

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

MIRELLA AGUIAR DA SILVA

**EXPECTATIVAS MÚTUAS ENTRE PAIS E PROFESSORES
COM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Porto Alegre - RS

Dezembro - 2018

MIRELLA AGUIAR DA SILVA

**EXPECTATIVAS MÚTUAS ENTRE PAIS E PROFESSORES
COM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo

Porto Alegre - RS

Dezembro - 2018

MIRELLA AGUIAR DA SILVA

**EXPECTATIVAS MÚTUAS ENTRE PAIS E PROFESSORES
COM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

Gabriela Maria Barbosa Brabo, Dra. (Orientadora)

Heloisa Junqueira, Dra. (UFRGS)

Daniele Noal Gai, Dra. (UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

da Silva, Mirella Aguiar
Expectativas mútuas entre pais e professores com
relação à inclusão / Mirella Aguiar da Silva. -- 2018.
64 f.
Orientadora: Gabriela Maria Barbosa Brabo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Biociências, Licenciatura em Ciências Biológicas,
Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Inclusão escolar. 2. Expectativas mútuas. 3.
Relação família-escola. I. Brabo, Gabriela Maria
Barbosa, orient. II. Título.

Dedico esse trabalho às crianças com deficiência que acompanho no estágio, por todo afeto e aprendizado que me proporcionaram, aceitando o pouco que tenho a dar em retribuição.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe Ana, que desde criança, sempre apoiou meu sonho de cursar uma graduação, ainda que inicialmente não tenha concordado com o curso ser de Ciências Biológicas, acabou se tornando minha maior apoiadora nessa jornada.

Gostaria de agradecer também a meu padrinho Marco e ao meu tio Paulo por todo o apoio que me deram desde o término do Ensino Médio até o presente momento, a conclusão do curso.

Preciso agradecer ao meu namorado Régis, que em alguns momentos, quando nem eu acreditava ser capaz de vencer as barreiras que fui encontrando pelo caminho, esteve ao meu lado para me levantar.

À minha orientadora, maravilhosa, Gabriela, que me manteve na linha e fez parte desde a concepção da ideia até a conclusão do trabalho, com muita delicadeza e compreensão.

À banca de defesa do TCC, que aceitou participar desse momento importante na minha trajetória escolar.

À escola que me acolheu, permitindo que eu fizesse minha coleta de dados lá, mas principalmente às professoras, aos familiares que participaram da pesquisa e às crianças, que me inspiraram a escolher esse tema.

E a todos que participaram e influenciaram minha trajetória, prestando seu apoio.

RESUMO

Tendo em vista que a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como diretriz principal o ensino ao aluno com deficiência nas escolas regulares — um direito assegurado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados em classes comuns onde aprenderão em condições de equiparação aos demais alunos. Nesse cenário, os pais frequentemente desenvolvem expectativas quanto ao desenvolvimento de seus filhos. Do mesmo jeito, professores de alunos com deficiência costumam desenvolver expectativas sobre eles, principalmente quanto à sua capacidade de aprendizagem. Além das expectativas convergentes que podem surgir quanto à inclusão desses alunos, também é comum que se criem cobranças mútuas quanto à inclusão e ao seu processo de aprendizagem, influenciando sua trajetória acadêmica. Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa constitui-se nas relações entre pais e professores de alunos com deficiência. Os objetivos da pesquisa foram investigar quais são as expectativas mútuas de pais e professores de alunos com deficiência, relativas à inclusão. Mais especificamente, pretendeu-se verificar as possíveis tensões que decorrem dessas expectativas e que incidem sobre as relações família-escola; analisar que influências essas expectativas podem causar no processo de aprendizagem (e de inclusão) dos alunos com deficiência; investigar de que maneira a formação docente e o campo de conhecimento relativos às Ciências Biológicas podem auxiliar nessas relações, além de contribuir para a pesquisa científica no campo da Educação. Na pesquisa, foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, em um estudo de caso. O contexto escolhido foi uma escola municipal de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas tendo como sujeitos duas mães e duas professoras de crianças com deficiência. Entre os resultados, observou-se que poucas das expectativas entre elas eram mútuas. A postura da escola não se mostra inclusiva. Algumas das expectativas não levam em consideração a realidade da aprendizagem dos alunos. Foram observados pontos de tensão no relacionamento entre família-professora-escola, especialmente, no que tange à participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças, na falta de apoio à inclusão e na falta de diálogo. A Biologia pode e deve participar ativamente do processo inclusivo, visto que os indicadores da inclusão se relacionam intimamente à área, assim como às demais. A inclusão beneficia a todos os estudantes, com ou sem deficiência, assim como aos funcionários em geral e a toda comunidade escolar.

Palavras chave: Inclusão. Expectativas mútuas. Relação família-escola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Uma visão geral do <i>Index</i>	29
Figura 2 - Como se muda as escolas?	30
Figura 3 - O que é um desenvolvimento inclusivo?	31
Figura 4 - Dimensões do <i>Index</i>	32
Figura 5 - Descrição das dimensões do <i>Index</i>	33
Figura 6 - Dimensão A: Criando culturas inclusivas.	Erro! Indicador não definido.
Figura 7 - Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas.	36
Figura 8 - Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas.....	Erro! Indicador não definido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	14
2 UM “BREVE” HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	17
3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	22
4 O REFERENCIAL INCLUSIVO E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	27
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	39
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
6.1 RESULTADOS DA PESQUISA.....	44
6.1.1 Sujeitos professoras	44
6.1.2 Sujeitos mães.....	50
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	60
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	62
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES.....	64
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - FAMÍLIA	65

APRESENTAÇÃO

Minhas lembranças de minha trajetória escolar, até este momento em que escrevo meu Trabalho de Conclusão de Curso, começam aos quatro para cinco anos, quando saí da pré-escola/creche onde estudava para começar a estudar na “escola dos grandes”. Lembro que já sabia escrever meu nome quando iniciei no jardim e que a professora insistia em me colocar na “mesa dos bagunceiros”, mesmo eu sendo uma das crianças mais tímidas e quietas da turma e os colegas de quem eu mais gostava estivessem na outra mesa.

Lembro as entregas de avaliações, que havia “sessões de autógrafos” nas quais meu pai sempre era o fotógrafo, e a formatura que ele organizou, cujo tema foi a canção “Aquarela”, de Toquinho, na qual eu era o sol. Lembro-me, ainda, de um menino da turma que era muito diferente dos outros. Minha mãe me dizia que ele era especial, mas eu pensava: “Mas que diabos é ser especial? Deve ser bom, afinal, ele é tratado diferente... quero ser ‘especial’ também!”.

No ano seguinte, meu pai faleceu. E a primeira série foi apagada de minhas memórias. Lembro-me de breves momentos, como estar numa sala de aula mais sóbria, menos colorida do que a do jardim, sentada em fileiras, e com a professora escrevendo no quadro, mas não me lembro de coisas marcantes nesse ano...

Na segunda série, mudei para uma escola do bairro Restinga, onde tive uma das melhores professoras de todo o meu Ensino Fundamental, que soube lidar com um dos momentos em que fui mais “endiabrada”. Ela era cuidadosa quando tinha que/podia ser, e brigava comigo quando devia.

Na terceira série, ainda na mesma escola, me tornei destaque nos esportes, graças a um ótimo professor de Educação Física que fazia com que meninas e meninos tivessem as mesmas oportunidades esportivas e, com isso, participamos de uma olimpíada do bairro. No geral, foi um ano bom, mas alguns colegas começaram a “pegar no meu pé”...

A quarta série foi muito traumática, pois sofria bullying dos meus colegas. Chamavam-me de “Mônica” por causa dos dentes da frente grandes; de “sapatona” (no início, nem sabia o que significava), por conta de meu pé ser maior do que o dos

meus colegas. Talvez me chamassem assim, porque eu não via diferença em roupa de menina x de menino, brinquedo de menina x de menino. Eu usava roupas usadas de meus primos e primas, que nem sempre eram como “as meninas costumam se vestir”. Gostava do meu cabelo mais curto, de esportes como futebol, preferia brincar com os meninos, não gostava de usar vestido, tinha uma mochila azul...

Aprendi que ser diferente te torna um alvo, e ser esse alvo é e foi muito perturbador. Além de ser constantemente perseguida e excluída na turma, vi os colegas que até o ano anterior eram meus amigos se afastarem para que não “sobrasse” para eles também.

No fim do mesmo ano (2004), minha avó paterna faleceu, e eu me senti mais só. Por sorte, entrou um aluno novo na escola, que não ligava de ser perseguido por andar comigo, e foi meu melhor amigo até o final do Ensino Fundamental.

Quando pedia a minha mãe para ir à direção tentar resolver a situação de bullying, ela dizia que eu estava fazendo cena, exagerando... Até que comecei a chegar chorando em casa, porque os colegas me seguiam até lá gritando apelidos para mim. Depois de semanas, ela foi à escola e os professores confirmaram o bullying, mas que não podiam fazer nada. Decidimos que eu sairia da escola.

Na nova escola, fiz muitos amigos, entrei nas equipes esportivas, tinha conhecidos em todas as turmas, e isso me fortaleceu. No fim do ano, minha mãe avisou que eu teria que sair dessa escola (por ser mais cara) e decidir entre voltar à anterior ou ir para uma escola pública. Decidi retornar quando alguns ex-colegas me pediram desculpas. Então, estudei lá por mais dois anos, e tive uma professora de Ciências que foi marcante para minha decisão em ser bióloga. Ela indicava livros e documentários para além do conteúdo programático da disciplina. Assim, apaixonei-me pelos animais, pelas plantas.

Em 2008, troquei de escola novamente por motivo de mudança. Pela primeira vez, estudaria em uma escola pública. A turma era relativamente tranquila, a maioria tinha um padrão de vida melhor que o meu. Alguns colegas estranharam o jeito com que eu me vestia e os estilos de música que eu ouvia, mas foi um ano tranquilo.

No ano seguinte, fui cursar o ensino médio num colégio particular. Meus professores favoritos eram os de Biologia, que me incentivaram a cursá-la. Foram três anos turbulentos, em função de o colégio cobrar bastante dos alunos estudo e desempenho, mas eu adorei estudar lá e aprendi muito — conteúdos, cultura, arte, convivência. Tive mais experiências positivas do que negativas nesse colégio, até

hoje tenho um apreço muito grande por ele. Como toda escola, ele tinha falhas, mas foram os anos em que me senti mais estável emocionalmente.

Após o Ensino Médio, fiz vestibular para Biomedicina, mas não fui aprovada. Então, fui fazer cursinho, onde entrei em contato com os mais variados tipos de pessoas, com histórias de vida bem diferentes da minha. Conectei-me de forma mais sólida com um desses grupos e mantemos contato até hoje. Procurávamos ajudar uns aos outros naquilo que sabíamos melhor — por exemplo, eu ajudava meus colegas em física, química e biologia e era ajudada em inglês e matemática.

No cursinho, não havia nenhum aluno com deficiência, mas uma das colegas tinha uma irmã cega com quem convivi e que aprendi a admirar. Ela faz tudo sozinha, e eu ficava encantada com as histórias que elas contavam. Durante o curso, fui mudando de opinião e decidi fazer o vestibular para Biologia, tendo sido aprovada.

Ao entrar na Universidade, em 2013, não tinha ideia de qual área me interessava mais. Então, resolvi experimentar o máximo de áreas até decidir. Durante esses anos de curso, muitas coisas aconteceram — minhas dores de cabeça frequentes foram diagnosticadas como enxaqueca; conheci meu namorado; adotei uma cachorrinha de rua; saí de casa; fiz vários cursos e recebi diversas bolsas na universidade... Mas só “me encontrei” quando entrei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi nesse momento que me dei conta de que talvez eu levasse jeito para essa tal de coisa de “ser professora”.

