessário, pois toda posição de isolamento segue em direção à socialização. Deste modo realiza, ao mesmo tempo, os dois movimentos, de se isolar e de tentar formar novos vínculos sociais, como se buscasse, de maneira decisiva e intensa, um equilíbrio entre os dois polos: o eu e os outros.

Por ser uma busca difícil, marcada de dúvidas e ambivalências, com retorno na própria infância e projeção para a vida adulta, todo adolescente necessita que um adulto cuidador exerça a função de acompanhar suas ações, mas isto precisa ser à distância, dando o devido espaço para que o universo adolescente, externo e interno, encontre suas próprias configurações, formas e expressões.

Depois do período inicial de proteção, a mãe aos poucos vai abrindo um espaço maior para o mundo, e o pequeno agarra todas as oportunidades que tem de expressar-se livremente e agir segundo seus impulsos. [...] mas os controles permanecem sendo necessários. Os pais ainda mantêm a postos uma estrutura disciplinar [...] na medida em que conhecem cada criança individualmente, e na proporção em que se preocupam com a evolução pessoal de cada um de seus filhos, eles aceitam a atitude desafiadora dos pequenos. Continuam no papel de guardiões da paz, mas aguardam a anarquia e até a revolução (WINNICOTT, 2001, p. 46).

É importante pensar que o adolescente com deficiência é um adolescente. Embora esta pareça uma afirmativa óbvia, na realidade, ela não se apresenta com tanta obviedade. O olhar social e familiar tende a desconsiderar as nuances do desenvolvimento humano desse sujeito, generalizando as limitações e percebendo-o como paralisado no tempo da infância. Segundo Winnicott (2001), a passagem para a vida adulta estará marcada pelo olhar dele para consigo mesmo, mas também, pelo olhar do outro sobre ele. Deste modo, o olhar que recebe, aceitando o seu adolecer e o confronto natural da família, do social e dos adultos que o cercam é fundamental para que ele afirme uma identidade e se diferencie no caminho de uma construção real, passando por todas as etapas do adolecer.

Na história de Messias a incompreensão da mãe acerca do adoecimento do filho, e a ênfase na díade parecem contribuir para uma valorização da inocência e infantilidade: “O Messias é só tamanho. O Messias, para ele não tem ninguém do mau. Não tem ninguém.” Melissa não compreende a deficiência de seu filho, e tenta explicá-la: “Devido ele ter só... ser só tamanho, parece assim, que ele não tem nada, assim... ainda não amadureceu.” “Ele... tudo é brincadeira para ele... tudo é brincadeira para ele.” (MELISSA).

A família em questão constitui-se de pai, mãe e dois filhos, mas os relatos de Melissa quase não incluem o marido, o que parece revelar pouco espaço dado a este em face da forte relação mãe-filho. Tal vínculo pode estar fortalecido pela ausência do interdito do pai, uma vez que este se retira, talvez por compreender a mãe como a mais capacitada para atender às necessidades especiais desse filho que demanda cuidados específicos. A posição demissionária do pai pode se dar também pelo sentimento de culpa – por não ter sido capaz de gerar um filho perfeito – o que ocorre em geral com os pais nessa situação.

Mannoni (1991), discorrendo sobre a relação mãe-filho com deficiência e Freud (1996i) ao falar sobre o narcisismo¹¹, nos ajudam a compreender uma mãe que, provedora por natureza, investe todas as suas forças e abnegação numa relação fantasmática. Um filho imaginário era esperado, aquele que repetiria a infância dela, preencheria os vazios do passado, resolveria o problema de castração dessa mãe. Mas, o que é real – um filho com deficiência – só amplia seus traumatismos. Isso se dá num plano narcísico, a criança é uma imagem da mãe, que (no primeiro momento) ela não consegue reconhecer, nem amar. Diante disso e em resposta à demanda do filho, ela prossegue, na relação fantasmática, em eterna

¹¹ O termo narcisismo tem sentidos diversos ao longo da obra de Freud. Neste trabalho adotamos a acepção construída em Luto e Melancolia (FREUD, 1996a) de um investimento do ego em um dado objeto, como uma identificação em face de um desapontamento.

gestação. Toda essa dinâmica impede o interdito do pai ou de qualquer outro e mantém o filho em estado adinâmico, um estado que poderá ser dela também, em relação ao filho.

Talvez, isto seja o que ocorre na relação de Melissa com seu filho. É provável que ela busque ampliar suas ações de cuidado e maternagem para garantir que a ligação entre ela e o filho não se irá romper. Essa pode ser a forma que a família encontrou para adaptar-se às dificuldades que surgiram quando se depararam com um filho com deficiência. Provavelmente a forma como a mãe vê Messias dificulte a passagem do filho para a vida adulta. Tal dificuldade se dá pelo vínculo de dependência que a mãe estabelece com seu filho, ao considerá-lo sempre infantil e inocente. O que se traduz em um ciclo vicioso uma vez que tal dependência pode acabar por convencer Messias de que precisa ser dependente para garantir o amor materno. “Todo o desejo de despertar, por parte do filho, vai ser sistematicamente combatido pela mãe – até que ele acabe por se persuadir de que ‘não pode’. Em todo caso, é na medida em que ‘não pode’ que ele ocupa a mãe e é amado por ela” (MANNONI, 1991, p. 43).

No contato com os médicos é-lhe mais confortável perguntar sem nunca ter resposta, pois qualquer afirmativa acerca do filho diz respeito a ela. Melissa contou que a doutora “Disse que ele tinha TDA/H – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade” (MELISSA). Lê o termo em uma cartilha que explica esse transtorno e explica que a doutora entregou-a dizendo “Aí, aqui está escrito tudo o que o seu filho tem. Tudo, tudo, tudo como ele é.” Diz Melissa, transmitindo a fala da doutora.

Por parte da médica podemos perceber uma necessidade eminente de diagnosticar, afirmar o seu saber e, ao mesmo tempo, encontrar no indivíduo uma razão para o insucesso escolar. Segundo Werner (2000), é comum que especialistas busquem explicar a falta de concentração das crianças como alguma disfunção ou imaturidade neurológica. Esses diagnósticos são confirmados por meio de escalas de comportamentos considerados típicos.

O contexto de vida da criança não é levado em conta. A desatenção às aulas ou a inquietude podem ser consequência de desinteresse que, por sua vez, pode estar associado a muitos fatores, inclusive da adolescência ou da imposição de propostas pedagógicas inadequadas. Por outro lado, as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade, expurgam para o indivíduo a responsabilidade do insucesso escolar e se aliam ao saber médico, encaminhando muitas crianças – em geral sem deficiência – para o AEE.

O diagnóstico dado apressadamente e explicado em uma cartilha não parece revelar o comportamento de Messias. Segundo Melissa: “Tem coisa que fala com ele, mas tem coisa que não. Tem coisa que é um pouquinho dele, mas tem coisa que... [movimenta a

cabeça negativamente]”. Não estamos questionando qualquer diagnóstico, mas refletindo acerca dos procedimentos e critérios usados para defini-lo e informá-lo aos pais. Apresentar um diagnóstico e entregar uma cartilha, para que os pais compreendam comportamentos, é uma forma muito simplista de lidar com questões tão complexas.

Por outro lado, percebemos uma aceitação passiva da mãe sobre o diagnóstico de TDA/H, apresentado pela neurologista, mesmo que Melissa não o tenha legitimado como uma verdade. Essa passividade talvez aponte para um mecanismo de negação e fuga de um diagnóstico pontual, real, mais completo, que seria, porém, o anunciar do desconhecido, do que povoa a fantasia e alimenta o medo que seu filho tenha algo mais grave. Aliás, convém ressaltar que, no diagnóstico atual, de 2012, não consta TDA/H, mas sim Déficit Cognitivo. O que, em momento algum da entrevista foi falado pela mãe, talvez por achar mais conveniente o primeiro diagnóstico dado. Assim, a mãe parece contentar-se em portar a cartilha de TDA/H (transtorno que ficou amplamente difundido na mídia) como explicação para o adoecimento do filho, satisfazendo-se em saber que tal diagnóstico não é real, assim ela adia a aceitação de um diagnóstico que realmente denuncie uma doença em Messias. E, no campo do ideal, afirma-se no não saber científico que evidencia mais o saber materno.

Trata-se de uma ambivalência segundo Mannoni (1991), na qual a mãe não acredita no discurso médico, não quer saber o que ele diz, não quer que suas perguntas sejam respondidas, não quer a verdade; mas, ao mesmo tempo, busca dele apoio – não em relação ao filho, mas em relação a ela mesma. O que a mãe busca é uma testemunha em face de sua intranquilidade e do próprio desejo – inconcebível – de matar. Como dissemos anteriormente, há desejos inconscientes de matar esse filho real que veio no lugar do filho ideal, sentido como “um intruso”, não reconhecido como próprio, impossível de gerar identificação nos pais. Um filho que, ao resgatar a infância vivida pelos pais, vai renovar os traumatismos e as insatisfações anteriores e impedir, no plano simbólico, a resolução para a mãe do seu próprio problema de castração trazendo sentimentos de angústia e depressão.

Na história de Messias, a entrada do pai com a função de interdição dá indícios de que houve dificuldades para se efetivar, pois estando a mãe está em eterna gestação, não o legitima em seu discurso. Ora, psicanaliticamente é reconhecido que o complexo de Édipo se apresenta de modo fundante na estruturação do sujeito. O pai marcaria a entrada da Lei, dos limites. Todavia, ao olhar as subjetividades das configurações familiares na contemporaneidade compreendemos que esta interdição pode se fazer por qualquer cuidador, familiar, profissional ou instituição que tenha legitimidade para tal empreitada. Podendo ser

ainda realizada por mais de um sujeito/instituição a depender da necessidade que se apresenta (FREUD, 1996d).

No caso de Messias a escola poderia iniciar a interdição, uma vez que ela o distanciava temporariamente do contato com a mãe, mas, como esse espaço foi de pronto invadido pelo superinvestimento materno daquela que, inclusive, entrava na sala de aula com esse filho; talvez a escola tenha tido dificuldade de colaborar para a concretização desta interdição. Segue-se uma nova oportunidade nos espaços psicoterápicos e Messias parece sentir, de modo ambivalente, de um lado a ansiedade desse distanciar da díade e do desejar o outro, na lógica da sexualidade, e de outro lado a autonomia na busca da interdição para atender sua necessidade de se individualizar. Nas últimas consultas com a psicóloga ele não respondia mais, ficava só roendo unhas. “Ele disse para a psicóloga que não queria mais com ela. Queria era um psicólogo homem.” (MELISSA).

Messias demonstrou autonomia ao pedir a troca do profissional. Além disso, o fato de ter solicitado que este profissional fosse um homem pode estar apontando para sua necessidade da entrada de uma figura masculina. Este movimento de Messias, de buscar outras referências projetando a imago paterna, é saudável, na medida em que coincide com o movimento de qualquer adolescente. Nesse sentido a escolha por um psicólogo homem, na adolescência, momento em que a relação fraterna prepondera sobre a relação familiar, pode marcar um caminho positivo de identificação com uma figura masculina relevante e apontar os progressos que Messias está realizando em seu desenvolvimento rumo ao mundo do homem-adulto.

É possível que, ao convocar um psicólogo homem, Messias estivesse ampliando a busca de que a interdição se efetivasse no processo de transferência¹². Freud (1996d, p. 189) ao falar das ocorrências do complexo de Édipo no atendimento psicológico verifica que, pela transferência, é possível colocar o analista na posição de uma das imagos primordiais para qualquer indivíduo. “O paciente vê nele [analista] o retorno, a reencarnação, de alguma importante figura saída de sua infância ou do passado, e, conseqüentemente, transfere para ele sentimentos e reações que, indubitavelmente aplicam-se a esse protótipo”.

Todo o processo de puberdade e subjetivação da adolescência, com movimento de socialização, busca o desejo pelo outro, inscrito na lógica da sexualidade e aponta para uma reedição do complexo de Édipo. Nessa fase do desenvolvimento de Messias, a busca por essa

¹² Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica (LAPLANCHE, 2001, p. 514).

figura masculina, o psicólogo, aponta para a resolução da questão edípica. Se Messias estiver buscando um analista homem para representar o pai, isto significa que ele concede-lhe o poder do superego para, deste modo, realizar simbolicamente a interdição necessária e, de igual modo, para a necessidade de criar identificação. A identificação para Freud (1996h) é a expressão mais primitiva de laço com o outro; surge com o investimento libidinal na trama edípica.

No processo de subjetivação, para que o menino venha a tornar-se homem, haverá grande contribuição no modo como se deu este processo de identificação. Se for com o pai, o menino o tomará como modelo do que gostaria de ser (MANNONI, 1991).

Retomando o superinvestimento da mãe Melissa na vida de seu filho, e o processo de adolecer de Messias, deparamo-nos com uma importante reflexão dada por Freud no exemplo do carretel jogado e puxado. Aludindo às ausências e retornos da mãe o brinquedo simbolizava que apesar das idas e vindas o menino seguia existindo. O exemplo do *Fort Da* (FREUD, 1996c) resgata que esse movimento da mãe apresentar-se e ausentar-se é importante para a constituição do sujeito e a representação de si, uma vez que, no decorrer da constituição psíquica, o indivíduo transita da dependência para a independência; e o indivíduo sadio conserva a capacidade de transitar livremente de um estado a outro.

Como já discurremos, esse processo não é fácil. Torna-se mais complexo pelas alternativas de rebeldia e dependência. Na rebeldia, o indivíduo rompe o círculo imediato que o envolve e dá segurança. Mas duas coisas são necessárias para que esse rompimento seja vantajoso. O indivíduo precisa inserir-se num círculo mais amplo e esse círculo deve estar pronto a aceitá-lo, o que equivale a dizer que ele tem necessidade de retornar à situação rompida. Na prática, a criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou (WINNICOTT, 2001). No caso de Messias a escola poderá dar grande contribuição se, além de proporcionar a interdição, ela for esse ambiente maior, que exerça o controle e ofereça apoio superegoico quando o adolescente confronta, transgride e testa os limites do ambiente.

Compreendendo mais da história de Messias em sua relação com a escola, vimos que ele iniciou sua escolarização aos cinco anos, em uma escola infantil particular e, desde que passou para o ensino fundamental, estudou em uma mesma escola em classe regular. Somente por volta do 7º ano, ingressou também na SRM de outra escola, ambas da rede municipal. A escolarização de Messias em escolas distintas tem impossibilitado o planejamento coletivo entre os professores. Embora a mãe tenha investido em promover

encontro entre eles, pois levou a professora da sala de recurso até a escola de ensino regular, para conversar com uma das professoras e estas chegaram a trocar os seus números de telefones. Uma funcionária responsabilizou-se de marcar reuniões entre os professores, mas “resumindo: passou o ano todinho, não foi falado.” (MELISSA).

Na escola, Messias já aprendeu a ler, relata a mãe: “O que ele não sabe é interpretar, mas ele lê muito bem”. Segundo Melissa, os professores da escola municipal do ensino regular disseram: “O Messias é um menino que não é igual aos outros, mas lê melhor, para nas pontuações, melhor do que um que não tem nada”. Na percepção da mãe, a maior dificuldade que ele tem de aprendizagem escolar, está na falta de concentração, pois desvia sempre a atenção às muitas coisas no ambiente.

Melissa não sabe o que significa inclusão escolar, mesmo assim, ela espera que a escola ajude seu filho a ser independente, que ele amadureça mais. “Eu... Eu... É... Eu sonho que ele fique independente, que ele consiga... Que a partir, que ele comece... Ele já vai fazer 17 [anos de idade] em julho... Que ele vá amadurecendo, tendo mais cabeça, não fazendo mais certas coisas que ele faz”. (MELISSA).

O titubeio no início da frase: “Eu... Eu... É... Eu” – pode estar marcando uma questão interna de forte ambivalência. O que o Eu realmente quer? Melissa deve querer que seu filho cresça e fique independente, que seja como os outros rapazes, que lhe dê menos trabalho; mas também parece não ter segurança disto. Estará este titubeio dando indício de que deseja mantê-lo na atual condição de criança? Além disso, os verbos no gerúndio apontam uma esperança remota e resultados demorados. O que nos leva a inferir que, Melissa, pode não estar acreditando e, inconscientemente, estar até impedindo os progressos do filho, levando-o a se apoiar na relação com ela e se ancorar nas crenças e valores dela (mãe) para criar as suas próprias.

Melissa considera que a professora da SRM está preparada para lidar com o seu filho, pois, além de apontar a especialização dela em Psicopedagogia, demonstra satisfação pelo vínculo afetivo estabelecido com Messias e a solicitude com que o trata. (nos relatos contou que esta professora, inclusive, dá carona para ela e para Messias nos dias das aulas na SRM).

Quanto aos demais professores, Melissa ressalta, como ponto positivo, o fato de seu filho ser muito querido por todos na escola. A percepção que tem de competência dos professores da sala regular, assim como da professora da SRM, para lidar com seu filho, está intimamente ligada à noção de carinho e atenção. Alguém que intenta impor limites não é visto como competente, mas como ameaçador. Melissa relata que por várias vezes Messias,

ao final do recreio, não voltava logo para a sala e, mais tarde, quando pedia para entrar, a professora não deixava. Desse modo, Messias, em geral, ficava vagueando pelos corredores. O modo como Melissa se interpõe criticando, com tom de mágoa, uma professora que – mesmo diante das argumentações maternas, com o filho ao lado – insistiu para que Messias seguisse as regras de horários estabelecidas na escola dá-nos a sensação de que, neste momento, o limite imposto constituiu-se uma ameaça à díade, quando compreendemos isto inscrito na relação simbiótica. Destarte, Melissa se posiciona como se colocar limites claros para seu filho fosse um agravo a ela mesma e demonstra irritação com a professora ao falar: “Ela deixou muito a desejar”.

Uma análise mais aprofundada – que ouvisse as duas partes – poderia nos esclarecer se a atitude dessa professora é inclusiva ou excludente: inclusiva, se a recusa em deixar Messias entrar é uma forma de estabelecer limites e conscientizá-lo das regras daquele ambiente, uma preocupação em educá-lo como aos demais; excludente, se a ordem for apenas para impor a autoridade da professora, o que constituirá punição sem um objetivo educacional. Por outro lado, a opção de ficar vagando também pode revelar-se em duas faces: o aluno sente-se humilhado e não tem coragem de insistir para entrar na sala; ou o aluno já provoca essa situação para eximir-se das atividades da sala de aula. A deficiência intelectual não significa ausência do ato de pensar, essas pessoas têm capacidade de elaborar estratégias que as beneficiam. Tais estratégias podem ser ampliadas pela proteção exagerada dos adultos que as cercam.

Nos dias em que Melissa ia, nesses horários, até a escola e tentava mediar esse conflito, a professora mantinha-se irredutível, apesar de saber do diagnóstico dele. Fato apontado por Melissa como negativo na relação da professora com seu filho. Parece-nos que a professora olha Messias como qualquer um de seus alunos e não considera sua deficiência um motivo para lhe eximir das obrigações de aluno. Neste caso, como já dissemos, trata-se de uma ação inclusiva. Ao contrário, o afrouxamento dos deveres só aumentaria a distinção entre os alunos, ressaltaria sua diferença e, mais gravemente, resultaria em uma visão, por parte de todos os alunos, da deficiência como vantagem.

Diante das regras impostas pela professora, restava à mãe aceitar, por não poder tirar a autoridade daquela, e ainda dizer ao filho: “Agora tu vais ficar aqui, do lado de fora, porque bateu o horário, tu não prestaste atenção, vais esperar esse professor sair, para poder voltar no outro horário, para poder entrar.” (MELISSA). O que parece não significar que ela considerasse certa a atitude da professora; pois evidencia a tentativa de desculpar a transgressão do filho, ao dizer “Tu não prestaste atenção”. Percebemos que, ao tentar proteger

o filho com deficiência, ocultando suas falhas e minimizando as limitações pode contribuir para a não inclusão.

Glat (1997, p. 117) ao falar incisivamente que o “viver em função de um filho ou irmão deficiente, não significa aceitação, nem solidariedade familiar. Na verdade este tipo tão comum de atitude representa uma falsa integração” nos convocou a olhar quanta gravidade há por trás desse movimento de a família viver em função da pessoa com deficiência. Em consonância com as abordagens da autora, reafirmamos que a inclusão familiar de um membro com deficiência é sinônimo de permitir que este ocupe um espaço – nem maior, nem menor – nessa família; do mesmo modo, a inclusão escolar só pode ocorrer se o aluno tiver esse espaço respeitado na escola.

A percepção de Melissa acerca dos professores não estarem preparados para atender às necessidades educacionais de seu filho parece falar, ainda, dessa confusão entre o espaço geral e o espaço individualizado de Messias, até onde se conjugam generalidades e subjetividades de modo que o adolescente seja visto com os mesmos direitos de todos os alunos, mas receba a atenção devida para suas necessidades específicas.

A gente via passar na televisão, que tinham professores que estavam... É... É... Apropriados, não sei se é essa a palavra, para lidar com essas crianças. Mas eu vou lhe dizer: às vezes eles não têm nem paciência! A criança tem... Precisa de uma atenção maior. Eles querem... Como se fosse normal... Lidar com todos, como se fosse tudo normal. (MELISSA).

Sua reclamação retoma a questão da atenção particularizada ao filho, embora reconheça o quanto é árdua essa profissão.

Eu sei que é difícil um professor **dominar uma sala com 40 alunos**. É difícil. Eu, no começo, eu queria ser professora. Ah... Quando crescer vai ser o quê? Professora. Mas depois... Que eu fui vendo o trabalho que professor... Eu digo: não, ser professora não... Não dá para mim não. (MELISSA, grifo nosso).

A percepção da mãe, expressa no relato acima, aponta um cenário que tem dificultado a educação inclusiva: a começar pela referência arcaica da relação professor-aluno como uma relação de dominação, em que o professor deve ser capaz de dominar o seu aluno. Tal relação, por si só, mesmo que fosse realizada apenas entre duas pessoas, um de cada lado, já seria frustrante e desgastante. Ademais, no trecho analisado nos deparamos com a realidade de professores sobrecarregados pelo excesso de alunos matriculados em cada sala, e cobrados individualmente pelo sucesso/fracasso de seus alunos. Diante de tal realidade, a Declaração de Salamanca sugere um trabalho coletivo, não só entre professores, mas do grupo de educadores, de pais e voluntários, do gestor escolar e pessoal de apoio de modo a tornar a escola uma “comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, não paginado).

Em relação às atividades escolares e responsabilidades de Messias, os pais cobram resultados positivos.

Não é por que ele é assim, mas a gente cobra muito dele. Cobra, eu exploro dele. Tem dever? Eu sou o tipo de mãe que... Chega do colégio... Deixa-me ver o caderno, deixa-me ver o que foi que tu fizeste, o que não fizeste. Traz aqui. Tem dever para fazer? Pois vai tirar o seu cochilo e quando acordar vai fazer, nem que seja errado, vai fazer. (MELISSA).

Apesar do discurso de que seu filho não pode ficar retido, Melissa cobra bons resultados do filho, mesmo valorizando o “fazer errado” como confirmação de que ele não seja capaz de “fazer corretamente” deseja que ele aprenda, e não apenas que seja aprovado.

Melissa diz sempre ter acompanhado a escolarização de seu filho, e acrescenta que vai à escola mesmo não sendo solicitada, procurando manter contato bem estreito com os professores e diretoras. No entanto o fato de estar sempre na escola parece que não resulta em maior conhecimento sobre este contexto, pois pouco o descreve quando perguntamos a respeito. A partir desta constatação, poderíamos levantar o questionamento: será que estar frequentemente no espaço escolar não significaria estar mais próxima do filho? Sendo assim, a presença frequente na escola não estaria significando ajuda à escolarização do filho, mas colaborando para que ele continue dependendo dos seus cuidados.

Sobre a SRM: “Ah. Ela até pintou agora. Está tão bonita! As fotos de cada um dos alunos dela, ela tirou e botou lá no mural. Tem ele lá também, tem os outros alunos. Está todo enfeitadinho, bonitinho”. Vemos que a ênfase da percepção da mãe sobre o ambiente da SRM está nos aspectos que tornam essa sala familiar, como a sala de uma casa na qual, ao entrar, encontram-se as fotografias da família que ali habita. A todo o momento, Melissa parece convocar as pessoas e os espaços para o mesmo movimento simbiótico. Dá indícios de que não há aceitação daquilo que rompa, confronte ou demarque limites. Ao contrário, supervaloriza elementos e sujeitos que pareçam embalar a relação de apego que ela constituiu com o filho.

Sobre as atividades ali desenvolvidas, ela relata a explicação dada pela professora:

Aqui eu vou trabalhar, procurar ver quais são as dificuldades dele e vou trabalhar em cima daquilo que ele tem dificuldade. É na mente? Pois nós vamos trabalhar com a mente dele.” [E diz que o atendimento é individual]. “Sempre sozinho, ela... Cada dia é um... Um aluno. (MELISSA).

O AEE para alunos com deficiência intelectual localiza-se na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, ou seja, interessa, nesse espaço o modo como o aluno significa os conteúdos apresentados a ele, como os compreende. Difere, portanto de um conhecimento acadêmico centrado no conteúdo curricular. Para isso o trabalho deverá ocorrer em grupos de alunos de mesma faixa etária, em vários níveis do processo de conhecimento e com diferentes

síndromes ou dificuldades de aprendizagem possíveis de agregar, de modo a permitir que esse aluno “saia da posição de ‘não saber’ [...] para se aproximar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência que o construiu” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 23).

Os relatos de Melissa dão indícios de uma fragilidade da relação família-escola, no tocante a maiores esclarecimentos por parte da escola aos pais. A Declaração de Salamanca aponta a educação de crianças com necessidades especiais como uma tarefa a ser dividida entre profissionais e pais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Para isso, estes precisam ser apoiados de modo a poder assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais, o que pode ser aprimorado por meio de informações claras e objetivas, incluindo treinamentos em habilidades paternas. De posse desses conhecimentos, os pais podem tornar-se parceiros ativos e contribuir nas decisões escolares, somando suas experiências e optando sobre o tipo de atendimento educacional que desejam para o seu filho.

Importa destacar quão complexo é apoiar os pais de crianças e adolescentes com necessidades especiais de modo a poderem assumir seus papéis, e também a relevância de treinar habilidades paternas – não se trata apenas de ouvi-los ou de aconselhá-los, mas de acompanhar cada momento na dinâmica relação da família, prestando o auxílio necessário.

Na maioria das vezes nos deparamos com a escola solicitando a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o que, numa leitura rápida, poderia levar à conclusão de que Melissa é o modelo ideal de mãe. Em seu estudo, Sá (2001) aponta a importância de diferenciar presença e participação. O autor retoma teorias que conceituaram a participação para refletir acerca do momento, proporcionalidade e substância da participação; e analisa esta diante dos critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, o que contribui para a necessária desconstrução das equivalências presença = participação e participação = colaboração.

Deste modo, ao tentarmos compreender a participação de Melissa, inferimos que sua presença constante na escola revela seu objetivo pessoal, talvez inconsciente, de manter o controle absoluto sobre seu filho e de realizar o sonho pessoal “eu sonhei ser professora”. Por ser uma presença que se encaixa do perfil romântico e idealizado da escola acerca da participação dos pais e ser uma participação “educada” ou “escolarizada” que mantém e assegura o poder da escola, os professores e coordenadores confirmam tal presença como interesse pela escolarização do filho. Todavia, uma compreensão do desenvolvimento infantil e adolescente, o olhar acerca das dinâmicas familiares estabelecidas com o filho com NEE e a

apuração da percepção da escola para aspectos aqui apontados capacitaria seus profissionais para perceberem que nem sempre o movimento de investimento é o mais saudável.

No caso de Melissa, esse superinvestimento pode estar obstruindo o desenvolvimento do filho, por mantê-lo dependente pela grande proximidade, dificultando, assim, a conquista de maior autonomia por parte do adolescente. O papel da escola seria efetuar a interdição e orientar essa mãe, treinando suas habilidades para desempenhar um papel materno que ampliasse as possibilidades de desenvolvimento de seu filho (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Neste ponto, ampliamos a importância do diálogo esclarecedor entre professores da sala regular e da SRM, itinerantes, gestores, pais e outros profissionais de modo a estabelecer objetivos comuns à escola e à família, planejar ações e executá-las. Os primeiros passos poderão ocorrer nos diálogos informais entre professores, nas reuniões das semanas pedagógicas, em seminários e palestras, avançando para a interação entre escolas de ensino básico da rede pública e universidades (que muito podem contribuir ao apresentar resultados de pesquisas realizadas, ou por meio de pesquisas-ação nessas escolas).

Sobre a escola em que Messias está matriculado no ano em curso (2013), no ensino médio, escola da rede estadual, a mãe não tem ainda muito o que relatar, mas disse que Messias já causou espanto, indo inclusive para a diretoria, pelo modo como abraça a todos. A mãe foi à escola e tentou explicar o comportamento do filho.

Ele vai abraçar, é abraço muito apertado, ele é muito carinhoso. Se menino vier bater nele, ele apanha porque ele não sabe revidar. Ele não sabe revidar. [...] Ele é assim, ele me abraça é assim apertado, ele não tem maldade. Não é porque ele é meu filho que eu quero que você pense desse jeito. Ela [a diretora] disse: 'Não, o pouquinho que eu conversei com ele, eu já observei que ele é assim'. (MELISSA).

Melissa passou por uma entrevista, ela e o filho, com a psicóloga dessa escola. Esta solicitou o laudo médico, para que possa se reunir com os professores e planejar como lidar com Messias. Vale ressaltar que mesmo estando no ensino médio, continua matriculado na SRM da rede municipal. Embora a rede estadual também possua SRM, por uma questão de já se sentir segura com o atendimento da SRM da rede municipal ela achou melhor não transferir seu filho. Segundo a mãe, depois que ele iniciou nessa sala, passou a tentar resolver as atividades escolares, o que antes ele não fazia. Por isso ela acha que, a partir da SRM, ele se desenvolveu mais.

Em relação ao contato com os colegas, é sempre brincalhão, prefere brincar com crianças menores e até apanha delas nesses momentos de lazer, às vezes até chora, mas nunca revida. A mãe relatou uma situação na qual o filho apanhou de uma garotinha bem menor que ele pelo fato de tê-la abraçado. Melissa, após ouvir a queixa do filho foi à escola falar com a

diretora. Esta por sua vez chamou a menina para pedir desculpas para a mãe. Melissa assim relata a conversa:

[a diretora disse:] Olha eu quero te apresentar a mãe do Messias. [mãe] Porque que tu bateste nele? [menina] Não, eu só chutei só a canela dele, porque ele estava me atentando. [mãe] Mas que tipo de atentar, o que ele estava fazendo para ti? [menina] Ele estava com aquelas coisas lá. [mãe] Que coisas? [menina] Me dizendo umas coisas lá, aí eu peguei e chutei a canela dele. [mãe] Não, mas ele chegou em casa foi chorando e disse que tu chutaste foi o estômago dele. Aí a pessoa que estava lá, da direção, fez ela me pedir desculpas.

[...] Eu disse para ela: Você não faça mais isso. Mesmo que ele diga alguma coisa... Aí ela [a diretora] disse: Olha o Messias... Não liga para o que ele diz... O Messias é só tamanho. O Messias é só tamanho. Não liga para o que o Messias diz. (MELISSA).

Compreendendo o diálogo disposto acima a partir do que nos esclareceu, o sujeito precisa mover-se em direção a uma área social maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou. Este afastamento supervisionado dá condição ao sujeito de se tornar cada vez mais independente (WINNICOTT, 2001). No caso de Messias, a escola daria grande contribuição se, além de proporcionar a interdição, exercesse o controle e oferecesse apoio superegoico para as transgressões adolescentes. Todavia, no trecho apresentado, nos deparamos com uma escola que ignora as ações de Messias e deixa de responsabilizá-lo, não o direcionando a situações de disciplina que o ensinem os princípios de liberdade e de respeito. Princípios estes que todo e qualquer sujeito deve ter acesso, pois constituem normas de comportamento social para a boa convivência com os pares, e que são incorporados pelo hábito e a repetição cotidianamente do que deve e o que não deve ser feito. Ensinar essas regras às crianças e adolescentes significa ensiná-las a discriminar o ambiente, para que o comportamento emitido seja adequado. Isto também é ser inclusivo com os adolescentes que têm deficiência intelectual. As crianças com mais dificuldade que as outras muitas vezes apresentam estes comportamentos e isto não pode ser atribuído a sua deficiência, mas à falta de ensino dos comportamentos socialmente aceitos.

A cena acima retrata uma escola atuando como cúmplice e coadjuvante nesse processo em que a mãe dificulta a “saída do colo materno” para um “colo” social mais amplo e corrobora a inabilidade da escola em perceber o sujeito, Messias, em sua totalidade, diferenciado das queixas da mãe.

Messias é adolescente e, biologicamente, há um turbilhão de hormônios atuando que se constitui em mais um motivo para ensiná-lo a se conter em relação aos abraços e carícias. Suas investidas em direção ao outro é, provavelmente, ao mesmo tempo movida pelo desejo sexual e pela necessidade de perceber-se real: se eu afeto o outro, eu existo. Quando a

mãe e a escola veem Messias como uma criança, não conseguem perceber as manifestações da sexualidade dele e orientá-lo quanto a isso.

Em suas relações sociais, Messias faz escolhas, gosta mais da professora da SRM; seleciona alguns dentre os professores da sala regular; gosta de brincar com as crianças pequenas e jogos de videogames de carros e motos; gosta de abraçar apertado. Também realiza movimentos de confrontar autoridades e burlar regras; como todo adolescente, Messias está em luta para sentir-se real. Segundo Winnicott (2001, p. 123, grifo do autor), o adolescente busca

[...] um tipo de identificação que não os abandona sozinhos em sua luta: a *luta para sentir-se real*, a luta para estabelecer uma identidade pessoal, a luta para viver o que deve ser vivido sem ter de conformar-se a um papel preestabelecido. Os adolescentes não sabem no que se tornarão. Não sabem onde estão, e estão a esperar. Tudo está em suspenso; isso acarreta o sentimento de irrealidade e a necessidade de tomar atitudes que lhes pareçam reais, o que de fato o são, na medida em que afetam a sociedade.