Fiquei quase dois anos no PIBID com um grupo maravilhoso, tive boas e más experiências, mas resolvi tomar esse rumo como meu. Ao sair dele, participei da seleção de estagiários para a SMED-POA, na área de educação especial. Confesso que no começo, fiquei meio apreensiva, mas resolvi encarar e fui chamada. Escolhi trabalhar numa escola de Ensino Fundamental situada na periferia.

Hoje, vejo que ter entrado nesse estágio foi uma das melhores decisões que já tomei, principalmente pela oportunidade inestimável de trabalhar com crianças que — mesmo em condição socioeconômica tão precária, em um lugar onde tudo falta, com a violência e o tráfico sendo parte da rotina, muitas passando até fome ou sem ter moradia digna — desconhecem limites no avanço das relações com a turma e com os professores, na convivência pacífica, no aprendizado. Não me canso de me surpreender com essas crianças.

Esse primeiro estágio em escola tem sido uma experiência maravilhosa para mim, mostrando-me outras formas de me relacionar com os alunos. Por meio dele,

pude comprovar que é possível fazer um trabalho significativo sem ter que se sacrificar, e que o aluno tratado com carinho, aprende melhor.

No primeiro semestre do corrente ano, também fiz meu Estágio de Docência em Ciências, no qual assumi uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com quatro alunos sujeitos da educação especial: dois com altas habilidades, um menino autista e uma menina com Síndrome de Down.

Em minhas observações, percebi que o menino autista e a menina com Síndrome de Down eram excluídos da turma, fato contrário ao que a educação inclusiva deve promover. No último dia de observação, pedi informações à professora de Ciências (que me cedeu a turma) sobre os diagnósticos dos quatro alunos, mas ela não soube responder. Perguntei quais estratégias ela usava para que esses alunos fossem incluídos na turma, e ela me disse que não havia, porque não sabia fazer isso.

Em conversa com a professora da Sala de Recursos, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos referidos alunos, ouvi a frase: “Nenhum professor nunca veio me perguntar sobre eles”. Além disso, preveniu-me que não criasse expectativas altas sobre a interação e participação deles em aula.

Então, fiz adequações necessárias, levei jogos, fiz trabalhos em grupo e ajudei os alunos com necessidades especiais a se sentirem seguros. Com isso, eles foram muito além de minhas expectativas e da professora da Sala de Recursos. De acordo com ela, isso vai fazer diferença para eles. Senti-me gratificada quando o aluno autista tomou a iniciativa de me abraçar, visto que ele resistia ao contato físico; os dois alunos com altas habilidades me agradeceram por mostrar o que é uma “aula”; e a aluna com Síndrome de Down interagiu comigo.

Por todo o impacto que os dois estágios me causaram, decidi pesquisar sobre educação inclusiva para o trabalho de conclusão de curso, especificamente sobre as expectativas dos pais ao matricularem seus filhos em classes comuns e dos professores que trabalharão com essas crianças. Creio que por essas expectativas entre ambos não ficarem claras desde o princípio, acabam resultando em medidas que, em minha opinião, prejudicam o desenvolvimento da criança.

O que presenciei nas escolas não condiz com os princípios inclusivos. Penso que deva haver algum dispositivo que faça com que as escolas percebam os equívocos cometidos nesse processo e que tome as medidas necessárias para que tanto a escola cumpra com suas responsabilidades, quanto os pais adquiram conhecimento

sobre os direitos de seus filhos, e possam reivindicá-los.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é a diretriz principal das políticas públicas educacionais em todos os níveis (federal, estadual e municipal) e visa à inclusão, no sistema regular de ensino, de todos os alunos que historicamente têm ficado à margem do processo de escolarização — entre eles, os alunos sujeitos da Educação Especial¹. Toma-se como marcos decisivos dessa grande mudança no cenário educacional brasileiro a passagem da Educação Especial de nível de ensino para modalidade de ensino. Isso fez com que ela deixasse de ser substitutiva aos outros níveis de ensino e se configurasse em um apoio a eles, tornando-se complementar e/ou suplementar.

O outro marco decisivo refere-se ao fato de essa modalidade adquirir um caráter de transversalidade, sendo ofertada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Isso faz com que o trabalho do professor especializado possa se articular ao do professor de classe comum no sentido de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, de forma equitativa.

Tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quanto a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) adotam como prioridade a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e o apoio da Educação Especial. Tais definições são ratificadas posteriormente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Com a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a entrada nas escolas de professores especializados da área da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pais e professores de alunos que apresentam indícios de alguma deficiência têm tido a possibilidade de contar com um profissional habilitado, entre outras coisas, a: realizar a avaliação inicial desses alunos para verificar suas potencialidades e dificuldades, bem como quais necessidades educacionais eles apresentam, sem a exigência intransigente de um laudo médico; trabalhar de forma compartilhada com o professor de classe comum, trocando ideias e sugestões quanto à continuidade do processo de aprendizagem

¹ Os sujeitos atendidos pela modalidade de ensino Educação Especial constituem-se em três grandes grupos: pessoas com deficiência, pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e pessoas com altas habilidades/superdotação. Doravante, utilizarei o termo “pessoas com deficiência” para me referir a esses sujeitos.

desses alunos, seja na sala de aula, seja na SRM, sem precisar encerrá-los em um espaço segregado de seus colegas de turma; encaminhar tais alunos aos serviços de apoio de que ele necessita (médico, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo etc.), sem que estes se sobreponham ao viés pedagógico que direciona sua escolarização; etc.

No momento de matricular seus filhos com deficiência em classes comuns, os pais frequentemente desenvolvem uma série de expectativas quanto ao desenvolvimento dessas crianças e às vantagens de mantê-las nessas classes, e não em espaços historicamente segregados, como é o caso das classes especiais e instituições personalizadas. Da mesma forma, os professores que recebem alunos com deficiência em suas turmas costumam desenvolver expectativas sobre eles, principalmente no que tange à sua capacidade de aprendizagem.

Dessa forma, tanto pais quanto professores criam expectativas com relação à inclusão efetiva de seus filhos/alunos em classe comum das escolas regulares. Além das expectativas convergentes quanto à inclusão de tais alunos, esses dois grupos também costumam criar expectativas — e cobranças — mútuas quanto às suas próprias participações para que a inclusão aconteça de fato, o que acaba por influenciar na trajetória acadêmica desses estudantes.

Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa constitui-se na relação família-escola — mais especificamente, nas relações entre pais e professores de alunos com deficiência, e nas influências que a educação inclusiva tem proporcionado em seu dia a dia, no que tange à escolarização do aluno com deficiência. A questão de pesquisa, portanto, é a seguinte: quais são as expectativas mútuas de pais e professores de alunos com deficiência, relativas à inclusão?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar quais são as expectativas mútuas, de pais e professores de alunos com deficiência, com relação à inclusão escolar, compará-las e, se possível, sugerir meios para que as expectativas sejam alinhadas, possibilitando ao aluno alcançar os objetivos necessários para o seu desenvolvimento. Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes: verificar as possíveis tensões que decorrem dessas expectativas e que incidem sobre as relações família-escola; analisar que influências essas expectativas podem causar no processo de aprendizagem (e de inclusão) dos alunos com deficiência; investigar de que maneira a formação docente e o campo de conhecimento relativos às Ciências Biológicas podem auxiliar nessas relações; contribuir para a pesquisa científica no campo da Educação.

Os capítulos deste texto se encontram assim distribuídos: no capítulo 2, é relatado um “breve” histórico da Educação Especial no Brasil, juntamente com a evolução do olhar que se tem lançado sobre os alunos com deficiência, até o advento da perspectiva inclusiva na educação.

No capítulo 3, faz-se um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas no estado do Rio Grande do Sul, e em outros estados brasileiros, acerca da temática relações família-escola, após a implantação de políticas educacionais inclusivas.

No capítulo 4, é apresentado o referencial que fundamenta este estudo e sua aproximação com o campo de conhecimento das Ciências Biológicas, no sentido de atribuir-lhe um papel relevante na sensibilização e desenvolvimento de uma consciência mais humana, solidária e planetária dentro das escolas que se propõem a partilhar do ideário inclusivo.

No capítulo 5, é exposto o delineamento metodológico pelo qual a pesquisa se conduziu: abordagem, questão de pesquisa, objetivos geral e específicos, contexto da investigação, sujeitos, instrumentos e procedimentos.

No capítulo 6, apresentam-se os resultados da coleta de informações realizada com os sujeitos da pesquisa e a discussão sobre os pontos mais significativos levantados no estudo a respeito do tema de expectativas mútuas de pais e professores, sobre inclusão escolar.

No capítulo 7, finalmente, são tecidas as considerações finais sobre todos os dados que foram levantados e produzidos na pesquisa, reflexões sobre os caminhos da inclusão, relevância da articulação família-escola, além de um olhar prospectivo para a atuação das Ciências Biológicas na consolidação da inclusão de alunos com deficiência.

2 UM “BREVE” HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil não diferiu muito do que acontecia na Europa, no século XVII. Via de regra, essas crianças eram abandonadas nas ruas, portas de conventos e igrejas onde acabavam morrendo de frio, fome ou sede, quando não eram devoradas por cães. No século XVIII, foi criada a “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro². Com isso, deu-se início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas (RODRIGUES e MARANHE, 2008).

Essa fase de negligência ou omissão, que na Europa foi se extinguindo gradativamente durante o século XVIII, se estendeu no Brasil até o início da década de 1950. Havia um descompasso significativo entre a numerosa produção teórica a respeito do tema, nos meios acadêmicos, e as escassas oportunidades de atendimento oferecidas às pessoas com deficiência nessa época (MIRANDA, 2008).

Assim, desde seus primórdios, a educação dessas pessoas sempre esteve atrelada à Medicina, uma vez que deficiência era considerada um problema de saúde. Gradualmente, a Psicologia e a Pedagogia foram se responsabilizando por elas, por meio de instituições como a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Fundação Pestalozzi, criadas em 1954 e 1944, respectivamente.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado através da institucionalização, da implantação de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência mental. Houve, também, pouca preocupação com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim (RODRIGUES e MARANHE, 2008, p. 17).

O papel das instituições especializadas, principalmente as filantrópicas, no atendimento a crianças com deficiência ganhou grande destaque no Brasil. No entanto, por força dos movimentos internacionais e da luta de pessoas com

² Em Porto Alegre, a roda dos expostos foi chamada de “Casa da Roda”, instituída pela Lei Provincial nº 9 de 22 de novembro de 1837, com a finalidade de acolher e proteger as crianças abandonadas, cuja sede ficava na Santa Casa de Misericórdia. Funcionou até o ano de 1940, quando foi substituída pelo berçário da Santa Casa (GERTZE, 1997).

deficiência (e suas famílias) no Brasil, aos poucos esse panorama foi se modificando.

Primeiramente, na década de 1970, sob o princípio da integração, surgiram as classes especiais nas escolas regulares, visando não só superar a exclusão desses alunos em instituições filantrópicas, mas também tornar-se um espaço transitório onde os alunos recuperariam sua defasagem acadêmica e voltariam à sua turma original. No entanto, por melhores que fossem as intenções de quem criou as classes especiais, o projeto deixou a desejar, porque de transitórios, viravam espaços permanentes, sem contar que ainda se configurava em um espaço de segregação, visto que os alunos eram retirados de suas turmas e da convivência com seus colegas e ocultados em salas escondidas e mal aparelhadas nas escolas.

Legalmente falando, começamos a vislumbrar um viés inclusivo na educação brasileira a partir da década de 1980. Na Constituição Federal de 1988, tida como a Constituição Cidadã, os artigos 205, 206 e 208 tratam da Educação Básica. No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, os artigos nos trazem que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”; “o ensino será ministrado, entre outros, com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “o dever do estado será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular” (BRASIL, 1988). Com isso, a Constituição deixa claro que a educação de pessoas com deficiência é responsabilidade do Estado.