O conflito vivido entre Messias e sua colega de escola seria uma boa oportunidade de inclusão, não fosse negada a sexualidade dele. Valores sociais do comportamento perante os colegas ressaltariam o respeito, especialmente no trato dele com a menina. Em contrapartida, ouvir a ambos já se constituiria tratamento de igualdade. A negação pela diferença de Messias, não só o exclui como também o deseduca pela própria condição de deficiência, ou seja, ele é um aluno à parte, e por isso, pode fazer tudo sem afetar e sem ser afetado. Que socialização ocorreu?

Note que a menina até tenta se justificar, ou explicar melhor o ocorrido, mas a mãe muda o foco para o sofrimento do filho. O que nos leva a pensar que, talvez, desvia o foco para não deixar vir o conteúdo de desejo sexual do filho por um outro, o que dá indício de que possa estar denunciando o seu sofrimento diante do perigo de perder o olhar do filho, até então, voltado apenas para ela. Melissa se interpõe, entre a menina e seu filho, como um escudo que protege a díade (Melissa-Messias) da confrontação do filho com as manifestações da sua sexualidade dirigida ao outro (o que é condizente com a fase em que está vivendo – a genital). Tal confrontação é condição inerente à passagem adolescente e marca que Messias já não é mais uma criança. Mais uma vez, a simbiose é revelada: não se percebe o filho, a não ser como vítima de uma "garotinha", mas a ofensa atinge é à mãe e até a diretora compactua exigindo que a menina peça desculpas à mãe, reforçando a insignificância de Messias, neutralizando-o e também neutralizando atitudes dele. E, neste caso, especificamente, a menina passa também a ser excluída. Não lhe é facultado o direito de defender-se ante uma situação desagradável.

Melissa considera que, atualmente, seu filho está incluído no ambiente escolar, para ela, dois fatores são evidenciados como facilitadores dessa inclusão: o fato de agora conhecerem o laudo médico, e a presença contínua dela na escola, procurando desenvolver laços de amizade com todos. No passado, lembra momentos de exclusão quando as pessoas ainda desconheciam o laudo médico do filho, na terceira série (2º ano), quando ele foi reprovado. Segundo ela, ninguém ligava, e alguns amigos, vendo a situação, até aconselhavam para que ela matriculasse o filho em uma escola especial só para crianças com deficiência.

A fala da mãe revela a atenção dada à deficiência e não à pessoa, antes do diagnóstico não havia atendimento diferenciado. Mas a mudança pode tê-lo levado a outro extremo: a de um aluno estigmatizado que precisa ser protegido. Uma visão deturpada de inclusão que ainda permeia as escolas, que pode estar influenciada pelo fenômeno da “medicalização da educação”, já citado, por Werner (2000) e que nesse caso termina por mover a escola a um sentimento de afeição excessivo semelhante ao do afeto materno apresentado.

O caso de Melissa, estudado, trouxe elementos que poderão ampliar o debate sobre o desenvolvimento da criança, até a adolescência, sua configuração e constituição a partir das relações familiares e de um ambiente social mais amplo – a escola.

Vimos, pelo relato dessa mãe, que ela é muito dedicada, está sempre disposta, até mesmo a “sacrifícios”, para promover o melhor para Messias. No entanto, uma análise mais aprofundada apresentou que tal investimento materno está intimamente ligado à manutenção do vínculo simbiótico que obstrui o processo de adolecer. Percebemos que o adolescente com deficiência é um adolescente, a despeito de como é visto pela família e pela sociedade, que o consideram paralisado na infância.

A análise ainda revelou outros momentos em que Messias não foi visto como sujeito: por sua mãe, ao aceitar um diagnóstico apresentado de forma simplista, alimentando uma pseudoverdade; pelos profissionais da saúde que o atendem apenas categorizando comportamentos; pela escola, que passou a realizar um atendimento diferenciado somente após o diagnóstico médico e, ainda assim, parece vê-lo apenas como um aluno estigmatizado que precisa ser protegido, desconsiderando seus impulsos, desejos e a necessidade de aprender comportamentos sociais adequados. O que nos permite inferir a escola como cúmplice e coadjuvante de um processo com amplos movimentos simbióticos.

Ressaltamos a grande importância da escola na vida do aluno. A maior parte do dia, várias horas por semana, muitos dias por mês e boa parte da vida de Messias ocorre na

escola. Algumas interações de Messias serão iniciadas nesse ambiente. Grande parte do seu aprendizado social e sua constituição como cidadão será fundada nesse espaço. Por isso, resgatamos que é de especial relevância a compreensão do desenvolvimento infantil e adolescente, o olhar acerca das dinâmicas familiares estabelecidas com o filho com deficiência intelectual e da dinâmica da escola, bem como a apuração da percepção dos pais (cuidadores) acerca da escola.

Compreendemos que estamos diante de um cenário que tem dificultado a educação inclusiva: a começar pela referência arcaica da relação professor-aluno como uma relação de dominação, em que o professor deve ser capaz de dominar o seu aluno, o que descreve uma relação frustrante e desgastante num conjunto de ações que negam a subjetividade e integralidade do outro. Ademais, nos deparamos com a realidade de professores sobrecarregados pelo excesso de alunos matriculados em cada sala e cobrados individualmente pelo sucesso/fracasso de seus alunos.

Elencando as percepções da mãe:

- a) **acerca da deficiência de seu filho**, vimos que Melissa não compreende essa deficiência, e tentou explicá-la com argumentos que infantilizam Messias. A passividade, ao receber o diagnóstico médico, mesmo não concordando com tal descrição, apontou para um mecanismo de negação e fuga de um diagnóstico real;
- b) **quanto à escolarização**, não sabe o que significa inclusão escolar; teceu expectativas em relação à escolarização do filho, como deixar de ser imaturo; não demonstrou acreditar em avanços que o conduzam à universidade; suas poucas expectativas podem estar relacionadas com esse não saber;
- c) já que, ao falar sobre as **expectativas acerca da escolarização** de seu filho, ela disse que espera apenas que a escola ajude Messias a ser um pouco mais independente. Todavia, em sua declaração, os verbos no gerúndio apontaram para uma esperança remota e resultados demorados. O que nos leva a inferir que Melissa, pode não acreditar efetivamente nos progressos do filho;
- d) **Sobre os professores**, relacionou competência com carinho e atenção de modo que, quando alguém tentou impor limites não foi visto como competente, mas como ameaçador;
- e) **acerca do atendimento do filho na SRM**, considerou que a professora dessa sala está preparada para lidar com o seu filho, por ser especialista, mas principalmente, pelo vínculo afetivo estabelecido com Messias e a solicitude

com que o trata. Percebeu que o filho se desenvolveu mais a partir da frequência na SRM, mas conhece pouco sobre essa sala e demonstrou desconhecer os objetivos educacionais desse espaço ao valorizar aspectos físicos secundários a esses objetivos;

- f) **Sobre o atendimento do filho na sala de ensino regular**, posicionou-se como se colocar limites claros para seu filho fosse um agravo a ela mesma, acredita que esses profissionais não estão preparados para atender às necessidades educacionais de seu filho, considerando como agravante a grande quantidade de alunos por turma;
- g) **dentre as percepções dessa mãe acerca dos momentos de inclusão e exclusão do filho no contexto escolar** lembrou o momento da reprovação do filho, no segundo ano, como exclusão. Segundo ela, ninguém se importava com ele, e alguns amigos, vendo a situação, até aconselhavam para que ela matriculasse o filho em uma escola especial só para crianças com deficiência. Relatou também como exclusão a recusa da professora de deixar Messias entrar na sala após bater o sinal, ao passo que a atenção e carinho da professora da SRM e de alguns professores da sala regular foram considerados como inclusão. Destacou que houve mais movimentos de inclusão a partir do momento em que os professores e equipe escolar conheceram o laudo médico, e reconhece a própria presença contínua na escola – em que procura desenvolver laços de amizade com todos – como favorável à inclusão de Messias.

Podemos inferir que a mãe, ao buscar garantir a inclusão de seu filho no ambiente escolar com demonstrações afetivas “procura desenvolver laços de amizade com todos” pode distanciar-se das *necessidades educacionais especiais* para focar *necessidades “afetivas” especiais* (usamos a palavra “afetivas” no sentido de demonstrações de carinho). Melissa, ao falar da inclusão de seu filho, não se refere a ações pedagógicas e trabalho dos docentes, apenas fala de manifestações de afeto, em geral, percebidas por ela e por vezes direcionadas a ela, mãe. A escola, por sua vez, parece ver apenas o Messias retratado por Melissa, compartilhando de uma concepção do senso comum, também apontada no trabalho realizado por Camargo (2000), de que o deficiente mental é imaturo em várias esferas de sua vida: sexualidade, trabalho, independência e relacionamento. Assim, vemos Melissa e o filho entre a inclusão e a invisibilidade. Inclusão que ela busca e que o filho parece desejar, ao comportar-se como um adolescente no turbilhão de seu desenvolvimento, enunciando suas

escolhas para o terapeuta, para colegas, dando indícios de seus desejos e necessidades. Invisibilidade do movimento simbiótico da mãe, que é tido apenas como participação e interesse na vida escolar; e do próprio adolescente, uma vez que a escola só vê o relato da mãe sobre ele, mas não se abre para ver Messias como sujeito.

Diante do exposto, destacamos quão complexo é, dentro dessa realidade, apoiar os pais de crianças com NEE de modo a poderem assumir seus papéis para que sejam ampliadas as possibilidades de inclusão na escola. Ao perceber a fragilidade dos profissionais em geral, da organização e atuação escolar e da relação família-escola no atendimento ao aluno com tais necessidades, compreendemos que a leitura da dinâmica relacional de Melissa e Messias, do vínculo afetivo mãe-filho, e das nuances da subjetividade de cada um se constitui norteador para fundamentar e direcionar as intervenções dos profissionais, o papel da escola, e a postura desta instituição diante das necessidades de seus alunos.

6.2 Ricardo, entre a inclusão e a solidão

Ricardo tem 54 anos de idade, de cor branca, trabalha como vendedor ambulante. Foi casado com Aurora, 41 anos. Tiveram quatro filhos, um menino que faleceu e três meninas, agora adolescentes. No momento o casal encontra-se em processo de separação, embora permaneçam morando na mesma casa, uma residência de alvenaria e tamanho médio, de propriedade do casal. Aurora faz uso de psicotrópicos e, segundo Ricardo, tem uma posição “desligada do mundo”, sintomas depressivos e alucinações. Devido a essas dificuldades, que Ricardo percebe na saúde psíquica de sua esposa, ele diz ter sempre ocupado o lugar de principal cuidador das filhas.

Aliás, o adoecimento psíquico, conjugado com pouca ou nenhuma assistência especializada, é uma marca na família de origem de Aurora. Dentre os irmãos dela que permaneceram morando no interior do Maranhão havia um jovem, com sintomas semelhantes à esquizofrenia que chegou a ser isolado pela família, sem atendimento adequado, e permaneceu assim, recluso até a morte.

É provável que tal isolamento tenha ocorrido pelo medo do desconhecido. De modo semelhante, a falta de conhecimento sobre as deficiências, ao longo da história humana, também contribuiu para que essas pessoas fossem marginalizadas. Bueno (2004) nos informa que, durante os séculos XVI e XVII, os deficientes, assim como os loucos, eram isolados e excluídos do convívio social, encaminhados a asilos. Nesse momento não se estabeleciam diferenças entre deficiência e loucura.

Em geral, a necessidade de ter respostas diante do incógnito leva as pessoas a buscar explicações míticas e religiosas que vão desde a culpa e o pecado como razão para a deficiência até o castigo divino recaindo sobre o deficiente e sua família. Dentre as explicações e crenças baseadas na forte cultura religiosa encontra-se ainda a ideia do homem criado por Deus como ser à Sua imagem e semelhança. Deste modo, os que não fossem “parecidos com Deus”, por apresentar imperfeições – deficiências físicas ou mentais – eram relacionados, muitas vezes, com o oposto do divino, o ser satânico imperfeito, excluído do paraíso por suas diferenças. Além disso, um consenso social pessimista impedia qualquer tentativa de atendimento às especificidades dessas pessoas (MAZZOTTA, 2005).

Diante desta dura constatação de nossa história em relação aos deficientes é preciso lembrar o que Vigotsky (2010, p. 381) apontou: “Não está longe o tempo em que o deficiente, por força da sua deformidade, era excluído da vida e sua função social reduzia-se exclusivamente a uma existência parasitária à custa da piedade dos outros”, relacionando ao tempo necessário para mudar a cultura da sociedade. Portanto, o que vimos nesse caso, tão atual, é testemunha do quanto ainda convivemos com a exclusão do louco e do deficiente, em maior ou menor intensidade, devido à falta de conhecimento e preconceitos construídos historicamente.

Outros dois irmãos, com convivência mais próxima de Aurora também foram citados nesse contexto: um que apresenta comprometimento mental e dificuldades de se adequar à realidade em que vive, sendo percebido como uma pessoa muito “estranha” dentre os familiares; e outro que, embora fosse rotulado como “normal”, desde o final da adolescência apresentou fortes sintomas depressivos e alucinações que resultaram em isolamento progressivo. Essa história de adoecimentos na família materna gera em Ricardo um questionamento sobre uma possível relação com o adoecimento de sua filha Rita, a segunda filha do casal, atualmente com 16 anos.

Ao falar desta filha conta-nos que a gestação não foi planejada e que transcorreu tranquilamente. Aurora recebeu o acompanhamento pré-natal, “tudo estava normal, sem nenhum problema” (RICARDO). Ao nascer, Rita não teve qualquer intercorrência, passou por todos os exames médicos de rotina e tudo estava dentro dos parâmetros que indicavam o desenvolvimento saudável, até que, aos 5 meses, Ricardo foi surpreendido por um “problema”.

Numa madrugada, enquanto a família dormia, e Rita estava deitada em seu berço, Ricardo espantou-se com uma convulsão do bebê, a qual descreve: “Eu vi foi aquele... Ela... Bufando... Que eu virei ela estava... [faz gesto para mostrar que a criança estava tremendo]

[...] Estava dando convulsão sem febre”. (RICARDO). Desde esse dia iniciaram-se exames de neuroimagem e uso de medicamentos controlados, por um diagnóstico de “convulsão generalizada”; e foi apontado o comprometimento no desenvolvimento de Rita.

A menina andou com 1 ano e 2 meses, demorou a falar, foi atendida por neurologista, psiquiatra e por outros profissionais na INSTITUIÇÃO¹³. É carinhosa, principalmente com a mãe, se comunica bem com os familiares, por vezes demonstra “carência”, e noutras, forte irritação. “... Ela tem momento também de zanga, ela se zanga. A gente vai levando devagarzinho”. (RICARDO).

Alguns termos, na fala do pai, indicam uma infantilização dessa adolescente. Assim como o diminutivo “devagarzinho” e, noutro momento, o diminutivo empregado para referir-se a uma parte do corpo da filha: “ela estava com o pezinho ferido”. Como vimos em Mannoni (1991), o discurso infantilizador também faz parte das construções realizadas no conflito de castração e pela ferida narcísica.

No relacionamento com as irmãs, de 19 e 15 anos, há carinhos e brigas, sendo que o pai chega a intervir, solicitando das outras irmãs que a incluam em suas conversas. “Eu digo: – Olha, vocês não podem fazer isso, mete ela no meio aí e conversa. [As irmãs] Não, mas ela não sabe conversar. [Pai] Mas não é assim, vocês têm que ir ajudando ela”. (RICARDO). Contudo, a percepção das diferenças por ambos os lados conduz a uma situação de isolamento de Rita. As principais dificuldades, decorrentes da má coordenação motora, estão inscritas no campo do autocuidado. A adolescente precisa que a mãe a auxilie nos atos de higienização pessoal, no calçar os sapatos. Embora, depois da terapia ocupacional e das atividades na sala de recursos, Rita já manifeste avanços em seu desenvolvimento, pôde diminuir a dose dos medicamentos, não teve mais crises e está aprendendo a pentear os cabelos sozinha.

Acerca da vida escolar de Rita, o pai diz que ela a iniciou em uma escola comunitária, aos 4 anos, depois foi para escola do município, aos 7 anos. É na escola que encontra suas colegas, conversa e se socializa. Mesmo quando há atritos e alguma colega chega a bater em Rita, isso ainda é percebido como parte do convívio natural, parte de tudo que é vivido na escola. Como já referimos, as principais dificuldades de Rita, relatadas pelo pai, estão na coordenação motora, mas as aquisições de conhecimento já alimentam as expectativas paternas de que Rita possa ler ao menos um “pouquinho”.

¹³ O termo INSTITUIÇÃO grafado em maiúsculas refere-se a um espaço de atendimento especializado em deficiência intelectual.

O pai acompanha a vida escolar da filha, vai às reuniões, conhece os espaços da escola, acompanha as atividades escolares e se mostra engajado em pensar melhorias para a filha. Percebe que na sala de recursos que Rita frequenta desde os sete anos o acompanhamento é bom, a professora é delicada e paciente, mas o espaço é pequeno, era necessário que “tivesse mais espaço... Porque aqui o espaço é pequeno até para fazer uma brincadeira” (RICARDO).

Na sala do ensino regular Ricardo aponta que “Na hora do ensino é igual para todos... Mas só que depois que o professor dá as costas, é aquele movimento! E ela fica ali sentada, aí quando vai fazer uma coisa, ela [a professora] vai fazer tudo junto. Eu não sei, eu acho difícil, assim, porque é muito aluno.”

Ricardo percebe que sua filha fica isolada na sala de ensino regular, pois diz que a única professora que dá atividade diferenciada para Rita é a professora de artes. Os demais professores conversam com ela no intervalo, cumprimentando-a, mas quase não lhe dão atenção quando está em sala. “Conversam com ela, na hora do... No pátio... [...] às vezes eles conversam com ela: – Oi Rita! – Oi e tal. Agora na sala de aula ela está... Fica lá... [sinaliza, demonstrando um lugar isolado]”. Segundo Lima (2010, p. 137):

As pessoas com deficiência mental devem ser cumprimentadas como as outras e serem estimuladas a responder as perguntas da mesma forma. Também pode-se dizer a elas o que você gosta ou não gosta. Cada um tem um tempo para realizar suas atividades, portanto, é necessário respeitá-los.

Parte desse tratamento parece ser dada pelos professores, no entanto nas atividades em sala o pai percebe a falta de estímulos. O fato de esse pai apontar, sem palavras, o lugar onde sua filha fica quando está na sala de ensino regular pode estar sinalizando o nível do seu sofrimento ao ver que a filha permanece isolada dos outros. O movimento que ele tem com as irmãs dela, de solicitar que a incluam nas conversas, corrobora esta percepção e evidencia um desejo de mudança de que, ao menos no espaço domiciliar, sua filha possa ser incluída. O isolamento de Rita pode ser dolorido também por, talvez, estar associado com a condição de seu tio que ficou isolado e excluído até a morte.

Segundo Vigotsky (2010, p. 430), a educação de “anormais, inválidos e talentosos”, por um equívoco, há muito foi considerada como exterritorial à pedagogia. Entretanto, a pedagogia tem leis gerais aplicáveis a todo o campo da educação que precisam ser aplicadas a qualquer aluno, inclusive a esses sujeitos. Embora requeira adaptações originais para, na prática, atender às particularidades de cada indivíduo. Ele exemplifica pelo trabalho de colocação de trilhos em terreno montanhoso ou pantanoso, o qual obedecerá à mesma lei física para ambos os terrenos, mas necessitará utilizar práticas diferenciadas,

concluindo que “Só partindo dessas leis gerais da pedagogia conseguiremos encontrar as formas corretas daquela individualização que deve ser comunicada à educação de cada uma delas”.

Essa atitude dos professores do ensino regular, percebida pelo pai como um descaso à presença da adolescente com deficiência em sala de aula, pode apontar que, embora o discurso da inclusão já esteja disseminado no repertório dos professores, a crença da exterritorialidade da educação do deficiente nas leis gerais da pedagogia ainda permanece, influenciando a prática destes.

Outro aspecto que pode contribuir para que os professores desistam de alunos com deficiência é a sensação de que não veem aproveitamento destes no processo de aprendizagem. O que pode estar relacionado com a avaliação de aproveitamento com foco no absoluto e não no relativo.

Nesse sentido Vigotsky (2010) trouxe grande contribuição ao pontuar que, sobretudo na educação de pessoas com deficiência, é preciso considerar o aproveitamento relativo. O autor define aproveitamento relativo como os progressos que o aluno pode alcançar em um determinado período, diferenciando-o do aproveitamento absoluto que seria uma comparação da aprendizagem de uma criança com o que se estabelece como normal a uma determinada faixa etária e nível escolar.

Deste modo é fundamental que os professores possam apurar o olhar e a escuta para as subjetividades de cada aluno, estando assim capacitados para realizar a avaliação de aproveitamento relativo. Favorecer esse tipo de avaliação e contribuir para a aprendizagem ao ritmo espontâneo dos aprendentes, reduzindo as desigualdades e discriminações, esbarra numa dificuldade que encontra respaldo na ilusão nutrida pelos professores de que os alunos em algum momento alcançarão desempenho escolar semelhante. Mesmo cômicos de que os alunos são distintos entre si, esperam que estes atinjam um padrão predefinido. A capacitação dos professores relatada é um grande desafio para o professor no contexto escolar atual, como já visto, arcaico e homogeneizador. Neste aspecto, o contato com a deficiência intelectual dos alunos pode forçar a mudança, conforme cita Carneiro (2007, p. 145):

Os alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência mental, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Assim, o convívio com aluno com deficiência intelectual contribui para proporcionar novos olhares e novas formas de ensino-aprendizagem. Os desafios que se

apresentam à escola incluem o fato de que, para esse aluno, apresentam-se barreiras diferentes das encontradas em outras deficiências. Ao aluno com cegueira suas possibilidades cognitivas se ampliam com a leitura pelo braile; ao aluno com surdez, ampliam-se na comunicação com o uso da linguagem brasileira de sinais, que são recursos externos ao aluno. Mas ao aluno com deficiência intelectual, cujas barreiras são internas, ligadas a sua maneira de lidar com o saber, isso reflete fortemente na construção do conhecimento escolar. Faz-se necessário estimular o aluno a avançar na sua compreensão, por meio de atividades que apresentem conflitos cognitivos que o desafiem a usar meios que ampliem suas ações intelectuais (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Ao estudar a teoria de Vigotsky e nos lançar ao desafio de estender a filosofia de base de suas construções – especialmente acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – para pensar também os processos de desenvolvimento e aprendizagem daqueles que cercam a pessoa com deficiência, poderemos observar que, quando o problema em questão é o processo de inclusão escolar, a ZDP é o espaço onde o professor, o aluno e os conteúdos irão interagir para possibilitar soluções. A depender do modo como a escola, os professores e alunos se abrem para as interações sociais com o deficiente podem recebê-lo como um sujeito capaz de contribuir como protagonista no próprio processo de inclusão e ainda ser um outro social que gere o incômodo necessário para tirar todos [inclusive os educadores] da zona de conforto daquilo que “já sabem” e permitir-lhes se desenvolverem quanto ao que, com o deficiente e para o deficiente, precisarão aprender. Neste ponto, nossa reflexão ultrapassa o conceito de ZDP atribuído na teoria de Vigotsky (2007, p. 103) ao desenvolvimento da criança para, analogamente – considerando que o desenvolvimento intelectual é constante e dinâmico em qualquer idade –, avançar à concepção do aprendizado trazida também por ele como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.”

Desse modo, urge compreender “intrap psicologicamente” que a importância dada à ZDP tanto para a aprendizagem do conteúdo escolar quanto para a formação social da mente poderá servir não só aos alunos, mas também aos mestres ao serem instigados por meio do que o outro “diferente” lhe estimula a produzir. Como vimos, no início deste trabalho, os professores se queixam de receber as crianças sem que previamente eles sejam formados e preparados para tal tarefa, todavia Vigotsky (2010) nos fez ver que, na ZDP, a aprendizagem antecipa o desenvolvimento. Apresenta-se primeiro a necessidade de saber, em seguida, oferece-se a aprendizagem e, na relação com o outro social e nas trocas com os pares, só então, é que atingimos desenvolvimento (também dos adultos).

O que Vigotsky (2010) esclareceu sobre o desenvolvimento da mente humana, em comparação com o vivido apresentado nas percepções de Ricardo, parece convocar os professores ao modo de aprendizagem apresentado acima. Diante disso, considero pertinente ousar afirmar que a convivência com o aluno com deficiência é antes de tudo um privilégio e uma oportunidade de desenvolver-se na relação com o outro “diferente” que tanto lhe instiga. A mente dos educadores está socialmente construída e acomodada em teorias pedagógicas e nos sistemas homogeneizadores, que ainda regulam suas práticas, nesse contexto torna-se difícil enfrentar o desafio de educar a partir da história e da subjetividade de seus alunos.

Tais dificuldades não passam despercebidas ao pai. Ricardo vê os professores da classe de ensino regular como despreparados para trabalhar com a sua filha “porque são vários alunos normais. Aí tem aquelas... Aquela zoada, aquele negócio... E aí não sabe se liga, aí se vai olhar Rita.” (RICARDO). Percebemos, aqui, que ele constata dificuldades no contexto escolar que não colaboram para a inclusão de Rita e que não dizem respeito às dificuldades dela como aluna com deficiência intelectual, mas em relação ao quantitativo de alunos e à conduta do professor.

Por um lado, é positiva esta constatação, pois a sua filha não é culpabilizada pelo fracasso; por outro lado, mostra o sentimento de impotência do pai diante de uma característica da estrutura e funcionamento da escola que não colabora para a inclusão da filha e que já está enraizada ao longo da história de sua educação escolar. É provável que estejamos diante de uma escola que se autodenomina inclusiva, mas com práticas marcadas por ranços conservadores, também impregnados na forma de pensar dos educadores.

Mantoan (2006, p. 79) ressalta a necessidade de uma reorganização pedagógica [e acrescentamos inovações de ideias e valores] nas escolas inclusivas para garantir que os professores não firam o direito humano de todos os alunos ao ensino escolar comum. Ela denomina “armadilha das diferenças” o jogo entre saber quando estas devem ser ocultadas e quando devem ser mostradas: as diferenças devem ser veladas para legitimar o direito à igualdade de aprender em escolas comuns de ensino regular, ou seja, garantir sua matrícula e permanência na escola de modo a alcançar os níveis de conhecimento mais elevados da arte, da ciência e da tecnologia como qualquer aluno; para que eles alcancem esses conhecimentos, suas diferenças precisam ser descobertas – sem discriminação nem inferiorização –, mas para se pensar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam seu envolvimento nas atividades escolares e ampliem suas possibilidades cognitivas.

A percepção de que a filha, no meio da “zoada” da sala de ensino regular não é vista, nem é notada, é tão evidente a ponto de Ricardo concluir que o trabalho desenvolvido

na sala de ensino regular não está colaborando para que a sua filha progrida em aprendizagem e desenvolvimento.

Considera que, até a 4ª série, Rita recebia mais atenção. Lembra que a primeira professora de Rita foi a mais querida pela filha, pois falava dela em casa e comentava as atividades de sala espontaneamente, o que nos faz perceber que na extensão do colo materno para o colo social, o vínculo foi bem sucedido e a passagem eficaz do espaço familiar para o espaço social (WINNICOTT, 2001). Todavia, da 5ª série em diante, o aumento do número de professores e alunos modificou muito as relações de sua filha dentro da sala de ensino regular. “Os alunos são mais... Não respeitam, não obedecem, aí fica difícil para a [professora] que está com uma [aluna] como Rita, que é especial. Numa sala dessa? É muito difícil.” (RICARDO). Nesse relato Ricardo parece constatar que a turma dos colegas de Rita, formada por muitos alunos com dificuldades de comportamento, concentração e atenção dificulta ainda mais a inclusão de sua filha.

Carneiro (2007, p. 109 e 110) ao falar dos desafios a serem enfrentados para alcançar ações institucionais e pedagógicas inclusivas no sistema educacional destaca a “redução estratégica do número de alunos por turma e implantação de programas continuados de capacitação docente”. Diz que “uma escola regular despreparada para a inclusão corre o **pior de todos os riscos: abandonar a criança na sala de aula**, ou seja, incluir, excluindo”. (grifos nossos)

Nessa turma com muitos alunos, a dificuldade destes em atender aos limites e às regras pode ser um sintoma de muitos outros sujeitos adolescentes que não estão se sentindo legitimados, ouvidos, percebidos no espaço da sala de aula e se comportam de modo a marcar sua existência, seja fazendo muito barulho ou gritando essa existência. Buscam revolucionar o espaço para afetar o outro e assim serem vistos. Parece um problema de toda a escola – o não ouvir – pois um pai que tem sugestões a dar, demonstra temor para falar com as “autoridades” escolares.

Do relacionamento de Rita com a professora da sala de recursos pode-se depreender que essa professora é muito calma e a relação é boa, mas há uma queixa que é constante: “sempre ela [Rita] diz assim: A professora não deixou eu mexer no computador”. Isto porque, dentre os poucos recursos que a sala possui, o computador está quebrado há bastante tempo.

O Decreto nº 7.611 contempla em seu parágrafo 3º que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, não

paginado). Esses incluem, dentre outros, instrumentos de informática e softwares que possam facilitar o acesso ao currículo. Consta de forma mais específica no *Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais* a estrutura das salas de recursos, com equipamentos a serem providos pela União, dos quais destacamos 2 computadores, 1 laptop, 1 scanner, 1 impressora laser, 1 teclado com colmeia e outros. Além disso, o Manual estabelece que a SRM deve manter-se em efetivo funcionamento e informá-lo ao MEC/SEESP por meio de formulários preenchidos e por ocasião do Censo Escolar. A percepção de Ricardo, a partir das reclamações da filha, pode estar denunciando o não cumprimento da lei (BRASIL, 2010).

Neste cenário de escolarização, o pai, considerando que Rita não está incluída, sugere que, em turmas que tenham alunos com deficiência tenham também “dois professores na sala de aula, assim, ao menos para acompanhar”. O atendimento sugerido poderia ocorrer, pelo menos eventualmente, se os professores especializados em educação especial saíssem de seu reduto – a SRM – para “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (art. 18, § 2º) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5) e ampliada pela maior frequência, à escola, dos professores itinerantes – a quem compete visitar as escolas, buscando auxiliar aos demais professores ao ensinar-lhes técnicas e pedagogias específicas (VELTRONE, 2008).

Por outro lado, ao falar de exclusão, Ricardo lembra-se de momentos em que outros funcionários da escola, porteiros e zeladores, agiram de modo inadequado. Fala de uma situação em que Rita estava com o pé ferido, foi para a escola com uma sandália e, da porta mandaram que ela voltasse para casa. O pai comenta que “nessas coisas assim o aluno é excluído, não é só o deficiente não, o normal também, que elas chamam as meninas de ‘piriguete’, não há respeito”. (RICARDO).

Essas inadequações apontadas e a limitação da comunicação do pai, restrita a ocasiões em que procura manter a escola informada de algumas ausências de sua filha às aulas, parece contribuir para que ele não se sinta legitimado para relatar sua experiência e dar orientações aos professores quanto às especificidades e diferenças de sua filha.

No diálogo entre escola e família, o respeito é fundamental para que ambos se reconheçam. “Reconhecimento” no sentido, atribuído por Szymanski (2009, p. 110), de “descobrir a própria ignorância sobre o outro e seu mundo, desvelar seus saberes e suas competências.” Esse clima de respeito mútuo favorece sentimentos de confiança e delimita os âmbitos de atuação de cada um. Por outro lado, escolas regulares na perspectiva da educação

inclusiva devem se constituir como “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, não paginado); como instituição multiplicadora do saber científico, por seu próprio conhecimento, precisa ser flexível à linguagem que trazem os familiares, buscando uma comunicação que permita o entendimento da mensagem comunicada e favoreça a horizontalidade.

Na relação com a escola, Ricardo aponta a boa comunicação e um vínculo de maior proximidade com o porteiro, o que pode estar relacionado ao fato de compartilharem características sociais e possuírem uma linguagem comum, que deve ter permitido maior aproximação. O que nos faz pensar porque a escola e os professores se resguardam na sua cientificidade e vão se distanciando das relações, da humanização, das ricas contribuições que esses pais têm a oferecer. A única professora que Ricardo percebe como mais próxima é a da SRM, e isto parece relacionado com as características de delicadeza e paciência que Ricardo atribui à docente. Talvez não seja essa professora a mais destacada em habilidades de flexibilizar a comunicação, uma vez que ainda com ela o pai não se sente à vontade para dar sugestões importantes quanto à educação da filha, mas essa aproximação nos faz pensar nas projeções presentes nas relações com aqueles que menos conhecemos. Ou seja, parte do afastamento dos pais pode ser compreendida quando lançamos esse olhar para as hierarquias percebidas pelos pais, o jogo de poder, as figuras de autoridade, que podem estar projetadas (os pais trazem do que viveram na sua própria escolarização), mas também encontram apoio numa escola que, como vimos no caso da Melissa, ainda é se mostra arcaica, com relações de dominação.

Esse jogo de poder inclui as represálias que os professores poderão aplicar aos alunos de pais que reclamam e denunciam falhas diretamente ligadas à atuação daqueles. Em geral os professores almejam a participação dos pais quando esta implica em aumento das responsabilidades destes e auxílio nas tarefas daqueles, participações que apontam falhas escolares, mesmo que pertinentes, não são bem-vindas (SÁ, 2001).

O fato é que na relação pais-escola, inúmeros fatores devem ser considerados, dentre eles, a diferença da ação educativa da escola e da família. Percebendo-se principalmente que uma ação completa a outra e que o saber científico da escola não é mais importante que o saber empírico subjetivo da família. Parafraseando o que Szymansky (2009) diz das ações da família pautado no modelo educativo humanista, aplicando à escola, podemos dizer que, se as escolas adotassem estratégias e diálogos que permitissem e estimulassem os pais a expressarem suas emoções, os encorajassem em seus

empreendimentos, reconhecessem e valorizassem suas capacidades e potencialidades poderiam usufruir novos caminhos favorecedores na educação de seus alunos, em especial o aluno com deficiência. O que estaria em consonância com um paradigma inovador da Declaração de Salamanca, na qual os pais devem ser convocados para contribuir com o saber que eles possuem acerca de seus filhos e com o que eles desejam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Aiello (2002) percebeu que famílias de crianças com NEE, especialmente as de nível socioeconômico baixo, conhecem pouco de seus direitos a serviços educacionais e de alguns benefícios como o transporte gratuito e que essa dificuldade está associada também à falta de comunicação e orientação da escola em parceria com outros profissionais (psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros).