Em 1994, o Brasil tornou-se signatário da Declaração de Salamanca, documento formulado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que juntamente com a Convenção dos Direitos da Criança (1988) e a Declaração sobre Educação para todos (1990), se configurou mundialmente como um dos principais documentos que visam à inclusão escolar de todos os alunos que se encontram à margem do processo de escolarização — em particular, aqueles com necessidades educacionais especiais, consolidando o movimento da educação inclusiva.

Após a Convenção Mundial sobre Educação Especial (1994) em Salamanca, a confirmação da educação de pessoas com deficiência como responsabilidade do Estado se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que trouxe muitos avanços no campo da educação especial, entre os quais instituiu o Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, estendeu a oferta da educação especial à faixa de

zero a seis anos, o que suscitou a necessidade de os professores estarem preparados para atenderem às necessidades dos alunos. Isso levou à modificação das diretrizes de funcionamento e atuação das instituições especializadas como a APAE que, em vez de serem responsáveis totais por esses alunos, passaram a ser apoiadoras da inclusão, por meio do AEE (BITELO, 2012).

Em 1999, o Brasil tornou-se signatário de outro documento internacional importante: a Convenção da Guatemala, cujo movimento teve por finalidade eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade. No documento, define-se a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição que seja baseada na deficiência (seus antecedentes, consequências ou percepções) que acabem por impedir ou anular o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Essa convenção foi ratificada em nosso país pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Com o advento da proposta inclusiva, cujos princípios são pautados no respeito às diferenças e acolhimento à diversidade, alguns elementos tornaram-se importantes, por exemplo: a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contemple a todos os alunos, independentemente de suas singularidades; a remoção de barreiras à efetiva inclusão em turma regular; e a formação inicial e continuada dos professores, garantindo que a proposta da educação inclusiva se efetive (SILVA, 2007).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, afirma-se a garantia da matrícula de pessoas com deficiência em turma regular, o que obriga as escolas a se adaptarem à proposta pedagógica inclusiva, eliminando barreiras à participação dos estudantes tidos como público-alvo pela educação especial, que a Política define como: estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação. A Política assume que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o principal serviço de apoio a esses alunos. Além disso, ratifica a atuação da educação especial, antes substitutiva ao ensino regular, para tornar-se complementar a este, passando a integrar a proposta pedagógica da escola.

Em 2011, ocorreu a instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano viver sem limite), com status de emenda constitucional, após o Brasil ter se tornado signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em 2007. Esse documento garante o sistema educacional inclusivo como uma de suas diretrizes e recomenda a equiparação de oportunidades. O Plano tem quatro eixos: atenção à saúde, acessibilidade, inclusão social e educação. O eixo educacional, entre outras coisas, prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais (espaço onde é realizado o AEE), recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva, oferta de transporte escolar acessível, além da democratização da educação profissional e tecnológica do país. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência tem grande importância em função de atuar como um referencial a ser respeitado por todas as leis e políticas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, traz em sua meta 4 o que se busca atingir no tocante à educação especial na perspectiva inclusiva. Entre as metas estão a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. O “preferencialmente” citado acima gerou muitas críticas por parte de especialistas, sendo inclusive referido como um entrave à inclusão efetiva, pois deixa espaço a interpretações errôneas no sentido de permitir que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em julho de 2015 e em vigor desde janeiro de 2016, baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi promulgada com a finalidade de, mais uma vez, assegurar o direito, entre outros, a uma educação inclusiva às pessoas com deficiência, em todas as modalidades e níveis da educação. Ainda que a LBI não tenha sido considerada um marco, em relação a seu conteúdo, já que não apresentou muitas novidades com relação à legislação já em vigor, alguns dos artigos trazem avanços significativos.

A partir da supracitada lei, e no que tange à educação, a cobrança de valores adicionais a alunos com deficiência passa a ser proibida, além da inibição da recusa de matrícula, tanto para rede pública quanto privada. Nesse caso, a recusa de matrícula passou a configurar crime passível de punição, com multa e detenção do responsável. Dessa forma, a LBI vem reforçar alguns direitos já adquiridos e introduzir alguns novos.

O projeto da LBI surge da ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2008; tendo passado por várias etapas até sua aprovação, foi alvo de muitas críticas por, inicialmente, não estar de acordo com a convenção, recebendo então, apoio das Organizações/Representantes de Defesa aos Direitos das Pessoas com Deficiência para ser adaptada. A LBI foi pensada de forma a alterar e avançar direitos, mas atingiu principalmente a modificação da questão da deficiência, que era entendida como uma característica estática e biológica da pessoa, passando a ser reconhecida como a interação entre as barreiras promovidas pelo meio com as limitações de natureza física, mental e sensorial do indivíduo.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Entre as barreiras que têm sido elencadas como prejudiciais à inclusão escolar dos alunos com deficiência, a relação família-escola vem sendo apontada como influenciadora do bom ou mau rendimento desses alunos na escola. Pesquisas feitas por meio de entrevistas e/ou questionários com professores e familiares evidenciaram questões problemáticas envolvendo esses dois grupos.

Para conhecer o que se tem produzido em termos de pesquisas voltadas para o tema, procurei primeiramente trabalhos no banco de teses e dissertações LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Procedi a esse recorte espacial por pretender verificar o que se tem pesquisado em nosso estado e identificar aproximações com meu estudo.

Para realizar o levantamento, utilizei os descritores “inclusão”, “família-escola”, “educação inclusiva”. Os resultados foram os seguintes:

Tonini (2001) dispôs-se a pesquisar em seu mestrado, com dissertação intitulada *Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS*, se o processo de inclusão de pessoas com deficiência possibilitava mudanças no seu desempenho escolar e, principalmente, em suas relações afetivas. A pesquisa se estendeu até os professores de classe comum e de salas de recursos, e a equipe diretiva da escola. Tonini observou que esses professores veem a expectativa dos pais quanto à inclusão de seus filhos com deficiência como um obstáculo à sua satisfação relacionada ao trabalho dos professores na escola e ao desenvolvimento cognitivo desses alunos.

A pesquisa de mestrado de Klaus (2004) com o título *A família na escola: uma aliança produtiva* teve por objetivo descrever e analisar de que formas a família e a escola vêm sendo narradas e fabricadas no tempo e no espaço, marcando alguns pontos de emergência, continuidades e descontinuidades, em uma educação escolarizada moderna. Procurou ainda demonstrar a produtividade e a positividade da aliança entre essas duas instituições, pois ao mesmo tempo em que tal aliança é fabricada, ela também fabrica, produz, cria novas práticas e novas subjetividades.

Guasselli (2005) realizou a pesquisa de mestrado *Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar*, em que procurou verificar que sentido os professores atribuem à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática

escolar. Entre os conjuntos discursivos para análise envolvendo os sentimentos desses professores na situação de inclusão, suas práticas pedagógicas, bem como as influências que sofrem de diferentes paradigmas (principalmente o clínico-médico), destaco a categoria (7): atribuições da família/atribuições da escola. Nela, a pesquisadora analisa as queixas expostas pelos professores a respeito das falhas no acompanhamento da trajetória escolar dos alunos com deficiência por parte dos pais, as tensões e conflitos que causam nas relações família-escola e suas influências no processo de aprendizagem desses alunos.

Eidelwein (2006), em sua dissertação intitulada *Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum*, analisou os discursos dos professores a respeito da inclusão dos alunos com deficiência, e a relação desses discursos com o lugar/posição ocupado por tais professores, seus contextos imediatos e o contexto sócio-histórico e ideológico. A pesquisadora verificou como esses discursos influenciam o lugar/posição dos sujeitos com deficiência na sociedade.

Silva (2007) realizou a pesquisa *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso*. Nela, procurou refletir sobre as ações implementadas na escola regular, no sentido de favorecer ou não um processo de inclusão de qualidade para os alunos com diagnósticos de deficiência intelectual. Sua constatação foi de que não há, por parte dos educadores, uma negação à proposta inclusiva; há, sim, um receio de não saberem como agir e o que fazer para promover o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

A pesquisadora percebeu ainda que, embora se autoproclamem inclusivas, as escolas apresentam lacunas em suas práticas, refletidas pela falta de formação dos professores e falta de recursos materiais para os alunos com deficiência inseridos em classes comuns. A inclusão ainda é um desafio para as escolas regulares e, como tal, sujeita a reflexões, construções e reconstruções constantes durante o processo. Fica evidenciada a necessidade de maiores discussões, estudos, pesquisas e ações sobre o assunto e uma formação continuada sistemática e específica a cada situação vivida pelos professores, alunos e comunidade.

Bitelo (2012), em sua monografia de especialização, intitulada *Relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar: impasses e importâncias a partir das produções acadêmico-científicas* procurou abordar as relações família-

escola como ponto de apoio para os processos de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal de 2006 a 2011, em que identificou 18 documentos entre artigos, teses e dissertações sobre o assunto. A pesquisadora constatou que os campos temáticos com maior incidência envolvem as expectativas, os dilemas e os enfrentamentos da família relativos ao processo de inclusão escolar; as representações de professores sobre a participação da família na escola; e os programas e ações voltados para a parceria entre escola e família.

Analisando os trabalhos dessas seis pesquisadoras, foi possível observar algumas aproximações entre suas coletas de informações, os pensamentos e, principalmente, os sentimentos experimentados pelos sujeitos com relação à inclusão escolar.

Silva (2007), por exemplo, relatou que os sentimentos descritos pelos professores dos alunos selecionados para sua pesquisa foram de angústia, medo, ansiedade, raiva, pavor, sensação de abandono e outros, e concluiu que esses sentimentos podem promover o afastamento aluno-professor. Tonini (2001), por outro lado, refere que as professoras que participaram de sua pesquisa avaliaram a experiência da educação inclusiva como favorável para os alunos sem deficiência nos aspectos sociais e humanos.

Já em outro estudo, é citado que o envolvimento da família no processo de inclusão escolar é fundamental para melhorar a relação entre escola e família e, conseqüentemente, auxiliar os estudantes a avançarem em seu processo de aprendizagem. No entanto, a pesquisadora faz questão de ressaltar que esse envolvimento ocorre somente quando há comunicação entre ambas as partes (BITELO, 2012).

Algumas pesquisadoras referiram também que os pais dos alunos sem deficiência pouco se envolvem na inclusão e, por isso, podem não perceber a importância do trabalho realizado, e que poderiam beneficiar seus filhos com sua colaboração nesse processo (TONINI, 2001). Tal envolvimento também é observado como um fator importante na relação família-escola, pois as expectativas da família poderiam se sobrepor às dos professores e gerar movimento na relação, auxiliando o desenvolvimento do aluno ao impulsionar suas potencialidades (BITELO, 2012).

No entanto, a relação família-escola também pode gerar conflitos e desentendimentos que comprometem a comunicação efetiva entre esses dois grupos. A falta de interesse dos pais é frequentemente utilizada como uma razão

para o “fracasso escolar” dos alunos (BITELO, 2012). A aliança família-escola deve se dar através de um acordo entre as partes em que cada uma delas se compromete com seu papel na educação da criança. Assim, as duas partes têm o compromisso de valorizar o espaço e o saber escolar para que o aprendizado e a relação sejam significativos e benéficos para o aluno (KLAUS, 2004).

Além do levantamento realizado entre pesquisas restritas ao estado do Rio Grande do Sul, acredito ser relevante informar que encontrei outras produções intelectuais em outros estados que também apresentam afinidades com minha temática pesquisada. Apresento a seguir algumas delas.

Bazon (2009), em sua tese de doutorado intitulada *As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*, buscou compreender as mútuas influências exercidas entre escola e família no processo de inclusão escolar. Seu objetivo foi identificar como a inclusão escolar da criança com deficiência visual influencia sua relação familiar, e como esta reflete no processo de inclusão dessas crianças. Ficou evidenciado que quando as famílias estabelecem atitudes cooperativas junto à escola, favorecem a inclusão; da mesma forma, atitudes de abertura e disponibilidade para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência por parte da escola, configuraram-se como fundamentais para a interação e desenvolvimento desses alunos. Constatou-se também que atitudes de preconceito, barreiras atitudinais e precariedade na formação de professores afetavam de forma negativa o processo de inclusão.