Em geral a escola convoca os pais para que ela diga como e o que eles devem fazer, confirmando uma posição hierarquizada, autoritária e de dominação, em que o pai não tem um saber importante, ele apenas tem que ouvir e fazer como a escola determina. Isso dá essa configuração de não falar, que vemos em Ricardo. Parece não haver o exercício de uma escuta atenta na qual o ouvinte lançar-se-ia tão abertamente, livre de preconceitos e julgamentos, que ampliaria os espaços de fala.

Deslindando essa comunicação o pai coloca, dentre seus exemplos, a importância de que a escola deixe claros os papéis e funções de cada um, apure sua escuta, busque saber e estreite os canais de comunicação com os pais antes de tomar decisões. Nomeia a necessidade de a escola “saber o que está acontecendo”.

Ainda assim, quando fala do que facilita ou dificulta a sua participação na escola Ricardo volta-se para razões próprias. “É mais o meu trabalho, eu trabalho de vendedor ambulante, aí não tem horário, eu dependo dele, não é?”. Sua fala traz um conteúdo de justificativa que denota a culpa por não ter maior participação mais da vida escolar da filha.

Podemos compreender tal culpa atrelada à perpetuação de um discurso já instituído na escola de que os responsáveis (principalmente o pai) não comparecem, não participam, não se importam, e delegam a educação dos seus filhos somente à escola. Nesse discurso a escola cobra a presença dos responsáveis, mas espera mesmo é que a mãe esteja nessa função. As concepções de gênero fazem com que a escola, em geral, nem perceba o homem, pai, como alguém que deveria se ocupar desse tipo de cuidado aos filhos. Nesse contexto o caso de Ricardo faz pensar o que vimos do atravessamento social, histórico, político e da perspectiva de gênero. A atribuição do espaço social, do trabalho e do sustento como prioritariamente responsabilidade do homem e a não legitimação das habilidades e capacidades masculinas para ações de cuidado próximo e afetivo (principalmente de uma

menina) podem contribuir para que esse pai retome o lugar do trabalho para afirmar sua posição masculina e seu papel social “É mais o meu trabalho” e sinta-se pouco à vontade para ocupar o espaço de ser, diante da escola, o cuidador responsável por Rita e um pai participativo. Ricardo parece ainda queixar-se da solidão no lugar de cuidador das filhas que se ocupa de ir à escola e ser responsável por elas.

Compreendendo que o olhar do outro é que dá visibilidade, dimensiona, distingue e marca a existência do sujeito, Pereira (2008) resgata algumas representações, no direito romano e na psicanálise, acerca da paternidade. O pai era visto no direito romano através do pai-*pater*, aquele que se designa como pai de uma criança. Assim, independente de da consanguinidade, só se reconhecia como pai aquele que escolhesse acolher e transmitisse o nome ao filho. Na psicanálise o pai foi visto através da função paterna, da interdição e da lei que, internalizada, viabiliza a vida em sociedade. Entretanto, não encontramos o olhar para um pai cuidador.

Nas pesquisas que compõem o estado da arte deste trabalho identificamos que a mãe protagonizou o espaço de sujeito a ser ouvido, chegando, alguns estudos, a eleger apenas a mãe como portadora do saber acerca da escolarização de seus filhos, sem que justificasse essa escolha. Os pais foram ouvidos apenas quando faziam parte do conjunto de sujeitos: mães, pais, crianças e avós. Isto nos faz pensar qual olhar a instituição escolar (do ensino básico regular, SRM e universidades) tem lançado para o masculino? Seria este um olhar que dimensiona a existência do pai, possivelmente perpetuando a existência desse modelo ausente e não cuidador? Talvez outros homens tenham tido o desejo de estar mais presente na escola, mas não foram tão persistentes ao perceberem que eram invisibilizados devido a essa dificuldade de serem vistos como cuidadores. No caso de Ricardo, a escola teria uma boa oportunidade de quebrar paradigmas e preconceitos, ter o pai por perto e passar a incentivar a presença da figura paterna na escolarização dos filhos.

Retomando as percepções do pai:

- a) **acerca da deficiência de seu filho**, Ricardo demonstra aceitação plena do diagnóstico dado pela médica, embora demonstre que ela explicou pouco sobre a questão “ela só citou isso”; outros médicos não explicaram sobre deficiência intelectual, disseram apenas que ela tinha crises convulsivas e é “muito lenta”. Ele alimenta suspeitas de que o problema tenha relação com outros adoecimentos da família materna; mas isto também não lhe foi esclarecido;
- b) **a escolarização**, para Ricardo, tem favorecido principalmente a socialização da filha com os colegas, pois suas dificuldades com a coordenação motora fina

impedem seus trabalhos de escrita. A médica recomendou um acompanhamento psicopedagógico, mas para ele é difícil enfrentar tantas filas em busca desse atendimento;

- c) **sobre as expectativas acerca da escolarização** de sua filha, Ricardo disse que acha difícil, porque os professores sempre falam que Rita é muito lenta, mesmo assim espera que ela possa ler ao menos um “pouquinho”;
- d) **sobre os professores**, considera a professora da SRM delicada e paciente – isso é configurado como bom atendimento; e os professores da classe regular, como despreparados. Aponta, ainda, que não há interação entre esses professores para buscar melhores formas de lidar com a aprendizagem de sua filha;
- e) considera que a partir do **atendimento da filha na SRM**, esta melhorou, aumentaram suas habilidades, o que enfatiza ao dizer que, mesmo com dificuldades motoras, Rita já está conseguindo desenhar. Quanto ao espaço físico dessa sala, Ricardo diz ser insuficiente, pois não permite outras atividades, como algumas brincadeiras;
- f) **sobre o atendimento da filha na sala de ensino regular**, com poucas palavras, algum silêncio, muitas expressões faciais e gestos, retrata a solidão de sua filha – no cantinho – de uma sala repleta de alunos; Ricardo percebeu uma mudança radical na relação professor-aluno que ocorria nas séries iniciais do ensino fundamental – em que Rita recebia maior atenção e até elogiava as professoras e a que presencia desde o 6º ano, em que, ao contrário, Rita não é percebida;
- g) **acerca dos momentos de inclusão e exclusão da filha no contexto escolar**, percebe a presença da filha na sala regular como exclusão e arrisca sugerir que o quadro poderia melhorar se houvesse outro professor “auxiliar” nessa sala. Aponta ainda que os papéis dos profissionais da escola se confundem e pessoas não habilitadas acabam adentrando a questões que não lhe dizem respeito, de forma discriminatória e depreciativa. Detendo-se nessa reflexão não consegue mencionar nenhum momento como inclusivo.

Como vimos, as percepções do pai revelam lacunas no processo de educação que impedem a inclusão. Chamou-nos a atenção tratar-se de um pai que declarou estar presente às reuniões e em outros momentos de entrada e saída dos alunos, com boa compreensão de aspectos que poderiam melhorar a educação inclusiva, mas que parece não se sentir habilitado

– ou não ter espaço de escuta – nem mesmo para contar suas experiências com a filha. Isso reforça o que discorremos sobre o que se pode considerar participação dos pais na escolarização de seus filhos. Participação de estar presente, apenas para ouvir o que dizem os educadores escolares? Em que medida a falta de uma concepção mais pontual do que seja participação tem acarretado influências negativas na relação família-escola? Quem sabe uma reflexão mais incisiva nessa questão não possa ser o “puxar do fio da meada” da relação família-escola que possibilite elucidar progressos na inclusão de alunos com deficiência a partir da real parceria desses dois núcleos educacionais?

Na percepção de Ricardo tanto ele quanto a filha parecem peregrinar entre serem incluídos com suas diferenças (a filha, pela deficiência intelectual; ele, por ser um homem que cuida da filha e participa da vida escolar dela) ou permanecerem na solidão (da filha, na sala de ensino regular, solitária em meio à zoadada de tantos alunos; dele, nos corredores da escola, sozinho, em meio a um mundo culturalmente de mães e aspectos culturalmente ditos femininos: delicadeza, cuidado, afeto).

6.3 Marina num distanciamento saudável

Marina é mãe de quatro filhos, tem 30 anos, concluiu o ensino fundamental e não exerce profissão remunerada. Ela e os filhos moram com sua mãe. Sérgio é seu filho mais velho, de 13 anos; os demais têm 11, 8 e 3 anos. Passa os dias ocupando-se das tarefas de cuidados com a casa. Durante a entrevista demonstrou dificuldades para se expressar, limitando-se muitas vezes a confirmar ou negar ao que lhe era perguntado.

A história anterior à gravidez do primeiro filho, Sérgio, conta de uma gestação que não foi planejada: “Eu não planejei ou desejei. Veio assim... De uma hora para outra, eu nem esperava” (MARINA). Quando se viu grávida, aos 17 anos de idade, Marina ficou desesperada. Sua mãe preocupou-se, exasperou-se, brigou muito com ela. Nessa situação, sentindo-se muito mal e sem ver solução, Marina tomou uma droga com o objetivo de provocar o aborto do feto. Ainda assim a gravidez prosseguiu e ambas, mãe e filha, uniram forças para realizar os cuidados com o pré-natal e com o bebê.

A culpa pelo que havia feito levou Marina a pedir perdão a Deus e, com o tempo e o progresso da gestação, ela começou a aceitar o filho. Durante o pré-natal foi possível identificar que Sérgio “tinha um encurtamento de movimentar as pernas, ele já nasceu com esse problema” (MARINA). No nascimento dele, o parto foi prematuro e complicado. O bebê

foi prematuro e apresentou cianose, segundo Marina, “ele nasceu roxo, todo roxo [...] foi para o balão de oxigênio, passou uma boa hora”. Permaneceu 19 dias internado “fazendo exame, fazendo as fisioterapias, [controlando] o batimento cardíaco” (MARINA). Com todas essas dificuldades Sérgio prosseguia lutando por sua vida. Foi amamentado até os quatro meses, começou a falar com 2 anos e caminhar, apoiando-se em objetos, aos 3 anos. Ainda hoje, Sérgio necessita da cadeira de rodas, porque não consegue andar sozinho. Atualmente, suas maiores dificuldades localizam-se no campo das habilidades motoras e da aprendizagem cognitiva.

Marina percebe o relacionamento familiar como bom: mãe, filho e avó conversam sobre a escola. Segundo ela: “eu gosto dele, ele gosta de mim [...] ele diz o que os meninos fazem com ele, me conta tudo”. Na relação com os irmãos, às vezes, Sérgio está agitado em casa, “aí ele não quer saber de brincar, os irmãos insistem, aí ele começa a ‘dá-lhes’ [bater nos irmãos]. Aí a gente tem que tirar ele, porque se não...” (MARINA). Por vezes Sérgio é agressivo com os irmãos, mas, em geral, mesmo com as visitas de outras pessoas da família, Sérgio não se isola.

Na lista de cuidados com a saúde, Sérgio foi acompanhado na INSTITUIÇÃO desde os seis meses de vida. Depois passou a ser atendido em outro hospital, e receber acompanhamento neurológico. Embora a mãe não tenha se apropriado de uma compreensão clara acerca da deficiência do filho, não tenha exatidão quanto ao diagnóstico e não consiga falar da deficiência dele, ela possui um laudo do médico no qual consta que Sérgio tem paralisia cerebral e que um lado do cérebro está bastante comprometido. Quanto às consequências disso ou o modo como Marina deve agir com o filho o único registro relatado é que os profissionais da saúde dizem para ela: “que é para... é para eu ter paciência, calma e é para eu levar a vida dele como as outras pessoas normais” (MARINA). Os profissionais que atenderam Sérgio não deram nenhuma explicação à mãe, demonstrando não se preocupar com a compreensão do outro; não construíram junto com a mãe estratégias de ação, apenas deram ordens, e ordens vagas e paradoxais. A ordem de “Tenha calma.” fala das dificuldades de se ter um filho com paralisia, já a fala de “levar a vida dele como as de outras pessoas normais”, ao mesmo tempo em que nega suas especificidades, traz um “como se” que reafirma que ele não é normal. Tentando maior compreensão recorremos a Tabakim (1996, p. 31) que informa:

Além das dificuldades motoras, a pessoa portadora de Paralisia Cerebral pode apresentar deficiências sensoriais e intelectuais, progressivas ou não. Percepção de forma, textura, distância e espaço, são algumas dificuldades que se apresentam em maior ou menor grau de comprometimento. Podem haver também defeitos associados à fala, problemas específicos de aprendizagem e envolvimento

emocionais, além disso, em muitos casos, a idade cronológica da criança não corresponde à sua idade de desenvolvimento motor. Algumas vezes, ela pode estar em um nível geral mais baixo em todos os aspectos do desenvolvimento; em outras vezes não é assim na totalidade.

Sendo assim, podemos inferir que as dificuldades no desenvolvimento intelectual de Sérgio, conforme relato da mãe, de ainda não saber ler e nem escrever palavras simples ditadas para ele, podem estar localizada na paralisia cerebral como dito acima, confirmando com o laudo apresentado a Marina; ou pela demora da inserção de Sérgio na escola. Vigotsky (2010) cita que é mais fácil o ensino de uma nova língua a uma criança de um ano e meio do que a uma criança de oito anos. A língua padrão ensinada na escola é diferente da língua coloquial que o aluno adquiriu em casa e quanto mais tardiamente se lhe apresenta maior poderão ser as dificuldades de aprendizagem.

A história de escolarização de Sérgio iniciou quando ele já tinha 10 anos, quando foi encaminhado para a sala regular e para sala de recursos. Segundo a mãe, o adolescente ainda não sabe ler e nem escrever, mas já reconhece algumas letras. Ela destaca como obstáculos no processo de escolarização: um “desvio do globo ocular” – que pode ser a dificuldade em perceber formas, como vimos na citação de Tabaquim, acima; e a dificuldade de Sérgio para ir ao banheiro.

Marina diz que não sabe o que é inclusão escolar, mas traz um exemplo para mostrar quando percebeu seu filho excluído. “Tem uns 3 anos, que eu venho lutando para botar ele aqui na escola. Eles dizendo que nunca tinha vaga, nunca tinha vaga para ele. Aí eu achei uma exclusão... Assim...” (MARINA). O Não saber o que é a inclusão escolar aponta uma possível falha da escola em esclarecer aos pais acerca do que seus filhos deverão vivenciar no espaço escolar. Todavia, empiricamente, Marina compreende bem a distinção entre ser incluído e excluído. Quando buscamos o tema inclusão nas pesquisas que compõem o estado da arte deste trabalho, vimos que alguns relatos revelaram que as pessoas são favoráveis à inclusão escolar, embora reconheçam que ainda há muitas melhorias a serem feitas; e pontuaram como providências necessárias: a formação dos professores para esse atendimento, a reestruturação curricular, diversificação das práticas pedagógicas, maior envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem de seus filhos com deficiência.

Mas, o tema da inclusão comparece, relacionado com o desconhecido e a falta de esclarecimento à família, também em outras pesquisas. Souza (2010) observou que as decisões sobre a não inclusão escolar poderiam estar sendo influenciadas por concepções equivocadas acerca da deficiência intelectual e dos direitos relativos à inclusão escolar. Duarte (2008) constatou que as famílias precisavam de apoio financeiro, material, afetivo,

simbólico e informativo para que contribuíssem de forma positiva na inclusão escolar; sem informação e apoio os pais estavam à margem da inclusão de seus filhos. Mas, o que forma esse hiato entre pais, escola e o processo de inclusão? Cavalcanti (2007) destacou a resistência da escola para responder à proposta pedagógica da educação inclusiva devido à estrutura tradicional do ensino alicerçado sobre a ideia de classe homogênea e a baixa expectativa dos educadores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência mental.

Destarte, os pais parecem aderir à inclusão como a um modismo, aceitando passivamente as diretrizes e os discursos da escola, sem, todavia, serem capazes de ter um saber próprio acerca do que seja a inclusão e tecer uma concepção crítica sobre esta na realidade de seus filhos. No caso de Marina temos ainda mais um agravante, a escola sabia que Sérgio tinha paralisia cerebral, e repetiu por três anos consecutivos, “que não tinha sala preparada para ele. Que é a sala só de especial” (MARINA). Notoriamente, há aqui um descumprimento da lei.

A pessoa com deficiência tem direitos garantidos pela legislação atual, dentre as quais podemos mencionar: a Constituição da República que garante o direito à escola a todos, não apenas à matrícula, como também a sua permanência de modo a garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, não paginado); a recusa, suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção da matrícula de uma pessoa por causa de sua deficiência é definido como crime na Lei n.º 7.853 (BRASIL, 1989); O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069 dá garantias para que haja igualdade de condições de acesso e permanência na escola, respeito dos educadores para com seus alunos e AEE (preferencialmente na rede regular de ensino) (BRASIL, 1990); a LDBEN, Lei n.º 9.394, embora o parágrafo 2º do Art. 59 tenha sido mal interpretado por alguns, o seu texto garante o atendimento especializado na escola comum e somente em situações de excepcionalidade esse atendimento pode se dar em escola especial – tratando-se de uma determinação inclusiva – uma vez que permite uma segunda opção para alguns casos (BRASIL, 1996); A interpretação desse trecho desta Lei é esclarecida pela Convenção da Guatemala, promulgada pelo Decreto n.º 3.956, ao deixar claro que as pessoas com deficiência têm direitos iguais, inclusive o de não ser discriminado por sua deficiência, seu texto esclarece que tais direitos procedem da “dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001a, não paginado).