Serra (2010), em seu artigo *Autismo, família e inclusão*, relatou a expectativa dos pais quanto à entrada do filho na escola e o desejo de normalização e cura pela educação, que não se confirmam. Isso faz com que esses pais se sintam frustrados, especialmente quando comparam seus filhos com outras crianças. Os familiares apontaram várias fragilidades na inclusão escolar que reforçam a necessidade da interlocução de diversas políticas públicas para a oferta de uma escola inclusiva promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Takase e Chun (2010) no artigo *Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores*, narram os estudos relativos à comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica, objetivando investigar as expectativas, dificuldades e facilidades encontradas pelas famílias e educadoras de crianças com alterações de linguagem em acompanhamento fonoaudiológico. Os

resultados mostram dificuldades na inserção de algumas crianças na rede regular, particularmente, daquelas com maior comprometimento de linguagem, além de questionamentos quanto à formação do educador e preparo das instituições de ensino para receber tal população. Os achados corroboram, na perspectiva dos familiares e das educadoras, a necessidade do acompanhamento terapêutico especializado, evidenciando que a Fonoaudiologia pode contribuir, nos aspectos de comunicação, para o processo de inclusão.

Callonere e Hübner (2012) apresentam, no artigo *O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso*, uma breve análise da evolução do processo de inclusão escolar, nos últimos nove anos, enfocando aspectos sociais que possam estar relacionados com algumas dificuldades encontradas nesse processo, sob a perspectiva de pais e professores, suas funções e expectativas. Por meio do relato verbal de pais de crianças com diferentes distúrbios do desenvolvimento e das observações que fizeram em sala de aula, analisaram as funções e expectativas de pais e professores de crianças com necessidades educacionais especiais incluídos na escola comum, e se as interações entre esses dois grupos são facilitadoras do processo de inclusão.

Na dissertação de mestrado *A colaboração entre a família de crianças com necessidades educacionais especiais e a escola: percepções de pais e de educadores de infância/professores do 1º ciclo*, Ribeiro (2012) analisou como se processa a colaboração entre famílias de crianças com necessidades educacionais especiais e a escola, bem como os sentidos que atribuem a essa colaboração. Em conclusão, a pesquisadora refere que a problemática da colaboração entre a família e a escola, tendo em conta a criança com deficiência, necessita da formação/educação de pais e professores, de forma a inserir mudança de atitudes e práticas, impondo-se a regularização da comunicação entre ambos como um "hábito" a ser desenvolvido em vários níveis.

No capítulo a seguir, explanarei sobre o suporte teórico que embasou minha pesquisa: o *Index para a inclusão*.

4 O REFERENCIAL INCLUSIVO E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Após o levantamento bibliográfico realizado, em que pude entrar em contato com pesquisas de vários estudiosos e me aproximar dos referenciais teóricos que guiaram seus estudos, busquei embasar minha própria investigação em um suporte teórico que explicitasse os princípios inclusivos de modo abrangente, que contemplasse valores éticos, sociais e culturais e que, ao mesmo tempo, trouxesse ideias de ordem prática para um fazer pedagógico inclusivo. Além de tudo isso, que possibilitasse relacionar com meu campo de conhecimento, as Ciências Biológicas. Foi assim que me deparei com o *Index para a inclusão*.

O *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* foi publicado, pela primeira vez, em 2000, pelo Centro de Estudos de Educação Inclusiva - CSIE³, no Reino Unido. Desenvolvido com ajuda de pais, professores, gestores e pesquisadores, o *Index* liga inclusão ao desenvolvimento de um sistema abrangente de educação comunitária pré-escolar, primária e secundária.

Uma cópia da primeira edição foi provida pelo governo a todas as escolas primárias, secundárias, especiais, bem como a todas as secretarias de educação na Inglaterra, onde escolas-piloto contribuíram para o desenvolvimento do material. A segunda edição, publicada em 2002, trazia uma linguagem mais simplificada, algumas modificações nos indicadores, mas era amplamente similar à primeira, modificada apenas com base em comentários recebidos e em observações sobre seu uso. Essa segunda edição foi distribuída a todas as escolas no País de Gales, pela Assembleia galesa. Adaptações para os anos pré-escolares e creches foram realizadas, em 2004 e 2006. Ainda que tenha sido produzido para escolas inglesas, o *Index* tem sido adaptado para uso em muitos outros países, tendo sido traduzido para 37 línguas.

³ O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE) foi criado em 1982 para apoiar a educação inclusiva como um direito de toda criança. A crença de que todos têm o mesmo valor, em virtude de sermos humanos, e de que todos devem se sentir acolhidos, visíveis e respeitados, independentemente de rendimento, gênero, bagagem cultural/étnica, incapacidade ou qualquer outra diferença percebida ou real, está no coração dos trabalhos do CSIE. O Centro trabalha tendo em vista a conscientização pública e a transformação da educação de modo que todos possam se beneficiar e contribuir para o dia a dia nas escolas comuns. O CSIE oferece treinamento e consultoria e produz uma variedade de publicações que apoiam o desenvolvimento da educação inclusiva. Para mais informações, consultar o site www.csie.org.uk.

Em 2011, a terceira edição expandiu o trabalho sobre valores inclusivos e se baseia em princípios para fundamentar intervenções que tenham a ver, por exemplo, com a sustentabilidade e a promoção de saúde. Essa edição visa refletir o importante papel dos recursos à aprendizagem e a participação como um conceito chave de todo o *Index*; e busca especificar as implicações de valores inclusivos para todos os aspectos interacionais nas escolas e entre as escolas e as comunidades.

Como ideias para a colocação das propostas do *Index* em prática, a parte inicial traz o que é chamado de “palavras de encorajamento”, que seguem abaixo:

1. Começando – Começar por qualquer parte é muito melhor do que não começar!
2. Mantenha um caderno de anotações sobre o *Index* em separado, para tomar notas sobre seu trabalho.
3. Se você trabalha em uma escola, encontre colegas que, assim como você, desejam se engajar no desenvolvimento inclusivo da educação. Se você for um pai/responsável ou um jovem, encontre outros com pensamentos semelhantes para trabalharem com você.
4. Tente envolver alguém da administração superior no planejamento do trabalho com o *Index*.
5. Selecione questões que você ache que contribuam para a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em sua escola e compartilhe com outros. Pense como recursos pouco considerados anteriormente podem ser mobilizados agora. Considere como os funcionários, as crianças, as famílias, podem contribuir com seus conhecimentos e experiências para identificar e superar barreiras.
6. Tenha como meta mudar alguma coisa pequena que esteja dentro de suas possibilidades.
7. Faça uma lista das iniciativas da escola: como o *Index* pode uni-las?
8. Considere a estrutura de valores na Parte 2 do *Index*. O que você gostaria de mudar de forma que suas ações reflitam mais aproximadamente seus valores?
9. Pense em algo que você e/ou outros estejam tentando fazer como escola, talvez no plano de desenvolvimento da escola, mas que vocês não estejam tão certos do quão bem-sucedida esta iniciativa possa ser. Explore até que ponto o *Index* pode modificar o que vocês estão querendo fazer e até que ponto pode ajudar vocês nesta tarefa.
10. Se você planeja usar materiais que contemplem o desenvolvimento da escola como um todo, você pode contatar alguém com experiência em trabalhar com o *Index*, que te sirva como apoio.

Na primeira parte, o *Index* utiliza algumas imagens para explicar seu funcionamento. A primeira imagem (Figura 1) traz a pergunta: “Como o *Index para a inclusão* pode te ajudar a desenvolver a sua escola?”. Logo abaixo, responde: “[...] Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática”.

Uma visão geral do *Index*

Como o *Index* para a *Inclusão* pode te ajudar a desenvolver a sua escola?

O '*Index* para a *Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*' é um conjunto de materiais para apoiar a *autoavaliação* de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática.

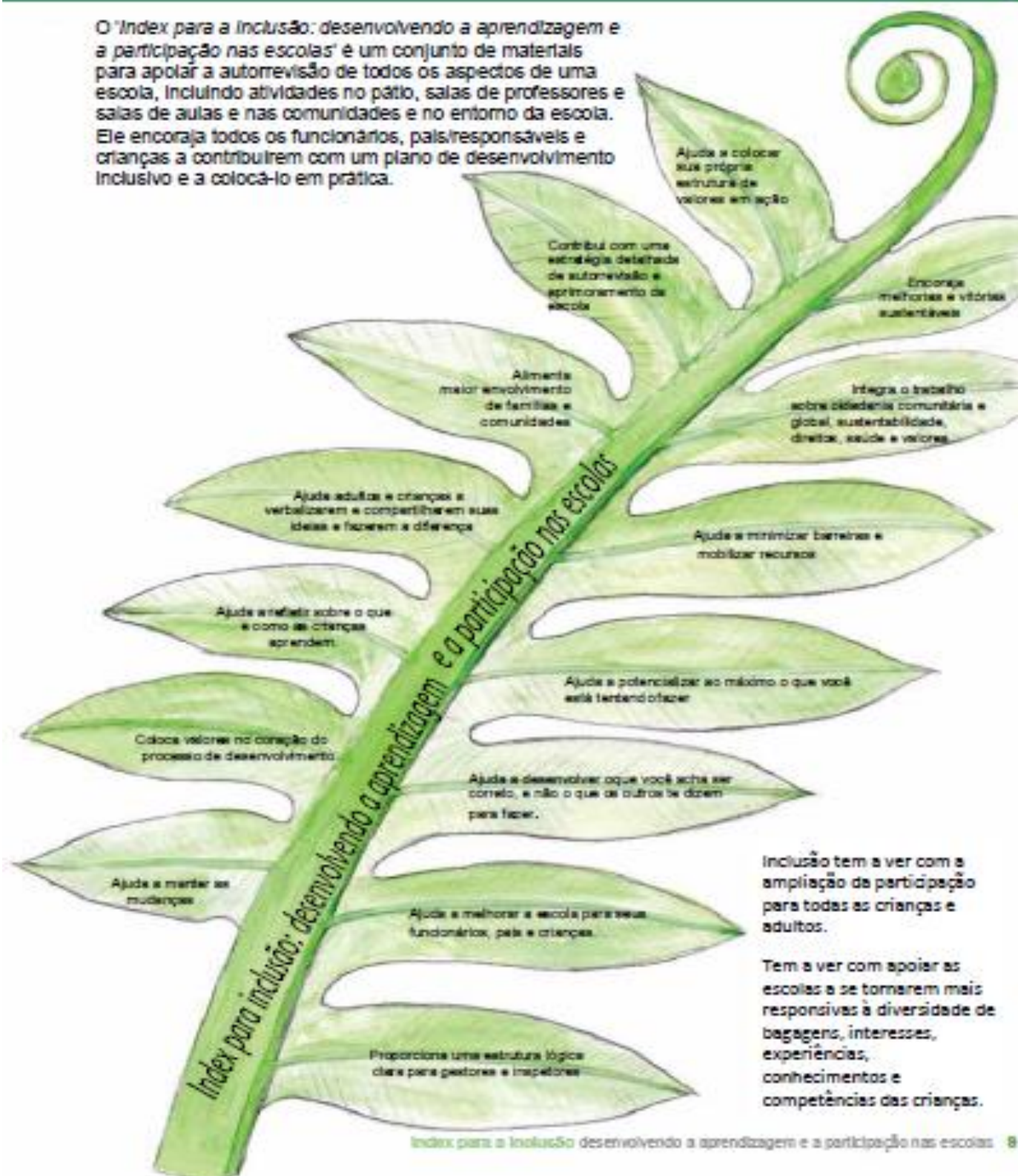


Figura 1 - Uma visão geral do *Index*.
Fonte: *Index para a inclusão* (2011).

A segunda imagem (Figura 2) representa algumas das mudanças que costumam ocorrer em escolas, algumas em direção à inclusão; outras, não.

Como se muda as escolas?

Escolas sempre estão mudando, de todas as maneiras e por todo tipo de razões. Apenas algumas destas mudanças acontecem como resultado de um plano de desenvolvimento da escola.

As mudanças podem não ser consistentes entre si ou com relação a um desenvolvimento inclusivo....

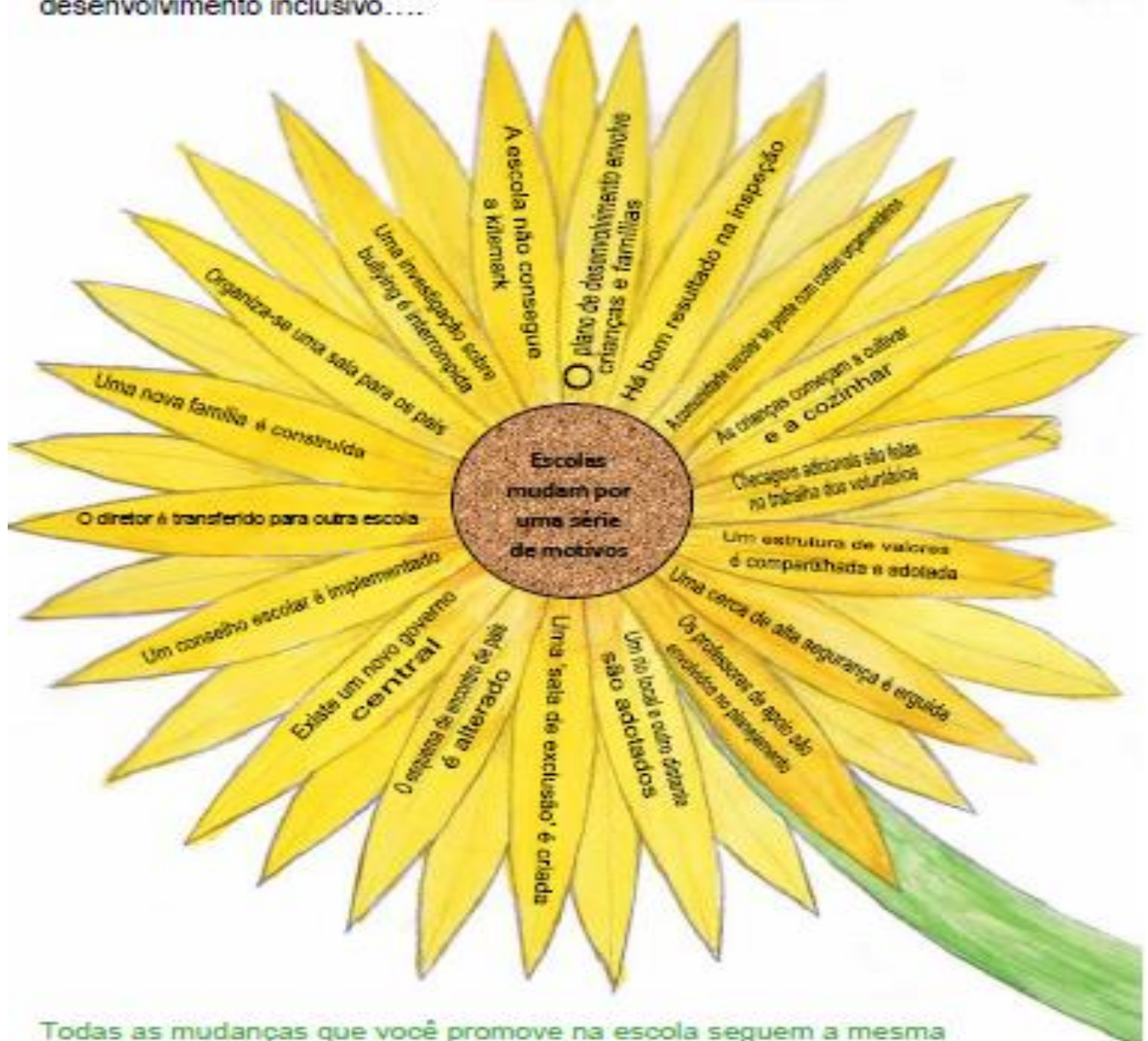


Figura 2 - Como se muda as escolas?
Fonte: Idem.

A imagem seguinte (Figura 3) representa o que é um desenvolvimento inclusivo. Se as mudanças na escola se baseiam em valores inclusivos, elas se tornam desenvolvimento inclusivo. Promover a participação envolve aprendizagem, trabalho em colaboração, envolve escolher e decidir, reconhecimento e aceitação.

O que é um desenvolvimento inclusivo?

Mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos...

Fazer a coisa certa envolve relacionar ações a valores. Relacionar suas ações com seus valores pode ser o passo mais prático a tomar para desenvolver sua escola.

Participação implica aprendizagem, brincadeira ou trabalho em colaboração com outros. Envolve fazer escolhas e decidir o que fazemos. Num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos.

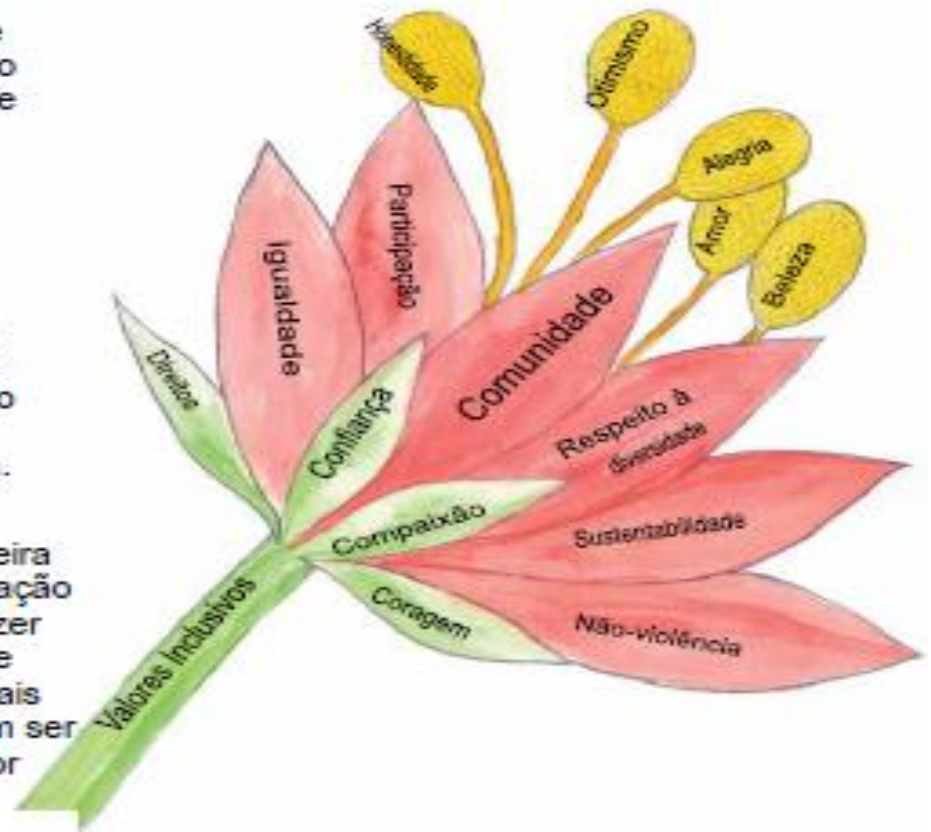


Figura 1 Inclusão em educação envolve...

- Colocar valores em ação.
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
- Ligar a educação a realidades locais e globais.
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem.
- Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças.
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

De acordo com o *Index*, um desenvolvimento educacional inclusivo envolve alianças entre colaboração, abrangência, cidadania global, democracia, direitos, antidiscriminação, não violência, promoção de saúde, valores comunitários, sustentabilidade e sem limites. Sendo assim, cada uma das iniciativas seria uma raiz de uma mesma árvore que, por sua vez, seria o desenvolvimento inclusivo. A seguir, é explicado como se trabalha com o *index*, colocando-o como uma parte integrante do processo de planejamento do desenvolvimento inclusivo que se fundamenta nos conceitos de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação, e apoio à diversidade.

O *Index* tem três dimensões (Figura 4): culturas, políticas e práticas. Políticas referem-se à administração e às mudanças planejadas da escola, práticas tratam do que e como são feitos o ensino e a aprendizagem, e as culturas são as relações, valores e crenças; para sustentar o desenvolvimento inclusivo é essencial que se promova a mudança nas culturas. Cada dimensão é dividida em duas seções que, juntas, podem formar uma estrutura de planejamento. Essa estrutura, combinada a indicadores, ajuda a enfocar as áreas que precisam de mudanças; e essa combinação de estrutura de planejamento com indicadores, se relacionada a questões, ajuda a revisar o que ainda precisa ser mudado.

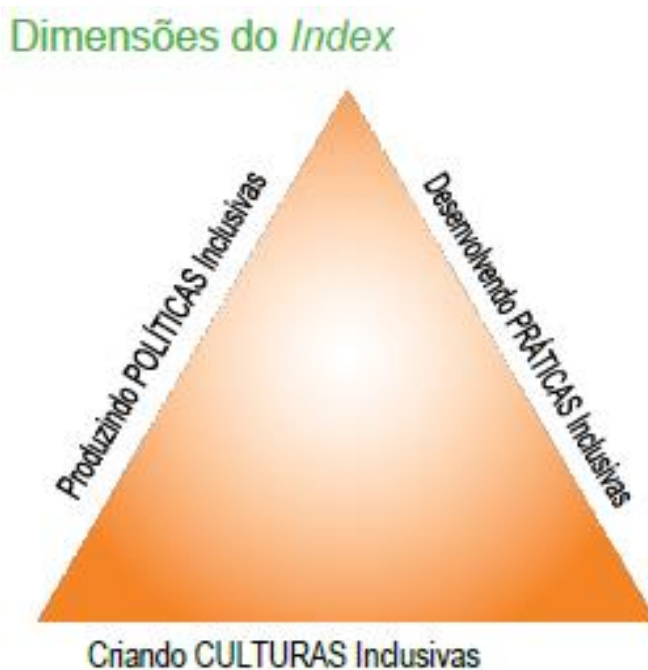


Figura 4 - Dimensões do *Index*.
Fonte: Idem.

Na Figura 5, a seguir, é possível observar uma breve descrição a respeito de cada uma dessas três dimensões, bem como refletir a respeito da articulação existente entre elas.

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola.

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo.

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção 'Construindo currículos para todos' (ver páginas 121-158). Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Figura 5 - Descrição das dimensões do *Index*.
Fonte: Idem.

O *Index* também tem indicadores para cada dimensão e suas seções, além das questões de cada uma (Figuras 6, 7 e 8). Para algumas seções, o *Index* traz perguntas que combinam uma e outra, para observar melhor a relação entre as dimensões. Essas questões podem ser aplicadas com membros da comunidade escolar, como funcionários, professores, pais e estudantes, para ter um retorno de como anda o processo inclusivo na escola.

Um tópico abordado no *Index* busca esclarecer o que é inclusão, trazendo questões relacionadas principalmente à inclusão/exclusão social, diferentes valores agregados a alunos, principalmente no que se relaciona a suas habilidades, e que a inclusão se baseia em uma escola para todos.

No *Index*, portanto, inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 20).

Considero esse esclarecimento de grande relevância, uma vez que no Brasil, sempre que se fala em inclusão, se associa tão somente à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, quando, na verdade, esse conceito é muito mais abrangente e condiz com os princípios dos direitos humanos e de um mundo mais irmanado e solidário.