Ao contrário do disposto na legislação atual, a realidade que Marina e Sérgio convivem tem ferido o direito à inclusão e a dignidade humana. Nesse contexto, a mãe não

tem grandes expectativas quanto à escolarização do filho. Satisfaz-se se ele atingir a alfabetização. Percebe que o atendimento do filho, na sala de recursos é bom. Marina conhece vagamente a escola: “Quando tem reunião. Lá alguma vez. Eu não frequento, não frequento todo tempo assim, não. Lá alguma vez, quando tem reunião”, justifica esse afastamento localizando a responsabilidade apenas na família “porque às vezes eu saio para resolver problema, a minha mãe também, aí não dá para eu vir, aí fica uma confusão” (MARINA), mas, apesar de estar mais distante, às vezes comparece para explicar aos professores as especificidades de seu filho.

A mãe parece estar bastante desamparada, seus relatos evidenciam que os médicos não dão orientações precisas; quase não há contato entre ela e os professores e demais profissionais da escola; o pai de Sérgio rejeitou a notícia de que seria pai quando Marina lhe apresentou o exame médico que confirmava a gravidez, só iniciando alguma assistência (financeira) a partir do 5º mês de vida da criança e atualmente não comparece desde fevereiro de 2012. A tentativa de Marina para ter um novo companheiro que a acolhesse resultou em sucessivas decepções – os quatro filhos de Marina são de pais distintos. Sendo assim, parece que só a mãe de Marina serve-lhe de apoio.

Ao falar do ambiente da sala de recursos a mãe descreve que “tem esses números assim, tem os quebra-cabeças, tem letras e tem os computadores, só que eu acho que ele não trabalha nele, assim... Ela não bota ele... Só para [ele] ver como é que...” (MARINA). A SRM de Sérgio parece atender às normas do Decreto 7.611 quanto à mobília e equipamentos. No entanto, assim como na escola de Rita, o computador não funciona. Os alunos olham para esse recurso, ansiosos para manuseá-lo e ficam frustrados por não conseguir. Parecem não compreender o motivo e acham que a professora é que não deixa. Segundo Vigotsky (2007, p. 56):

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.

Sua abordagem aponta que o desenvolvimento da criança é um “processo dialético complexo” caracterizado pelo entrelaçamento de “fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (VIGOTSKY, 2007, p. 80). Assim a escola, em todos os seus espaços e, especialmente na SRM, precisa se beneficiar de todo material pedagógico e equipamentos de informática. Esses recursos associados a instruções e mediação do professor ou de alunos mais experientes poderão ampliar as possibilidades de seus alunos na construção do conhecimento. Isso requer

inovações no planejamento curricular e flexibilização das atividades. Vera Jonh-Steiner e Ellen Souberman, no posfácio do livro de Vigotsky (2007) apontam a rigidez das avaliações para medir conhecimentos escolares e os modelos estáticos do ensino e dos currículos como um dos problemas que Vigotsky ressaltou e que permanecem até hoje. Segundo elas, crianças consideradas por muitos educadores como “aprendizes lentos” ficam isolados de seus professores e colegas pelo uso desse tipo de instrução muitas vezes mecânica. Diante disso, é importante reexaminar as práticas escolares de um modelo formal homogeneizador e reelaborar novas formas de atender à demanda da educação inclusiva, considerando que “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança [e suas diferenças pessoais], relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VIGOTSKY, 2007, p. 104).

A mãe relata que Sérgio fala muito do seu desejo de usar o computador, mas ainda não teve oportunidade para isto. Ela compreende o espaço da SRM como voltado “para ocupar mais a mente dele, para ver se ele aprende também mais”. Apesar de não encontrar palavras mais explicativas do que sejam as atividades pedagógicas dessa sala, Marina parece entender que são atividades diferenciadas em relação às da sala regular. Quanto à professora da SRM, a mãe, comparando com os demais professores, diz: “está mais preparada, sim” (MARINA). Isso parece estar diretamente relacionado à percepção que Marina tem da professora como “muito legal”, calma e paciente; e do relacionamento dessa professora com Sérgio como “tranquilo”.

Quanto ao relacionamento dos professores da sala regular com seu filho, ela observa que estes “têm um carinho especial lá. Eles conversam com ele. Eles fazem tudo para ele não ficar, assim, agitado” (MARINA). Cabe notar o que seria esse tudo, e que tipo de carinho é esse? Que percepção a mãe tem de carinho? E porque, para Sérgio, esse carinho não é percebido como tal e os acha chatos? Segundo o depoimento da mãe, Sérgio diz que os professores da sala regular “são chatos, que eles não querem deixar pegar as coisas deles, mas tem dia que ele quer pegar só os materiais dos professores, aí os professores não querem deixar, aí ele sai da sala e vai andar o colégio todo”. (MARINA).

Nesses comportamentos Sérgio parece querer dizer da sua capacidade de lidar com objetos da mídia que tanto interessam aos alunos atualmente, sobretudo, aos adolescentes. Todavia, a estrutura e funcionamento da escola estão aquém das necessidades dos alunos e este comportamento, que se apresenta como inadequado, pode estar revelando não só o desejo de Sérgio, mas dos demais alunos de ter acesso a objetos eletrônicos e de tecnologias. Nesse ínterim o adolescente parece solicitar outro tipo de relacionamento que não

o infantilizasse. Sérgio também, ao eleger como critério único que o objeto (agenda, celular, materiais) seja de seus professores, parece buscar fazer-se real – próprio dos adolescentes – afetando em busca de afeto. Seria uma forma de estabelecer contato com esses professores? Nesse sentido convocamos Vigotsky (2007), ao compreender que esses objetos podem ser ferramentas para mediar a interação e o envolvimento dos indivíduos, e retomamos a possibilidade da transferência, compreendida psicanaliticamente na possibilidade de emergir como uma exigência intensa de amor, de atenção, de reconhecimento.

No texto *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud (1996k, p. 248 e 249) explica que “A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas de seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida”. Desse modo, seus relacionamentos posteriores estarão marcados pelas “lembranças deixadas por esses primeiros protótipos”, sendo a figura do pai a mais marcante para o rapaz. Assim, “as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de extrema importância para seu comportamento posterior” estão inscritas no seu passado e, muitas vezes, a transferência de suas emoções para as “ímagos” do presente pode ser o único caminho que se mostrou possível para o sujeito sair de seus próprios conflitos e desviar-se momentaneamente de seus dramas.

Na relação em foco, o professor, juntamente com seus pertences, é objeto de transferência e identificação de Sérgio. As atitudes deste poderão ser usadas no processo de ensino-aprendizagem se o professor compreendê-las como – permitam-nos construir uma metáfora da transferência na relação professor aluno – uma corda que o aluno lança na direção do mestre para estabelecer um vínculo, permanecendo com uma ponta em mãos. Esta corda é, de pronto, formada pelos desejos inconscientes, caso o professor segure a outra ponta poderá movimentar o aluno na direção de seu desenvolvimento, mas, do contrário, se ignorar (provavelmente porque os próprios conteúdos inconscientes desses professores impossibilitam esse espaço de vinculação com o aluno), poderá perder o vínculo positivo e tornar-se alvo das resistências e hostilidades do aluno.

Por outro lado, ao vivenciar o momento de início da passagem adolescente, Sérgio pode estar reeditando o complexo de Édipo e, para tanto, convoca uma figura paterna, com a qual deseja identificar-se. Como vimos, a tarefa da interdição, em geral, é realizada pelo pai. Sérgio pode estar buscando, em seu desejo inconsciente, a imago paterna projetada na figura de autoridade e poder do professor (FREUD, 1996k).

Neste ínterim, a escola, enquanto espaço socioafetivo, poderia ser o terceiro capaz de efetivar a interdição, e atender a urgência adolescente da afirmação de identidade se os

professores estivessem mais próximos da mãe, entretanto os relatos de Marina revelam seu desamparo nas relações com estes, e o quanto, em sua maioria, estão despreparados para esse encontro com Sérgio e suas formas de vinculação. Dentre esses professores, Sérgio destaca apenas a de português como uma figura de que gosta.

A percepção de Marina acerca do preparo dos professores para trabalharem com seu filho é clara e assertiva: “Na minha opinião, eu acho que não [não estão preparados] [...] porque tem dia que ele [Sérgio] chega mais agitado do que ele já veio e, assim, eles não passam as atividades que é para eles passarem para ele. Eu acho muito pouco o que eles passam.”

Parece que o “carinho especial” e as investidas dos professores para manter calmo o adolescente estão surtindo efeito contrário. Melissa, em sua percepção, mesmo tendo dificuldades para se expressar, de alguma maneira, relaciona a falta de empatia dos professores com os alunos e pelo trabalho pedagógico fragilizado, naquilo que oferecem ao seu filho durante as atividades da escola.

Cabe compreender que “O professor, na perspectiva de educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular”. Não se trata, por exemplo, de escrever conteúdos no quadro para uns e entregar o texto digitado para outro. Trata-se de proporcionar diversas formas de se alcançar o conhecimento (“elaboração de textos, construção de maquetes, pesquisas, confecção de cartazes, apresentação de seminários” etc.) em trabalhos que envolvam os pares e permita, mesmo ao aluno com deficiência intelectual, escolher a atividade que achar mais interessante. Um trabalho assim, no entanto, não pode estar centrado apenas no professor e alunos, precisa ser construído pela colaboração de “uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros)” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17 e 18).

As sugestões de Marina convocam-nos a refletir sobre que tipo de educação “inclusiva” está ocorrendo nas escolas regulares da rede pública neste município e em nosso país. Ao pensar no que poderia melhorar o atendimento do filho na escola, ela sugere que os professores deveriam “fazer, assim, alguma coisa para ele ficar concentrado nas atividades da escola. E ver se ele se concentra mais também, que ele assim, tem hora que ele não quer saber de nada, sai, vai embora.” (MARINA). Na falta dessas atividades diferenciadas que sejam atrativas ao aluno, ele parece perder o interesse, não se sente parte do grupo e sai. Compreendendo que se houvessem atividades próprias para ele, na quais ele se interessasse, talvez tivesse mais probabilidade de se concentrar, aprender e se desenvolver.

Retomando as percepções da mãe:

- a) **acerca da deficiência de seu filho**, Marina não tem uma compreensão clara acerca da deficiência, mesmo diante de um laudo escrito, não tem exatidão quanto ao diagnóstico e não consegue falar da deficiência dele, apenas mostra um relato do médico no qual consta que Sérgio tem paralisia cerebral e que um lado do cérebro está bastante comprometido;
- b) **a escolarização** de Sérgio iniciou apenas quando ele tinha 10 anos, na ocasião foi encaminhado para a sala regular e quatro meses depois foi para sala de recursos. O adolescente não sabe ler e nem escrever, mas já reconhece algumas letras. A mãe destaca como obstáculos no processo de escolarização: um desvio do globo ocular e a dificuldade de Sérgio para ir sozinho ao banheiro;
- c) As **expectativas** da mãe em relação à escolarização de seu filho restringem-se à alfabetização e, ao ser indagada se acreditava na possibilidade de seu filho alcançar o nível superior, a mãe respondeu “Acredito, sim” num tom de fé religiosa, o que pareceu denunciar sua percepção do filho como alguém com poucas possibilidades;
- d) **Sobre os professores**, da sala regular, Marina observa que eles conversam com seu filho e fazem tudo para ele não ficar agitado. Mesmo assim, do ponto de vista docente, considera que não estão preparados e não passam as atividades específicas para o filho. Já a professora da sala de recursos, na percepção de Marina, é “muito paciente” calma e “legal”, “está mais preparada, uma vez que em casa a mãe acompanha as atividades escolares do filho e nota que “ele fica concentrado [...] consegue fazer [as atividades]”;
- e) considera bom o **atendimento do filho na SRM**. Retrata que o ambiente “tem esses números assim, tem os quebra-cabeças, tem letras e tem os computadores”, no entanto o filho não pode aproveitar esses recursos, percebe Sérgio ansioso para manusear o computador, mas frustrado por não conseguir. Marina compreende o espaço da sala de recursos como voltado “para ocupar mais a mente” de seu filho “para ver se ele aprende também mais”, de modo que demonstra entender que ali se desenvolvem atividades diferenciadas em relação às da sala regular.
- f) **sobre o atendimento do filho na sala de ensino regular**, relata cenas do comportamento de Sérgio, curioso quanto aos objetos pessoais dos professores, mas desligado das tarefas escolares porque elas não despertam seu interesse. A

mãe menciona ainda os professores tentando manter Sérgio quieto e este, preferindo os corredores à sala de aula;

g) acerca dos momentos de inclusão e exclusão do filho no contexto escolar

Marina diz que não sabe o que é inclusão escolar, mas sabe que seu filho fora excluído ao negarem-lhe a matrícula na escola por 3 anos consecutivos.

Percebe-se que Marina é uma mãe, não tão presente quanto ela e a escola desejariam que fosse, todavia, isso não nos parece causar tanto prejuízo como o continuamente proclamado no senso comum, no discurso escolar e na mídia. Destacando que nem sempre a presença dos pais na escola implica em participação. Marina, embora não esteja em todas as reuniões da escola, acompanha o filho, investe na escolarização dele e tem conhecimento dos avanços que Sérgio vai alcançando.

Nesse distanciar da mãe, Sérgio ganha mais espaço para suas ações e vai, ele mesmo, encontrando formas e meios de ser visto e notado como sujeito, surge provavelmente uma proatividade do filho em busca de sua própria inclusão, assim como ele é capaz de desejá-la e percebê-la. Provavelmente nessa passagem adolescente tal distanciamento favoreça o movimento saudável de Sérgio realizar o desmonte da figura materna em busca de sua diferenciação e formação de identidade. Mesmo que em alguns momentos seja rotulado como agitado e bagunceiro (o que aliás, não é exclusivo dele nessa faixa etária) ainda assim, seus comportamentos chamam a atenção para ele mesmo enquanto ser vivo, pulsante e capaz de mover-se de um ponto a outro rapidamente. Logo, embora seja mais um rótulo, ao menos Sérgio não é invisibilizado, isolado ou categorizado como, tão somente, incapaz por conta da deficiência.

O conteúdo deste caso revela uma mãe que, em sua percepção, denuncia quanto a escola precisa repensar sua prática. É preciso renovar – no sentido de tornar novo, acatar a “novidade” – seus aspectos estruturais, funcionais e de interação entre os diversos sujeitos (gestores, professores, alunos, funcionários). Uma novidade que amplie a colaboração, favoreça o planejamento pedagógico em equipe, especialmente integrando os objetivos da SRM e da sala regular. O novo que renove ideias e ideais que dê a todos a liberdade de construção do conhecimento científico e empírico, em uma relação respeitosa que de fato promova a inclusão de todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora realizada trouxe à tona respostas às inquietações que a motivou, suscitando novas inquietações. A construção do capítulo do estado da arte permitiu a aproximação do tema inclusão escolar. De igual modo o estudo sobre as políticas educacionais de inclusão nos aproximaram das disposições legais a respeito e favoreceram o olhar crítico sobre a prática que nos foi apresentada. Nos estudos dos casos, a percepção dos pais apontaram diversos fatores que têm impedido o processo de inclusão na escola, dentre as quais destacamos as dificuldades de comunicação, pela ausência de diálogo ou incompreensão nas informações transmitidas entre os profissionais da saúde e pais; gestores, professores, pais e alunos; professores da SRM e da sala regular; funcionários da escola e alunos.

A construção do estado da arte do tema do nosso trabalho contribuiu para maior aproximação do tema inclusão escolar, trouxe concepções e expectativas dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de educação inclusiva. As dificuldades por estes apresentadas indicaram a necessidade de ampliar as pesquisas acadêmicas acerca da inclusão, principalmente as que tenham como foco as séries finais do ensino fundamental, a família como um todo – pais, mães, avós (cuidadores) e o adolescente com deficiência intelectual. Chamou-nos a atenção que, ao falar de percepção de pais, mesmo quando é empregado esse termo “pais”, em geral os pesquisadores recorrem às falas das mães, propagando a percepção da figura materna como cuidadora privilegiada e afastando-se da perspectiva sobre a qual o exercício do cuidado do adolescente pode ser de responsabilidade tanto das mães quanto dos pais e outros cuidadores.

As pesquisas expostas nesse capítulo apontaram que cresceu o número de alunos incluídos em classes comuns do ano de 2010 para o ano de 2011 e reduziram os alunos matriculados em classes especiais e escolas especiais. Todavia, embora esses números revelem mudanças no âmbito da educação e suas políticas públicas, não determinam se o aumento de alunos nas classes comuns configura uma aceitação da perspectiva inclusiva ou se esta ocorre apenas por força da imposição da lei. Em contraponto, as pesquisas registraram que a maioria das pessoas apresenta uma visão negativa acerca da inclusão escolar e percebem diversos fatores que dificultam o processo, tais como: a concepção que se tem da pessoa com deficiência mental; a falta de coerência entre as expectativas dos pais (responsáveis) e sua participação na vida escolar dos filhos; o medo do desconhecido externado pelos professores; o preconceito. Neste sentido as pesquisas acadêmicas trouxeram grandes contribuições e ampliaram a compreensão sobre a educação inclusiva e seus avanços.