Outra questão importante trazida pelo *Index* é que se deve desenvolver um sistema de valores para apoiar a inclusão na escola. A inclusão é a colocação em prática desses valores. É necessário que se assuma um compromisso com eles, e que eles expressem o desejo de superar a exclusão e promover a participação.

Todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco — igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade — são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola. Os direitos emanam da valorização da igualdade, e foram incluídos separadamente. Isto se explica pela importância estratégica do conceito de direitos na promoção do reconhecimento do igual valor das pessoas e do combate à discriminação. Os outros valores foram acrescentados para completar o sistema, já que tínhamos pensado nos modos de vida que desejamos promover para nós mesmos e para nossos filhos. Se não acredita na contribuição de determinado valor,

experimente retirá-lo da educação. Como ficaria a educação sem confiança, sem honestidade, sem coragem, sem compaixão, sem alegria, sem amor, sem esperança ou sem beleza? (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 21).

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

A1: Edificando a comunidade

- 1 Todos são bem-vindos.
- 2 Os funcionários cooperam.
- 3 As crianças se ajudam mutuamente.
- 4 Funcionários e crianças se respeitam.
- 5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram.
- 6 Funcionários e gestores trabalham juntos.
- 7 A escola é um modelo de cidadania democrática.
- 8 A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo.
- 9 Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.
- 10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.
- 11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.

A2: Estabelecendo valores inclusivos

- 1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.
- 2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.
- 3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.
- 4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.
- 5 Existem altas expectativas para todas as crianças.
- 6 As crianças são igualmente valorizadas.
- 7 A escola combate todas as formas de discriminação.
- 8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.
- 9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
- 10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.

Figura 6 - Dimensão A: Criando culturas inclusivas.
Fonte: Idem.

Focando na área das Ciências e Biologia, percebo que cada uma das dimensões traz alguns indicadores que estão potencialmente ligados a temas da área. Por exemplo: Na dimensão A: Criando culturas inclusivas (Figura 6), seção A2, os indicadores 3 - “A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra” e 10 - “A escola contribui para a saúde das crianças e adultos” têm uma ligação muito clara com conteúdos trabalhados nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Além disso, na dimensão B: Produzindo políticas inclusivas (Figura 7), seção B1, vê-se novamente a forte conexão entre os indicadores e os temas trabalhados pela área das ciências nos indicadores 12 (“A escola reduz sua emissão de carbono e uso de água”) e 13 (“A escola contribui para a redução do lixo”).

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

B1: Desenvolvendo a escola para todos

- 1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.
- 2 A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.
- 3 As indicações e promoções são feitas com justiça.
- 4 A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.
- 5 Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola.
- 6 A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.
- 7 Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.
- 8 Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.
- 9 As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
- 10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
- 11 Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.
- 12 A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.
- 13 A escola contribui com a redução do lixo.

Figura 7 - Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas.
Fonte: Idem.

Na dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas (Figura 8), fica ainda mais clara a presença dos conteúdos/conhecimentos da área das ciências e biologia, principalmente na seção C1, nos indicadores 1 (“As crianças exploram ciclos de produção e consumo de alimentos”), 2 (“Os alunos investigam a importância da água”), 6 (“As crianças aprendem sobre saúde e relações”), 7 (“As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo”), 8 (“As crianças estudam a vida na Terra”) e 9 (“As crianças investigam fontes de energia”).

Sem contar que todos os indicadores citados da seção C2 (Orquestrando a aprendizagem) deveriam servir como guias para o planejamento de todo professor preocupando com a aquisição do conhecimento por parte de seus alunos.

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

C1: Construindo currículos para todos

- 1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.
- 2 As crianças investigam a importância da água.
- 3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.
- 4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
- 5 As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.
- 6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.
- 7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.
- 8 As crianças estudam sobre a vida na terra.
- 9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.
- 10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.
- 11 As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.
- 12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.
- 13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

C2: Orquestrando a aprendizagem

- 1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.
- 2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
- 3 As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.
- 4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
- 5 As crianças aprendem umas com as outras.
- 6 As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
- 7 As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.
- 8 A disciplina se baseia no respeito mútuo.
- 9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
- 10 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.
- 11 Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.
- 12 O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.
- 13 As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.
- 14 Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.

Figura 8 - Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas.
Fonte: Idem.

Sabendo que tantos pontos que contribuem para uma educação efetivamente inclusiva estão diretamente relacionados aos temas e conteúdos trabalhados na área das Ciências e Biologia — mais do que isso, podendo ser trabalhados interdisciplinarmente, com a geografia ou a história, por exemplo — vejo esses indicadores como uma potencialidade do trabalho da área na escola. Posteriormente, explorarei esse material novamente.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A investigação aqui realizada tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que trabalhou com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações (MINAYO, 2001). Quanto aos objetivos, configurou-se como um estudo de caso de caráter descritivo.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo pretende responder à seguinte questão: quais são as expectativas mútuas de pais e professores de alunos com deficiência, relativas à inclusão? Para tanto, apresenta como objetivos:

- Objetivo geral: investigar quais são as expectativas mútuas de pais e professores de alunos com deficiência, relativas à inclusão.

- Objetivos específicos:

- Verificar as possíveis tensões que decorrem dessas expectativas e que incidem sobre as relações família-escola;
- Analisar que influências essas expectativas podem causar no processo de aprendizagem (e de inclusão) dos alunos com deficiência;
- Investigar de que maneira a formação docente e o campo de conhecimento relativos às Ciências Biológicas podem auxiliar nessas relações;
- Contribuir para a pesquisa científica no campo da Educação.

O contexto da pesquisa consistiu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino, situada na zona leste do município de Porto Alegre. Nela estudam, principalmente, crianças da região, a maioria oriunda de famílias de baixa renda, que sofrem pela falta de condições dignas de vida, pela

pressão intensa do tráfico, pela violência em geral e pela pobreza, em situação de vulnerabilidade social.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) sendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular nos turnos da manhã e tarde, e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite. Em termos de infraestrutura, essa escola conta com três quadras de esportes, duas pracinhas, quatro prédios de tijolos, refeitório, sala multimídia, biblioteca, laboratório de informática, brinquedoteca, duas salas de artes, dois laboratórios de aprendizagem e uma Sala de Integração e Recursos (SIR) que atende alunos público-alvo da Educação Especial, em turno inverso ao da classe comum.

Com relação ao alunado, a escola atende alunos do Jardim A ao 9º ano. Os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SIR apresentam deficiências variadas. Conta também com cinco estagiárias (uma na Educação Infantil e quatro de apoio à inclusão).

Os sujeitos foram constituídos em dois grupos: duas professoras de ensino regular que têm um ou mais alunos com deficiência em sua turma e duas famílias (representadas pelas mães) desses alunos. Denominei Mãe 1 e Professora 1 a mãe e professora, respectivamente, do aluno do Caso 1. Às mãe e professora do aluno do Caso 2, nomeei de Mãe 2 e Professora 2, respectivamente. Com isso, mantive suas identidades no anonimato.

A Professora 1 formou-se em Pedagogia em 2004. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais na mesma escola. É professora de uma turma de 2º ano pela manhã e realiza atendimento em laboratório de aprendizagem no turno da tarde.

A Professora 2 graduou-se em Pedagogia em 2017, tem formação no Magistério desde 2008 e trabalha como professora há 10 anos. Cumpre carga horária de trabalho de 20 horas semanais nessa escola (Porto Alegre), onde atende uma turma de 3º ano, e mais 20 horas semanais em escola estadual (Gravataí). Já trabalhou em outros dois municípios anteriormente.

A Mãe 1 não trabalha fora, tem três filhos (o aluno em questão é o do meio), leva e busca as crianças na escola, ajuda nos temas e leva ao médico. O pai do menino mora junto com eles. Os irmãos se dão bem com ele e o entendem. A dinâmica familiar aparenta ser pacífica e de boa convivência.

A Mãe 2 comentou que trabalha no ramo da fotografia, tem três filhos (o menino atendido pela educação especial é o do meio). É a irmã mais velha quem leva e busca o menino na escola, onde ela também estuda. A mãe o acompanha aos atendimentos com a fonoaudióloga. Na casa moram a mãe, os três filhos e o padrasto do menino. A irmã mais velha parece bastante preocupada com o seu irmão dentro da escola, talvez devido às agressões que ele costumava sofrer.

Esses sujeitos foram escolhidos devido ao meu contato com os alunos ser frequente, em função do estágio, de já termos estabelecido um vínculo, e também por haver alguma facilidade no relacionamento com professores e familiares deles.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados os seguintes: entrevistas semiestruturadas para os sujeitos mães e professoras; levantamento de informações por meio da leitura das pastas dos alunos cujas mães foram entrevistadas, verificando se têm laudo ou não, qual o diagnóstico (deficiência, transtorno etc.); e um diário de campo onde foram feitas anotações relativas aos dados coletados durante a execução da pesquisa.

Para a execução da pesquisa, foi providenciado um Termo de Concordância que foi assinado pela gestora responsável pela instituição escolar (Apêndice A). Para a aplicação das entrevistas, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que os participantes assinaram, mostrando-se cientes de que as respostas se manterão anônimas e as identidades dos participantes (professores e mães) e dos alunos não serão divulgadas. Além disso, acordou-se que o nome e a localização da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida são objetos de sigilo.

Tendo selecionado os sujeitos participantes da investigação, foram marcadas e realizadas as entrevistas individualmente, todas no ambiente escolar. Os resultados e a discussão serão apresentados a seguir.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram feitas quatro entrevistas no total, sendo duas para cada caso analisado: uma com cada professora referência da turma e outra com um familiar do aluno. Porém, antes de iniciar o relato das entrevistas, considero ser importante descrever brevemente as crianças cujas professoras e mães foram selecionadas como sujeitos para o trabalho. Embora tais alunos não tenham sido instados a sujeitos da pesquisa, foram os desencadeadores da investigação realizada.

A) Caso 1: O aluno é referido na escola como tendo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)

Esse aluno tem oito anos e está frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental. Apresenta comprometimento significativo na fala (dificuldade na emissão de consoantes, produzindo basicamente os sons das vogais), dificuldade na aprendizagem acadêmica (não identifica letras nem números, não conta nem quantifica devidamente) e na interação. No início de meu estágio profissionalizante, ele costumava emitir comportamentos estereotipados, com episódios de agressão, principalmente quando não era compreendido — inclusive, já chegou a morder uma professora por esse motivo.

O aluno se agitava bastante quando se desorganizava (o que costuma ocorrer nos momentos em que a professora de referência da turma se ausenta da sala, na entrada dos alunos e no refeitório, durante o recreio). Quando se angustiava, terminava por agredir colegas de classe e não conseguir parar sentado em sua carteira, nem focar sua atenção em qualquer atividade.

Costumava ficar irritado quando não era compreendido (independentemente de ser pela professora ou pelos colegas). Reagia chorando ou agredindo quem não o entendeu, e se negando a repetir a tentativa de se comunicar. Tinha o hábito de passar o recreio andando em círculos, ao redor da quadra, no pátio. Nunca andava de balanço nem brincava com os colegas se não o convidavam diretamente. E se fosse convidado, só aceitava brincar com seus colegas de turma. Era um menino muito fechado, que não sorria, nem ria muito e preferia brincar sozinho. Evitava o toque dos colegas (e até de alguns professores) nele, e vice-versa.

Durante o acompanhamento desse aluno no estágio, desde o início do corrente ano, foi possível observar algumas modificações significativas em sua conduta: os episódios de desorganização se tornaram menos frequentes, as agressões quase não existem mais, e mesmo em momentos de maior agitação, consegue se manter sentado no lugar. Tem se mostrado mais afetuoso tanto com os professores quanto comigo (estagiária), e me estabeleceu como ponto de referência quando precisa de ajuda.

O aluno também está bem mais paciente quanto à necessidade de repetir solicitações — como para ir ao banheiro — e leva mais tempo para se irritar quando não é compreendido, persistindo nas tentativas de comunicação quando percebe que a pessoa a quem ele se dirige está tentando entender o que ele quer expressar. Nesse caso, ele aceita meios alternativos de comunicação, como mímica, emissão de sons e desenhos.