Ao buscarmos o estudo das políticas públicas no âmbito da educação especial, em capítulo que apresentou desde as políticas internacionais até as políticas e programas municipais de São Luís – MA, vimos o quanto são escritas com a intenção de ser abrangentes no que tange à educação especial e ao cuidado que tiveram em chamar atenção para fatores biológicos, psicológicos, ambientais, sociais e culturais, permanentes ou provisórios dos alunos e o destaque e autonomia que deram à família enquanto participante ativa do processo de inclusão. No entanto, a percepção dos pais revela discrepâncias entre o fazer da escola e as políticas educacionais de inclusão.

Em relação aos casos estudados na nossa pesquisa de campo, os pais demonstraram não compreender a deficiência de seus filhos. Suas percepções podem apontar que: os laudos e relatos médicos foram insuficientes para fazê-los entender o diagnóstico; o discurso médico não foi alcançado e ocorreu num espaço de comunicação restrito que não lhes possibilitou esclarecer suas dúvidas. Diante disso, parecem ter aceitado passivamente qualquer hipótese diagnóstica num movimento que pode denotar a negação do diagnóstico real e o distanciamento deste fenômeno que alude às frustrações e à ferida narcísica desses pais.

Tal aceitação passiva, silenciosa e inerte ocorreu a despeito dos elementos que tinham para elaborar questionamentos: Ricardo poderia perguntar sobre suas hipóteses relacionadas à família de origem; Melissa poderia tentar esclarecer as características descritas na cartilha sobre TDA/H que não foram percebidas na convivência com o filho e Marina poderia ter buscado esclarecer o que significa “tratar como normal” o seu filho. Por esses elementos terem surgido nas entrevistas em tom incisivo e questionador, nos remetemos à possibilidade da fala a partir da possibilidade de escuta e às dinâmicas de poder inerentes no processo de comunicação entre médicos (peritos nos conhecimentos e habilidades da profissão) e pais (que poderiam ser vistos enquanto peritos na convivência). Do modo como se deu os pais não se apropriaram do que acontecia com seus filhos, o que dificultou falar da deficiência com naturalidade e perspectivas de aprendizagem escolar. Percebe-se a mesma dinâmica comunicacional restrita no diálogo dos professores com os pais. Todo esse contexto, possivelmente, contribui para explicações da deficiência que infantilizam os filhos e alimentam negação e fuga de um diagnóstico real.

Diante dos fatos citados, percebemos que a dificuldade na comunicação apresenta-se como um dos fatores que contribui para complicações na relação pais-escola. Além disso, pais e professores ainda confundem presença na escola com participação na vida escolar dos filhos e, quando esta ocorre, nas suas mais diversas manifestações, não é bem compreendida

pela escola, que não visualiza as subjetividades dos pais e tem dificuldades em integrá-los naquilo que poderia ser uma contribuição para a inclusão.

É possível observar a ausência de informação da escola aos pais quando identificamos que eles mostraram desconhecer o processo de inclusão escolar, não sabem o seu significado, seus procedimentos, diretrizes e objetivos. Diante da própria sensação de desconhecimento os pais tentaram identificar a inclusão escolar convocando o seu oposto: quando seus filhos, ou demais alunos, foram excluídos no ambiente escolar. Isto nos aponta que os pais possuem um conhecimento empírico do que seja exclusão e puderam exemplificá-la com a matrícula negada por três anos consecutivos, o isolamento na sala regular e o desrespeito por parte de funcionários, mas não trouxeram nenhum exemplo de inclusão que pudesse defini-la. Talvez porque não tenham vivenciado, na vida escolar dos filhos, o que lhes pareça com inclusão. Mesmo os aspectos positivos apontados por eles ainda não se configuram como inclusão. Falaram de um conjunto de ações dos professores da sala regular que denotam tolerância (tratar bem, cumprimentar); controle (professores cuidando para que o aluno fique quieto); isolamento (permitir a presença de Rita na sala, mas no canto, sozinha) e visibilidade somente a partir do laudo médico (quando Melissa diz que seu filho foi mais “incluído” após ela trazer o referido documento). Estas estratégias parecem surtir o efeito de manter a exclusão, quando atentamos para o relato dos pais de que os adolescentes com deficiência intelectual ainda circulam pelos corredores, parte porque preferem, parte porque não são vistos, parte porque a escola vai permitindo que assim seja e não os acolhe nem se compromete com o desenvolvimento intelectual deles. Isso confirma o que dissemos no introito deste trabalho, sobre a mudança dos alunos da classe especial para a classe regular, momento em que ficaram vagueando pelos corredores durante dias. Os pais pesquisados percebem que os filhos frequentam a sala regular, mas não estão incluídos, chegando o pai, Ricardo, a enunciar que a presença da filha na sala regular, como tem acontecido, é uma forma de exclusão, uma vez que evidencia suas diferenças e dificuldades, mantendo-a isolada.

Embora percebam esse cenário na sala regular, todos relataram alguma melhora a partir do atendimento dos filhos na SRM, o que pontuam através dos resultados dos filhos: maior concentração nas tarefas, melhor coordenação motora, diminuição nas doses de medicamentos, terem adquirido novos repertórios de comportamento que os deixam mais independentes (saber pentear o cabelo). E melhora na leitura. Também percebem tratar-se de atendimento diferenciado, mas demonstraram desconhecer os objetivos educacionais desse espaço e as atividades que são trabalhadas ali. Quanto aos materiais pedagógicos e equipamentos de informática, os pais relacionaram alguns, que estão de acordo com o *Manual*

de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, mas relataram que os computadores não tem sido acessados pelos seus filhos.

Quando buscam aspectos positivos da escolarização, geralmente os localizam no atendimento na SRM, nos relacionamentos com alguns professores e colegas de classe – a amizade de Rita com algumas colegas, a convivência de Messias com pessoas que gostam dele e de sua mãe, o carinho dos professores com Sérgio. Todavia, ao falarem dos obstáculos para o processo de escolarização e inclusão escolar, os pais apontam características e especificidades dos filhos: um desvio do globo ocular e a dificuldade de Sérgio para ir sozinho ao banheiro, as dificuldades de Rita com a coordenação motora fina e com sua higienização, e a falta de concentração de Messias. Ou seja, além da culpabilização do deficiente pelos obstáculos à escolarização e a invisibilidade de características positivas destes adolescentes para favorecer o processo, vimos ainda que tanto os aspectos positivos, quanto os negativos estão timidamente relacionados à construção do conhecimento e progressos cognitivos. Em decorrência, os pais alimentam poucas expectativas em relação à escolarização de seus filhos e demonstram contentarem-se com alfabetização, socialização e alguns meios que possam tornar o filho um pouco independente.

Alguns fatores internos podem estar influenciando para que os pais não tenham muitas expectativas, como: adotarem, do senso comum, a ideia de deficiência intelectual como incapacidade cognitiva; perceberem seus filhos como eternas crianças inocentes e convicção de que terão que cuidar para sempre dessas “crianças”. Também alguns fatores externos como a desinformação sobre deficiência, adolescência, inclusão escolar, direitos e deveres do cidadão. Mais especificamente pela frágil comunicação entre os profissionais da saúde e da escola com esses pais, tanto no sentido de ausência de informações, quanto pela veiculação deturpada destas, que não comunicam porque não se fazem compreender. E ainda, no que os professores podem estar comunicando implicitamente aos pais – a baixa expectativa dos próprios educadores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Nesse sentido podemos inferir que os pais não se veem como sujeitos de direitos, portanto, mesmo quando têm sugestões e um saber específico – da convivência com os filhos –, não reivindicam o trabalho pedagógico que deveria ser realizado para, de fato, incluírem esses adolescentes dentro da sala de ensino, nas trocas sociais e no mercado de trabalho. Ao contrário, sentem-se à margem desse processo e contentam-se com demonstrações de afeto, atenção e paciência com seus filhos. Por exemplo quando os professores da SRM são percebidos como competentes prioritariamente por parâmetros de expressões afetivas e

temperamento: calmos, delicados, pacientes. Desse modo os pais parecem substituir necessidades educacionais especiais por “necessidades afetivas especiais”.

Os estudos que antecederam a pesquisa de campo, no entanto, informam outros aspectos que estorvam a inclusão escolar, dentre os quais, a manutenção do modelo de educação homogeneizador. Nesse modelo a reduzida flexibilização nos encaminhamentos entre as modalidades – com planejamentos isolados e propostas pedagógicas dentro de uma estrutura tradicional de ensino, o currículo com objetivos estabelecidos para cada idade-série afasta as possibilidades de inclusão e invisibiliza os sujeitos.

Em movimento contrário, nossa busca pela percepção de pais (cuidadores) se deu por considerá-los parceiros privilegiados da escola e perceber que precisam de espaço para ampliar suas oportunidades de escolha e opinar acerca da educação que desejam para os seus filhos. Ao entrevistar duas mães e um pai encontramos três modos muito distintos de participar na vida escolar dos filhos, o que nos aponta a urgência de desconstruir equivalências como participação = presença e participação = colaboração, indo além do ideal de pais que a escola formou e recebendo abertamente os pais reais. Ao olhar para eles atentamente a escola poderá pensar melhor nos espaços de escuta e integração com a família para transcender da culpabilização para a corresponsabilidade quanto à participação na vida escolar do aluno.

Em nosso trabalho falamos do convívio do aluno com deficiência intelectual como privilégio, no sentido de proporcionar novos olhares e novas formas de ensino-aprendizagem, para destacar que, assim como a família vive desafios em sua organização e é profundamente impactada ao receber uma pessoa com deficiência intelectual, para esse aluno, apresentam-se também barreiras diferentes das encontradas em outras deficiências. Como vimos, o aluno com cegueira, o aluno com surdez desenvolvem maiores possibilidades cognitivas com a ajuda de fatores externos como leitura pelo braile, comunicação pela língua brasileira de sinais (LIBRAS). Mas o aluno com deficiência intelectual precisa ampliar a sua maneira de lidar com o saber. Os fatores, neste caso, para desenvolver suas possibilidades cognitivas, são internos. Por isso o impacto das limitações que vivencia atinge diretamente a escola, forçando-a a repensar suas propostas de ensino-aprendizagem. Esse aluno demanda mudanças no âmago dos objetivos escolares. Em duplo movimento, ao mesmo tempo em que traz incômodo, oportuniza a renovação. Infelizmente as quatro escolas públicas que atendem os adolescentes citados nesta pesquisa parecem ainda não ter conseguido formar um espaço relacional, com a família e os alunos, que possa favorecer o olhar por esse ângulo.

Para além das intenções descritas nas políticas internacionais, nacionais, municipais e estaduais, praticar a educação inclusiva requer a avaliação e implementação das condições necessárias a essa inclusão, e ainda um processo de construção de práticas institucionais e pedagógicas que incrementem essa modalidade de ensino. Apenas com a reestruturação do sistema educacional, de suas práticas, currículos e valores é que será possível associar a política e as leis à prática.

O Brasil possui uma legislação na qual traça diretrizes, planos, metas e ações para atender seus cidadãos com deficiência no ambiente escolar. Resta ampliar a articulação dos diversos setores da administração pública, da família e da escola, incentivando e viabilizando meios de se colocar em prática tais determinações.

Ou seja, estamos diante de propostas desafiadoras para o sistema atual – arcaico e homogeneizador – que convocam mudanças concretas, como o direcionamento e aplicação de verbas e a priorização da educação, mas também invitam mudanças ideológicas e comportamentais. A inclusão é construída, principalmente, a partir da atuação cotidiana, fiel e persistente dos profissionais diretamente ligados ao processo educacional e comprometidos com essa visão. Incluir é um projeto abastecido pelos sonhos de todos os atores sociais que o compõe. E são os sonhos que temos que abastecem nossas esperanças e impulsionam as realizações. Portanto, são os profissionais (professores, psicólogos, especialistas, pesquisadores, psicopedagogos, entre outros) comprometidos com a missão de educar de forma inclusiva, percebendo o privilégio da relação com a diversidade e abertos a aprender com a família e as pessoas com deficiência, que irão lutar por vencer tais desafios.

Além das considerações apresentadas, percebemos outros aspectos desta pesquisa. Ela foi um meio de contribuir com o espaço de escuta e, para mostrar que, ao ampliar as formas e meios de escuta, atenção e integração com os pais (cuidadores) a escola poderá obter informações e ajuda para acolher e estar atenta a todos os alunos em seus aspectos biológicos, psicológicos, ambientais, sociais e culturais, como propõem as políticas de inclusão. Por seu caráter de investigação – em profundidade –, suscitou outros temas que não comportaram neste trabalho, mas como dissemos, levantaram novas inquietações. Estas podem provocar diálogo com futuras produções acadêmicas e dar continuidade a investigações sobre: as implicações de gênero na relação pai-escola; a implementação de programa de treinamento em habilidades paternas e de formação dos pais para o desempenho de seu papel educativo; a escuta ao adolescente com necessidades especiais intelectuais; as relações de poder e a comunicação entre profissionais, pais e escola.

Quanto mais nos aproximamos compreensivamente da educação inclusiva, quanto mais escutamos e nos relacionamos com as pessoas nela envolvidas, quanto mais olhamos para esse “fora de nós” e nos interrogamos na investigação sobre a diversidade de fatores que envolvem a família, os pais (cuidadores), os professores, alunos, a escola e as pessoas com deficiência intelectual tanto mais somos abruptamente convocados a olhar para dentro de nós, nossos preconceitos, limitações, deficiências, conflitos e características únicas a fim de lavar os olhos e aguçar os sentidos para perceber o outro como se mostra e encontrar nele as próprias respostas para suas necessidades.

Como disse Alves (2012, p. 9 e 10), “só descobrimos o olhar para dentro [...] quando se nos impõe ou nos é imposta a necessidade de interrogar e compreender o que vemos fora de nós. Esse é o primeiro momento mágico da educação.” Portanto, somos privilegiados por termos sido convocados a nos movimentar e vivenciar essa mágica.

REFERÊNCIAS

- ABDON, Glaucy Karol. **O sentido atribuído à inclusão escolar por mães de crianças com deficiência mental**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.
- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. 2010. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-727. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 17 out. 2012.
- AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. In. PALHARES, M. S.; MARINS, C. S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability**. Washington, DC, 2001. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 46-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n1/pt_06.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2013.
- BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In. FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BOSELLI, Luiz Roberto Vasconcellos. **A opinião de pais sobre o ensino inclusivo de alunos deficientes**. 2001. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso: 23 jun. 2012.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 out. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 3 jul. 2012.

_____. Departamento de Informática do SUS. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2000/10098.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB4024-61.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil1_03/_ato2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 26 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SECADI, [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 27 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Implantação de salas de recursos multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: 24 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 27 jan. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais**

especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em:
<www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2011.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. 2000. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Erenice N. S. de; MACIEL, Diva Maria M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation - AAMR*: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Professores de educação especial: aspectos da política educacional maranhense. In: SILVA, Marilete Geralda da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: Edufma, 2010.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Resolução nº 291, de 2002. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 9 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6490620/pg-4-executivo-diario-oficial-do-estado-do-maranhao-doema-de-09-01-2003>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Seção I, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

D'ANDREA, Annamaria. **A inclusão escolar**: avaliação de mães de alunos com deficiência sobre a participação de seus filhos neste processo. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

DUARTE, Jaluza de Souza. **A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**: um estudo das expectativas das famílias. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEEESO, 2007.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917 [1915]). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a. v. 14. p. 243-264.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b. v. 19. p. 189-200.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996c. v. 18. p. 11-76.

_____. Esboço de Psicanálise (1940[1938]): um exemplo de trabalho psicanalítico. In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996d. v. 23. p. 151-222.

_____. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise (1933[1932]): In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996e. v. 22. p. 11-178.

_____. O ego e o id (1923). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996f. v. 19. p. 3-80.

_____. O interesse científico da Psicanálise (1913). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996g. v. 13. p. 165-192.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996h. v. 18. p. 77-154.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996i. v. 14. p. 75-110.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996j. v. 7. p. 117-217.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar [1914]. In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996k. v. 13. p. 243-250.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar** (1933). Tradução Diana Myrian Lichtenstein et al. 5. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LECLAIRE, Serge. **Mata-se uma criança: um estudo sobre o narcisismo primário e a pulsão de morte**. Tradução Ana Maria Skinner Styzei. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Metodologia qualitativa**: disciplina de metodologia científica. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.

MANNONI, Maud. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.

_____. O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (Parte I). In. SORRI-BRASIL (Org.). **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>. Acesso em: 3 jul. 2013.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

_____. **Prática pedagógica na sala de recursos e acesso curricular de alunos(as) com deficiência intelectual na sala de aula**. São Luís: EDUFMA, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id.=109>>. Acesso em: 29 set. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2011.

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. 2012. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MOLOCHENCO, Madalena de Oliveira. **Inclusão escolar de alunos com deficiência:** opinião de mães. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

MOREJÓN, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança.** 1989. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual.** Montreal, 2004. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10072>. Acesso em: 1 jul. 2013.

PEREIRA, Olívia et. al. **Educação especial:** atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PEREIRA, Vera Lúcia. O olhar e a voz na construção do discurso do masculino: a questão da paternidade. In: GHILARDI-LUCENA, M. I.; OLIVEIRA, F. de. (Orgs.). **Representações do masculino:** mídia literatura e sociedade. Campinas: Alínea, 2008, p. 237-253.