Com relação aos espaços coletivos da escola, o aluno parou de andar em círculos no recreio, pede para participar das brincadeiras, mesmo que não sejam seus colegas de turma, e anda de balanço sempre que pode. Tem sorriso e rido mais, prefere brincar com os colegas a brincar sozinho e abraça os professores e colegas, além de tocá-los quando necessário.

B) Caso 2: O aluno também me foi apresentado como tendo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), devido às suas alterações na comunicação e fixação por objetos.

Está frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental. Esse menino de oito anos apresenta algumas trocas e omissões fonêmicas, o que dificulta a interação com alguns colegas, mas se relaciona bem com professores. Suas dificuldades acadêmicas relacionam-se ao processo de alfabetização, na aquisição de leitura e na identificação de letras e sons (com mais facilidade na identificação das vogais). Por outro lado, demonstra muita facilidade em matemática e atividades que exijam raciocínio lógico.

No tocante à interação, o aluno costuma ficar irritado quando é contrariado em seus desejos e chorar muito, até que consiga o que quer. Com relação a estereótipias e hiperfocos, ele possui uma coleção de pauzinhos com os quais brincava sozinho durante todo o recreio na escola. No início de meu estágio, ele

demonstrou muita resistência a interagir comigo, evitando contato físico e visual. Não aceitava ajuda e, às vezes, parecia fazer de conta que não me via.

Acompanhei o aluno desde o começo do ano e também percebi mudanças em sua conduta, tais como: está tendo acompanhamento de fonoaudiólogo, o que fez com que ele consiga falar melhor, reduzindo as alterações fonêmicas; consegue identificar todas as letras, cada vez com menos dificuldade, e já reconhece a maioria dos sons. Consegue escrever palavras simples e lê-las com facilidade, com poucas trocas grafêmicas (confunde V com F e M com N), mas no geral sua evolução acadêmica é notável.

Esse aluno está se relacionando melhor com os colegas de turma e tem brincado com eles no recreio, tendo abandonado a brincadeira dos pauzinhos (ou, pelo menos, brinca com os colegas carregando os pauzinhos junto com ele). Tem chorado menos, passou a aceitar a convivência comigo muito bem, reconhecendo minha presença como benéfica para ele, e tem me recebido com sorrisos e abraços na minha chegada à sala.

6.1 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados e posterior discussão foram divididos de acordo com as respostas dos dois grupos de sujeitos:

6.1.1 Sujeitos professoras

A primeira pergunta do roteiro de entrevista foi sobre como a pessoa se sentiu quando ficou sabendo que teria um aluno com deficiência em sua turma. A professora 1 disse ter se sentido apreensiva, em função de não ter trabalhado com alunos de inclusão antes (como professora referência). Já a professora 2 manifestou ter ficado um pouco insegura, devido às características da turma, não exatamente pelo menino. No entanto, a insegurança ocorreu apenas até perceber que teria apoio de estagiários, tendo então ficado mais tranquila.

Com relação aos sentimentos diferentes entre as professoras, acredito que tenha a ver com sua própria inexperiência e com o comprometimento apresentado pelo aluno de uma delas (Caso 1), contrastando com a experiência profissional da segunda professora, sua convivência anterior com inclusão, bem como com o fato

de seu aluno (Caso 2) não apresentar um comprometimento tão grande quanto o primeiro aluno (Caso 1), o que facilita a aprendizagem do primeiro.

A segunda pergunta foi: “Quando o aluno em questão lhe foi apresentado, como ele foi caracterizado? Isso fez com que você criasse alguma expectativa sobre ele?”. As respostas dadas foram bem diferentes. A professora 1 respondeu que já conhecia um pouco o aluno de anos anteriores, mas que a escola não o apresentou nem informou suas características oficialmente, dando a impressão que “já esperam que tu faças esse trabalho com o aluno com tua formação original”, e que não teve formação para isso. Sobre suas expectativas, a professora disse que esperava que, em alguns momentos, ele fosse ficar muito alheio ao que estava acontecendo e que sabia que ele responde melhor quando cria um vínculo. Então, esperava que ele criasse esse vínculo com ela.

Já a professora 2 disse que a descrição que recebeu sobre o aluno foi que ele “surtava” e que tinha fixação por objetos, que o faz ficar muito dispersivo em alguns momentos. Dessas características, ela observou somente a fixação por objetos, e o mais próximo de um surto que ela tem presenciado, é quando ele chora ao querer muito alguma coisa e não ser atendido, mas sem atacar ninguém. A professora disse não ter criado nenhuma expectativa, apenas percebeu que teria de trabalhar com o aluno de uma forma diferente, fazendo atividades compatíveis com os objetivos traçados para ele e que fosse de seu interesse, para atrair sua atenção.

A professora 1 demonstrou certa indignação pela escola não ter prestado um apoio mais direto a ela com relação ao aluno, e suas expectativas sobre ele me pareceram um tanto pessimistas, baseadas em seu contato prévio e no comportamento dele no início do ano. A professora 2, por sua vez, não pareceu considerar a descrição prévia recebida sobre seu aluno para formação de suas expectativas. Mesmo concluindo haver necessidade de adaptação de alguns materiais, não esperou um comportamento muito diferenciado por parte dele em relação aos demais alunos.

A seguir, foi perguntado às professoras se elas haviam buscado ou recebido alguma informação sobre o aluno, para ajudá-lo melhor. A professora 2 buscou informações junto à professora da sala de recursos, mas obteve poucos dados. Então, passou a testar atividades e práticas e, conforme fosse dando certo ou errado, mudava a abordagem. Pensa que vem dando certo assim. A professora 1 refere não ter buscado muitas informações na escola devido à falta de tempo.

Assim, decidi fazer uma pós-graduação em educação especial, a fim de obter uma forma de auxiliar. Na convivência, acabou percebendo o que o desestabiliza e foi buscando adaptar suas práticas, conforme o andamento do ano.

Essa questão, assim como a anterior, relaciona-se aos indicadores do *Index para a inclusão* em mais de uma dimensão, mas principalmente o indicador A1.6, que é sobre funcionários e gestores trabalharem juntos. Ficou evidente a ausência de um trabalho conjunto entre professores e gestores, mas também a desarticulação com o atendimento educacional especializado (AEE), cuja professora poderia auxiliar na melhor adaptação desse aluno e sua turma, fornecendo informações mais pertinentes e significativas a respeito dele, para utilização do professor. Reconheceu-se a carga de trabalho excessiva de ambas as professoras, o que dificulta essa troca de informações, mas por meio de uma organização dos gestores, poderiam ser criados momentos para se estabelecer essa comunicação, tão fundamental para a efetiva inclusão do aluno no ambiente escolar.

As professoras responderam sobre terem empreendido esforços ou iniciativas para conhecer melhor seus alunos, para além das informações que já tinham recebido. A professora 1 teceu uma forte crítica à efetivação da inclusão na escola, afirmando que desde que o aluno esteja em sala de aula e não esteja surtando, ele estaria sendo incluído. Ela também disse que nunca foi pensada uma forma de ajudar o aluno dela, nem o que seria importante de a escola obter em casos como o dele, como mobiliário diferente, materiais e brinquedos. Comentou que além dos materiais que os demais alunos também recebem, recebeu apenas uma apostila para ele. A professora 2, por sua vez, referiu ter feito atividades de sondagem para ver o que seu aluno sabia, e conversou com ele para saber seus interesses. Ao perceber que ele gosta de ser elogiado e é muito afetivo, passou a elogiá-lo mais e deixá-lo “para cima”, e que isso vem dando muito certo.

Quanto às expectativas desenvolvidas sobre os alunos após conhecê-los melhor, a professora 1 respondeu que esperava que ele pudesse saber as letras e quantificar, mas que devido à falta de condições dela mesma em proporcionar o apoio que o aluno precisa, e da necessidade de outros materiais que ela não pôde utilizar, isso acabou não acontecendo. A professora 2 disse não ter criado uma expectativa em relação ao aluno, principalmente em função dos colegas já o conhecerem um pouco.

Na pergunta seguinte, busquei saber, do ponto de vista pedagógico, o que as professoras esperavam que os dois alunos atingissem no início do ano, quando ainda os conheciam pouco. E agora, que elas os conhecem bem, o que esperam que eles atinjam até o final do período letivo ou no próximo ano? A professora 2 refere que esperava e continua esperando que ele consiga ler e escrever palavras, pelo menos, com sílabas simples, e que acredita que ele já consiga fazê-lo, mas que tem tanto medo de errar, que acaba deixando de demonstrar essa capacidade, e que se acomodou, por ter ajuda das estagiárias e dela mesma. A professora 1 disse que, no início, esperava que o aluno conseguisse fazer uma construção de números, e que ele saísse conhecendo as letras — mas acha que ele não consegue. Espera ainda que no próximo ano letivo, a escola e os professores se empenhem em entender melhor o menino, que possam dar a ele aquilo do que ele precisa para conseguir aprender, e que essa expectativa não é sobre ele, e sim, sobre a escola como um todo:

Não sei se a expectativa tem que estar em cima só dele, acho que tem que estar mais em cima da gente também, o que é que a gente pode fazer, que maneiras a gente pode ter e o que é que a gente pode alcançar com ele que não foi feito ainda (Professora 1).

Foi perguntado às professoras se as expectativas iniciais sobre os alunos com deficiência haviam se confirmado ou não, e se hoje as consideram menores, iguais ou maiores do que aquelas que possuem sobre os demais alunos. A professora 1 disse que não teve suas expectativas confirmadas, em função de o trabalho com seu aluno ter ficado abaixo do que ela esperava alcançar, diferentemente da escola que, segundo ela, espera que ele “seja isso aí” (SIC), ou seja, não crê em seu desenvolvimento. De certo modo, ela considera que suas expectativas sobre esse aluno sejam maiores do que sobre os demais alunos, por acreditar que ele pode fazer mais do que tem feito:

Acho que elas são mais altas de que os demais, não no sentido de que eu queira que ele chegue ao nível dos outros alunos. Não, eu acho que ele pode dar mais do que ele está dando. Então, nesse sentido, eu acho que ele está abaixo da expectativa, porque eu acho que ele pode dar mais (Professora 1).

A professora 2 afirma que o que esperava do aluno se concretizou, pois o aluno provou ser capaz de chegar aonde ela acredita que ele chegue. Por outro lado, considera que suas expectativas sobre ele — e sobre uma parte da turma, que se encontra em um nível de aprendizagem semelhante ao dele — sejam mais baixas do que as expectativas dela quanto ao restante da turma. Mesmo assim, avalia que ele teve uma grande evolução do começo do ano até agora.

Analisando o quesito expectativas, lembro o indicador A2.5 do *Index para a inclusão*, que enfatiza: “Existem altas expectativas para todas as crianças”⁴. Esse indicador encontra-se ausente na escola, segundo a professora 1: “A expectativa da escola sobre ele se confirmou, sabe, a escola acha que ele é isso aí mesmo, e isso é o máximo que ele pode dar” (Professora 1). Essa visão vai de encontro à inclusão efetiva dessa criança, talvez até privando-o de experimentar um desenvolvimento melhor de suas habilidades, em virtude das poucas expectativas sobre ele.

Sobre as potencialidades, dificuldades e barreiras à aprendizagem de seu aluno, a professora 2 mencionou de imediato a matemática e o raciocínio lógico como sua maior potencialidade, e que ele consegue aproveitá-la, inclusive, em atividades de linguagem. Sua dificuldade se situa na leitura e escrita, muito em função da fala, mas vem melhorando desde o início do ano. Ainda com relação às barreiras à aprendizagem do aluno, a professora 2 afirma que tais barreiras não seriam dele, mas do número excessivo de alunos na turma e da disparidade muito grande entre eles, prejudicando o melhor atendimento a ele em sala de aula, e impossibilitando um acompanhamento maior dela. Refere que a remoção dessas barreiras estaria atrelada a uma mudança na política de enturmação da escola, exigindo grandes modificações, inclusive no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ressalta que não depende apenas da escola, pois para que essa mudança ocorra, seria necessária a criação de novas turmas menos numerosas, mas que, provavelmente, isso seja uma modificação que não depende apenas da direção da escola.