PICCHI, Magali Bussob. **Parceiros da inclusão escolar.** São Paulo: Arte & Ciência, 2010. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/publicacoes/livros-e-periodicos?art_catid=16&art_title=Crian%C3%A7as+e+adolescentes+com+defici%C3%Aancia+mental&livro_ano>. Acesso em: 8 set. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

RASSIAL, Jean-Jacques. **A passagem adolescente**: da família ao laço social. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

_____. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. **O que os adolescentes ensinam aos psicanalistas**: ciclo de palestras. São Paulo: Instituto de Psicologia Lugar de Vida, 2002.

RIZZINI, Irene; MENEZES, Cristiane Diniz. **Crianças e adolescentes com deficiência mental**: um panorama da literatura e dos dados demográficos. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC – Rio, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

SÁ, Virgílio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teres Eglér et. al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon/SENAC, 1997.

SÃO LUÍS. Lei nº 3.933/00, de 18 de agosto de 2000. Estabelece diretrizes para a educação especial no município de São Luís e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2000/393/3933/lei-ordinaria-n-3933-2000-estabelece-diretrizes-para-a-educacao-especial-no-municipio-de-sao-luis-e-da-outras-providencias-2000-08-18.html>>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Prefeitura Municipal. **Educação especial**: programas, projetos e ações. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/frmPagina.aspx?id_pagina_web=347>. Acesso em: 15 maio 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, a. IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2013.

SAVIANI, Demerval. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Panorama geral e sintético do acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial – SAAE – aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. São Luís, s/data.

SELLTIZ, Claire; WHRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Marilete Geralda da. **As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDA/H**. 2007. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

_____. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais**. São Luís: Edufma, 2009.

_____. Escuta e intervenções/orientações como estratégia de construção do sujeito/professor(a). In: COSTA, Valdelúcia Alves da et al. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

SILVEIRA, Tânia Baltazar da. **Percepção de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

SOUSA, Fátima Maria Ferreira de. **...E por falar em classe especial...** Um estudo sobre a avaliação da inserção de educandos portadores de deficiência mental moderada em classe especial por suas mães. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

SOUZA, Fabíola Ribeiro. **A inclusão/exclusão escolar: concepções e pais e de jovens alunos com deficiência intelectual**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 2 set. 2012.

SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1. Disponível em: <www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 8 set. 2012.

SZYMANSKI, Heloisa . **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

TABAQUIM, Maria de Lourdes M. **Paralisia cerebral: ensino de leitura e escrita**. Bauru: EDUSC, 1996.

TONUS, Daniela. **Percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência sobre o término das classes especiais e a inclusão em escolas regulares**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Profissionalizante em Reabilitação e Inclusão Social) - Centro

Universitário Metodista Ipa - Reabilitação e Inclusão, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto, Solange Castro Afeche. Pósfácio Jonh-Steiner e Ellen Souberman. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WERNER, Jairo. **Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ofício aos Gestores

São Luís, _____.

Ao Sr (a)

Diretor(a) Geral da Unidade de Educação Básica _____, localizada no bairro

São Luís – MA

Assunto: Realização da Pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PERCEPÇÕES DOS PAIS”

Sr.(a) Diretor (a),

Vimos, por meio deste documento, solicitar apoio para a realização da pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PERCEPÇÕES DOS PAIS” favorecendo o contato dos pesquisadores junto às famílias de alunos matriculados nesta Unidade de Educação Básica (Projeto com documentos em anexo)

Esta pesquisa é parte integrante do projeto “O processo de inclusão escolar na rede de ensino municipal de São Luís – MA”, aprovado pelo edital Nº 01/2009CAPES/PROESP, envolve professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e tem, dentre seus objetivos, o de analisar a percepção das pessoas envolvidas no processo de inclusão: pais, professores, alunos e gestores.

A Pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PERCEPÇÕES DOS PAIS” se justifica em face da relevância atual em produzir e socializar conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da educação inclusiva do município de São Luís – Ma, em especial, por permitir uma visão do processo de inclusão escolar a partir dos pais.

Neste estudo, interessamo-nos pelos adolescentes com deficiência intelectual que estão frequentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e encontram-se na etapa escolar que abrange os anos finais do ensino fundamental, com escopo de aprofundar o conhecimento sobre as especificidades que marcam esse momento de suas vidas e seu convívio na escola. Deste modo, temos como objetivo compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos.

Utilizaremos a pesquisa qualitativa, com o Estudo de Caso denominado História de Vida (TRIVIÑOS, 2011) e adotaremos como técnica a entrevista semiestruturada dirigida aos pais (cuidadores) pertencentes a três famílias (monoparentais, nucleares ou de outra constituição), que têm filhos adolescentes matriculados na rede municipal de ensino de São Luís – MA, no ciclo que abrange o 6º ao 9º ano e sejam atendidos pelo AEE.

Para localizar os sujeitos, contaremos com a valiosa colaboração de vossa senhoria (gestora de escola municipal) como mediadora junto a esses pais de alunos adolescentes com deficiência intelectual, matriculados nessa UEB, e atendidos pelo AEE, sondando deles a

possibilidade de participação na pesquisa citada e solicitando a permissão para fornecer à pesquisadora os contatos: nome dos pais; seus respectivos endereços, bem como o número de seu(s) telefone(s).

A equipe de pesquisadores envolve as professoras doutoras: Marilete Geralda da Silva, orientadora, e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, coordenadora do projeto “O processo de inclusão escolar na rede de ensino municipal de São Luís – MA”; e a aluna: Maisa Cunha Pinto, mestranda, que poderá ser contatada, sempre que for preciso, pelos números de telefone: (98) 8817-0516 e (98) 8485-7965.

Em contrapartida, os resultados da pesquisa serão disponibilizados a esta UEB e à família de modo a fomentar a discussão e propiciar novos olhares para o processo de inclusão na escola e auxiliar o núcleo familiar a investigar recursos e desenvolver formas e caminhos próprios que favoreçam o desenvolvimento e estímulo das habilidades de seu filho, de modo a reduzir os obstáculos para sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Agradecemos a receptividade e a colaboração.

Atenciosamente,

Maisa Cunha Pinto
Mestranda
Universidade Federal do Maranhão
Mestrado em Educação – PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Marilete Geralda da Silva Perdigão
Orientadora
Universidade Federal do Maranhão
Mestrado em Educação – PPGE

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (Cuidadores)

Prezado Familiar,

O estudo que está sendo ora desenvolvido relaciona-se ao Projeto de Pesquisa INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PERCEPÇÃO DOS PAIS. Gostaríamos de contar com a sua contribuição para responder algumas perguntas referentes ao tema. A coleta de dados para a pesquisa será obtida pela aplicação de entrevistas com um roteiro semiestruturado a ser respondido individualmente. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e editadas fielmente de modo a garantir sua veracidade.

Nosso intuito é conhecer a sua opinião sobre a inclusão escolar de seu filho. Para tanto, o senhor(a) pode responder livremente às perguntas, de acordo com o seu sincero entendimento, pois esta pesquisa não tem a intenção de revelar publicamente a identidade dos/as participantes, nem tampouco avaliá-los(as) em suas opiniões. Trata-se, portanto de uma pesquisa de caráter confidencial, com finalidade exclusivamente acadêmica e de pesquisa. Além disso, você pode deixar a participação na pesquisa a qualquer momento que desejar, sem sofrer nenhum constrangimento.

Com o seu auxílio, visamos contribuir para a produção científica de conhecimento. Caso você preencha este formulário, estará nos autorizando à publicação dos dados, dentro da total garantia de sigilo e ética em pesquisa. Esta possível publicação e a sua participação na pesquisa não serão remuneradas.

Eu, _____ declaro que fui informado verbalmente e por meio deste termo, bem como devidamente esclarecido quanto aos objetivos do projeto de pesquisa “INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PERCEPÇÃO DOS PAIS”, desenvolvido pela pesquisadora Maisa Cunha Pinto, coordenado pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sob a orientação da professora Dr^a. Marilete Geralda da Silva Perdigão.

Enfim, declaro que após ter sido esclarecido(a), consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

São Luís-MA, ____ de _____ de 2013.

Nome: _____ RG: _____

Data de nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Bairro: _____ cidade: _____ CEP: _____ Tel: _____

Assinatura do/a declarante

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Pais (Cuidadores)

Obs.: palavras e/ou expressões contidas neste instrumento que constituírem dificuldade de entendimento para os sujeitos serão esclarecidos pela pesquisadora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS

1. Nome do pai ou responsável
2. Idade:
3. Profissão:
4. Nome da mãe ou responsável:
5. Principal cuidador da criança:
6. Composição familiar:
7. Endereço da família:
8. Características da moradia (cômodos, se alugada, própria ou cedida):

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DA HISTÓRIA DO FILHO COM DI

9. Nome:
10. Idade:
11. Ordem de nascimento
12. Gravidez e nascimento:
13. Amamentação/alimentação:
14. Doenças infantis:
15. Início da marcha e fala:
16. Diagnóstico da deficiência:
17. Profissionais consultados:
18. atendimentos atuais do filho por profissionais:
19. Início da vida escolar:
20. Escolas que já frequentou:
21. Relacionamento com os pais ou responsáveis:
22. Relacionamento com os irmãos:
23. Relacionamento com outras pessoas da família:

DADOS SOBRE O CONHECIMENTO ACERCA DA INCLUSÃO, SOBRE A DEFICIÊNCIA DO ADOLESCENTE E EXPECTATIVAS DOS PAIS

24. Que conhecimento os senhores possuem acerca da deficiência do seu filho?
 25. O que o seu filho já aprendeu? Quais são as suas dificuldades?
 26. Que expectativas ou o que vocês esperam da escolarização de seu(s) filho(s)?
 27. Os senhores têm algum tipo de conhecimento sobre inclusão escolar de crianças e adolescentes com DI? Qual ou quais? Como e quem mediou este(s) conhecimento(s)?
- #### SOBRE O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
28. Quando o seu filho iniciou o atendimento na SRM?
 29. Os senhores conhecem este ambiente escolar? Descrevam a estrutura, organização e como funciona esta sala.
 30. Que atividades e materiais são oferecidos ao adolescente neste ambiente?
 31. Como é o relacionamento da professora com seu filho?
 32. Como é o relacionamento dos demais alunos desta sala com seu filho? E com os outros alunos e funcionários da escola?

33. Os senhores percebem algum tipo de comunicação da professora deste ambiente com a professora da sala de ensino regular em relação ao seu filho? Como se dá esta comunicação?
34. Os senhores acham que a professora da SRM do seu filho está preparada para trabalhar com ele? Por quê?
35. O trabalho desenvolvido na SRM está colaborando para que o seu filho progrida na sua aprendizagem e desenvolvimento? Como? Em que aspectos?
36. O que os senhores acham deste atendimento?
37. O que os senhores sugeririam para melhorar o atendimento?

SOBRE O ATENDIMENTO NA SALA DE ENSINO REGULAR

38. Quando o seu filho começou a frequentar a sala de ensino regular?
39. Os senhores conhecem esta sala? Descrevam a estrutura, organização e como funciona esta sala.
40. Que atividades e materiais são oferecidos ao adolescente neste ambiente?
41. Como é o relacionamento da professora com seu filho?
42. Como é o relacionamento dos demais alunos da sala regular com seu filho? E com os outros alunos e funcionários da escola?
43. Os senhores acham que a professora da sala de ensino regular do seu filho está preparada para trabalhar com ele? Por quê?
44. O trabalho desenvolvido na sala de ensino regular está colaborando para que o seu filho progrida na sua aprendizagem e desenvolvimento? Como? Em que aspectos?
45. O que os senhores acham do atendimento do seu filho na sala de ensino regular?

SOBRE MOMENTOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

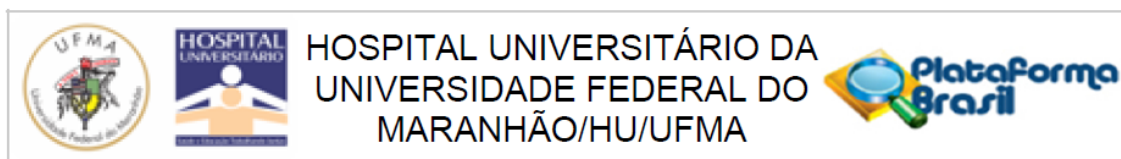
46. Em que momentos da escolarização do seu filho, os senhores consideram que ele está sendo incluído?
47. Em que momentos da escolarização de seu filho, os senhores consideram que ele está sendo excluído?

SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

48. Como os senhores participam da escolarização do adolescente?
49. Como é a relação dos senhores com a professora da Sala de Ensino Regular? E com a professora da SRM?
50. Na opinião dos senhores, o que facilita e o que dificulta esta participação?

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão Escolar do Adolescente na Rede Pública: Percepção dos Pais.

Pesquisador: MAISA CUNHA PINTO.

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07234212.8.0000.5086

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 221.589

Data da Relatoria: 11/01/2013

Apresentação do Projeto:

A educação escolar especial inicia, no Brasil, na década de 50 do século XIX. Voltando os olhares para as pessoas com deficiência, para conhecer suas potencialidades, necessidades e especificidades. Nasce assim a concepção da Educação Inclusiva e a um aporte legal que determina ações concretas para essa modalidade escolar. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com o objetivo de compreender a percepção dos pais sobre o processo de inclusão escolar de filhos adolescentes com deficiência intelectual que estão sendo assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado. O estudo será realizado com 3 famílias sendo a coleta de dados realizadas com um perguntas semi-estruturadas com as entrevistas gravadas e, em seguida, transcritas para que os dados possam ser organizados, sistematizados e analisados de acordo com as contribuições de Bardin (1977). Por ser um método que abrange um conjunto de técnicas de análises das comunicações que tem como base a mensagem. Os resultados serão por meio de categorias de modo que melhor expresse o conteúdo temático. O financiamento é próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Riscos:

Os riscos são referidos como ansiedade ou constrangimento que poderão surgir durante a entrevista por se tratar de questões relacionadas aspectos de sua história de vida.

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

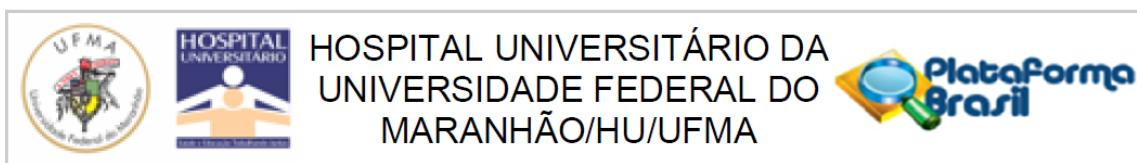
UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

Fax: (98)2109-1223

E-mail: cep@huufma.br



Compreender a percepção dos pais sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual que estão sendo assistidos pelo AEE.

Objetivos Secundários:

- Identificar, por meio dos relatos dos pais (cuidadores) de adolescentes com deficiência intelectual que estão sendo atendidos pelo AEE, que conhecimentos possuem sobre o processo escolar inclusivo;
- Apontar, a partir dos relatos destes pais (cuidadores), as expectativas que têm em relação à escolarização de seus filhos;
- Colher a opinião dos pais ou cuidadores sobre o atendimento do filho na sala de recursos multifuncional;
- Colher a opinião dos pais ou cuidadores sobre o atendimento do filho na sala de ensino regular;
- Categorizar, a partir dos relatos dos pais (cuidadores) de adolescentes do AEE, situações da escolarização de seus filhos que consideram como momentos de inclusão ou de exclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são referidos como ansiedade ou constrangimento que poderão surgir durante a entrevista por se tratar de questões relacionadas aspectos de sua história de vida.

Benefícios:

Permitir aos pais maior reflexão sobre o processo de inclusão de seus filhos e esclarecimentos sobre o tema. Contribuir com a socialização de conhecimento para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante pela contribuição sobre a concepção da Educação Inclusiva como modalidade escolar para alunos com deficiência intelectual.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

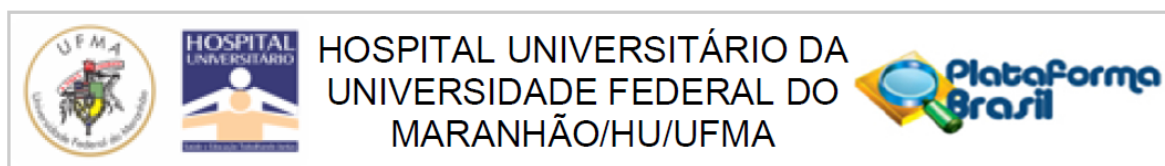
UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

Fax: (98)2109-1223

E-mail: cep@huufma.br



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo cumpre com as exigências em relação aos "Termos de apresentação obrigatória": Folha de rosto, Projeto de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) orçamento e currículo do(s) pesquisador(es). Atende portanto às exigências da Resolução CNS/MS nº 196/96.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu as pendências referidas na avaliação anterior sendo o protocolo considerado aprovado por atender aos requisitos da Resolução nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/ MS.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O PROJETO atende aos requisitos fundamentais da Resolução nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

SAO LUIS, 18 de Março de 2013

Assinador por:
Rita da Graça Carvalhal Frazão Corrêa
(Coordenador)

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227
Bairro: CENTRO **CEP:** 65.020-070
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250 **Fax:** (98)2109-1223 **E-mail:** cep@huufma.br