A professora 1, por sua vez, acredita que a maior dificuldade do aluno, a fala, gera também sua maior potencialidade, que é a capacidade de expressar o que precisa de outras formas, como por gestos. Sobre as barreiras à aprendizagem desse aluno, a professora apontou a dificuldade na comunicação, ressaltando ser

⁴ Cf. Fig. 6.

uma barreira comum ao Autismo — no caso dele, agravada em função da deficiência na fala. Evidenciou também a necessidade de o que é ensinado fazer sentido para esse aluno, uma forma de ele se interessar por aquilo e extrair aprendizado. Assim, a remoção da barreira passa por este ponto: propiciar com que o aprendizado tenha sentido no mundo dele. Considerei muito pertinente o que apareceu na fala das duas professoras, pois evidenciam a necessidade de se fazer uma escola mais inclusiva, em função de o que foi citado estar de acordo com os indicadores presentes no *Index* como fundamentais à inclusão, principalmente no que diz respeito à dimensão B — produzindo políticas inclusivas.

As últimas perguntas feitas às professoras eram sobre as famílias dos alunos, mais especificamente sobre elas serem ou não presentes na escola e sobre haver apoio mútuo entre escola e família no planejamento de ações para remoção das barreiras à aprendizagem. A professora 1 disse que a família do aluno é presente, que ele faz atendimento na Sala de Recursos, que é interessada em seu progresso, mas que só conversou com os familiares nas entregas de avaliações e que nunca buscou estabelecer uma troca com a família nessa questão. Já a professora 2 afirmou que a família do aluno não é presente na escola, inclusive não aparecendo nas entregas de avaliações e que demonstra pouco interesse em seu aprendizado.

Considero esse um ponto de tensão entre a professora 2 e a mãe 2: a professora afirma que a mãe não é presente na escola, por não ter ido receber os pareceres do filho, enquanto a mãe afirma sê-lo. No entanto, ser ou não presente depende muito do que significa ser presente para cada uma. A mãe pode se considerar presente por leva-lo à fonoaudióloga, como indicado pela escola, enquanto a professora pode considerá-la não presente, por não participar diretamente do processo de ensino-aprendizagem do filho e não ter interesse em receber seus pareceres.

Conhecendo os dois alunos, eu, particularmente, acredito que seria importante uma articulação maior entre a Sala de Recursos, a professora de classe comum e a família, principalmente por eles serem muito interessados e dedicados. O incentivo por parte da professora em sala de aula, combinada à dedicação da família na aprendizagem deles, pode ter um impacto muito positivo. Essa forma de colaboração está contemplada na dimensão A1 do *Index*, principalmente nos indicadores 5 (Funcionários e pais/responsáveis colaboram) e 6 (Funcionários e gestores trabalham juntos).

6.1.2 Sujeitos mães

A primeira pergunta do roteiro de entrevista, semelhante àquela feita para as professoras, foi sobre como as mães se sentiram quando perceberam que seus filhos eram mais diferentes do que as outras crianças. A mãe 1 se disse desesperada por perceber o filho perdendo a habilidade da fala e deixando de ter o desenvolvimento normal que apresentava anteriormente. A mãe 2 disse não ter se sentido diferente, nem surpresa, por já tem uma filha diagnosticada com dislexia, assim tendo considerado que ficou tranquila.

Eu acredito que a diferença nos sentimentos das mães, relativos aos dois filhos (apreensão e desespero no primeiro, e tranquilidade no outro), esteja associada ao momento em que a mãe 1 percebeu a diferença de seu filho em relação às outras crianças, cujo quadro envolveu problemas médicos e posterior perda de habilidades que já haviam sido conquistadas. Já no segundo, por haver um diagnóstico prévio em uma irmã, de dislexia, fez a mãe se sentir menos surpresa com a deficiência do filho.

A próxima pergunta tratava do diagnóstico médico atribuído a cada aluno, ao que ambas responderam que não tinham, e se isso as fazia criarem alguma expectativa sobre eles. Ambas responderam esperar o mesmo que de qualquer outra criança, poder ajudar a realizar seus sonhos etc. A mãe 1 aparentou sinceridade quando falou sobre esperar do filho o mesmo que esperaria de qualquer outra criança, no entanto essa expectativa me pareceu esconder um certo incômodo com relação à diferença perceptível entre ele e as outras crianças:

Não... para mim, ele é tudo normal. Eu entendo ele do jeito dele, mas... Tudo normal. Só que outras pessoas acham que... Ele era agressivo, mas agora com os remédios que ele está tomando, está tudo normal. Até em casa, ele está tudo direitinho (Mãe 1).

Embora tente transmitir um ar de normalidade ao comportamento do filho, infiro que, de certo modo, haja uma fuga da realidade por parte da mãe 1, ao esperar de uma criança com comprometimento da fala, que ainda não faz ligação entre número e quantidade nem identifica as letras, o mesmo que se esperaria de uma criança de igual faixa etária sem essas dificuldades. Ainda que possa ser louvável sua atitude em tentar manter as expectativas iguais entre ele e os irmãos,

não ter um olhar atento para as suas diferenças pode resultar na ausência de apoio específico de que ele necessita.

Já a mãe 2 me pareceu ser mais realista do que a primeira mãe ao ter expectativas mais baixas em relação ao seu filho, ainda que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por ele sejam menores que as do primeiro menino (tem menos dificuldade na fala e tem facilidade em matemática). Entretanto, em nenhum momento de meu contato com ela, identifiquei sua baixa expectativa como um descrédito nas potencialidades de seu filho, mas sim, um respeito pelo ritmo que ele imprime em seu desenvolvimento, sem cobranças.

A terceira pergunta era sobre que importância elas veem na escolarização de seus filhos e o que elas esperam dessa escolarização. A mãe 1 disse que considera essa escolarização muito importante, pelo filho estar aprendendo muito, ainda que apresente muita dificuldade, inclusive para copiar, mas que a professora o compreende. Ela espera que ele aprenda mais, mesmo com dificuldade na fala, e que isso está atrasando sua leitura.

A mãe 2 mencionou ver na escolarização do filho muita importância, para que “ele seja alguém”, que gostar de estudar e de fazer alguma coisa seria importante para isso, e que espera que essa escolarização o leve a realizar seus sonhos. Observei uma manifestação de baixa expectativa pela mãe 1, demonstrando muito aquilo que, provavelmente, mais ouve a respeito do filho, ao menos dentro da escola — ou seja, sobre suas dificuldades —, e parecia tentar se satisfazer com a aprendizagem dele, embora perceba o atraso grande na leitura, inclusive ligando esse atraso ao problema na fala dele.

A pergunta seguinte, as duas mães não conseguiram responder diretamente. A pergunta era sobre a escola ter informado algo em relação à inserção desse aluno em uma turma comum ou sobre o que é inclusão. Nenhuma das duas sabia o que era inclusão, nem responder sobre o filho estar em uma turma regular. Eu expliquei para ambas o que é inclusão e perguntei se, em algum momento, a escola lhes indicou que os filhos deveriam frequentar uma turma ou escola especial. Ambas responderam que não, que eles sempre frequentaram turmas comuns e que a escola sempre apoiou isso.

Quando eu perguntei sobre a professora ou outra pessoa da escola já ter conversado sobre as potencialidades e dificuldades de seus filhos, as mães focaram nas dificuldades dos filhos (já mencionadas anteriormente), e não em suas

potencialidades. Quando eu insisti sobre estas últimas, notei que elas demoraram um tempo para pensar, e responderam com características que elas reconhecem. A mãe 2 afirmou que o filho é bem esperto; a mãe 1, que ele é bom em desenhar. Depois, lembrou-se de um elogio recebido da professora de Educação Física no dia da entrega dos pareceres, de que ele estava muito melhor, que estava se comportando, esperando sua vez e obedecendo. Daí ela sorriu, dizendo ter ficado muito feliz porque ele está melhorando.

As respostas das mães reforçam algo que eu já inferia: que as escolas costumam chamar as famílias para falar sobre os problemas dos alunos, suas dificuldades, às vezes para buscar soluções, mas pouco expõem sobre as potencialidades deles, exploram pouco o que está bom, o que está dando certo, e muito sobre o que não está bom ou está ruim, que está dando errado, fazendo com que as potencialidades fiquem escondidas sob as dificuldades expostas.

Quando questionadas sobre as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos filhos em ambiente familiar, a mãe 1 citou como maior dificuldade a questão da fala e da leitura, e como potencialidade, as adaptações que ele tem feito para ser entendido, como cantar para dizer o que quer. A mãe 2 mencionou como potencialidade o fato de o filho se oferecer para participar de atividades em casa e ajudar nas rotinas. Sua dificuldade consiste em sair, já que ele prefere ficar em casa, e só sai se souber exatamente aonde está indo.

Quanto às potencialidades e dificuldades apresentadas em casa serem as mesmas que são demonstradas na escola, a mãe 1 disse que sim. Já a mãe 2 falou que na escola é mais complicado, em função de haver mais crianças a serem atendidas e de seu filho ser visto de um jeito diferente pelos colegas, por ser mais quieto e manhoso do que a maioria das crianças. Disse também que por causa da dificuldade na fala, diminui o interesse de outras crianças em conversarem com ele.

Sobre o que projetaram que seus filhos pudessem atingir pedagogicamente, e sobre como avaliam a trajetória deles, durante o ano, do ponto de vista pedagógico e relacional, a mãe 1 respondeu que esperava que o filho conseguisse escrever seu nome completo, pois escreve apenas o primeiro nome, e que começasse a ler ou fazer atividades como as outras crianças. Ela avalia que a trajetória tenha sido boa, ainda que bem abaixo do que ela esperava, mas considera que seja devido a algum empecilho nele, não por responsabilidade da escola.

A mãe 2 esperava que o filho atingisse um patamar semelhante ao das outras crianças, pois ele se frustra de não ler ainda, enquanto seus colegas já leem. Em relação à turma, avaliou que a trajetória do aluno foi muito melhor do que no ano anterior, até por ele dizer que hoje tem mais amigos na escola. No que tange ao aprendizado, observa que quando ele se concentra, consegue ler algumas palavras, já identifica todas as letras e os sons de algumas letras combinadas.

Quando questionadas se viram suas expectativas relativas aos filhos confirmadas ou não, a mãe 2 disse que o filho não havia confirmado suas expectativas, por ainda não ter atingido o nível dos demais alunos da turma, mas que já observa bastante avanço. A mãe 1 também falou que o filho não confirmou suas expectativas, mas ainda considera seu rendimento bom.

Perguntei o que elas considerariam uma barreira à aprendizagem dos filhos e como creem que ela pode ser removida. A mãe 1 respondeu ser a leitura, e a mãe 2, a fala. Esta última acredita que, nesse momento, o atendimento fonoaudiólogo está ajudando, e que já ouviu o filho falar palavras que antes do atendimento, ele não falaria. A mãe 1 comentou que ter mais atividades para fazer em casa e o reforço que ele frequentava na escola quando estava no primeiro ano podiam ajudar. Criticou que o atendimento semanal recebido na Sala de Recursos e as atividades que leva para fazer em casa ainda são poucas iniciativas.

A penúltima pergunta foi se acreditam poder contribuir para o sucesso escolar de seus filhos, se conversam com a escola a respeito e se acreditam que seus filhos possam se desenvolver melhor, tornando-se mais autônomos, convivendo em um ambiente mais diversificado. A mãe 2 afirmou que, apoiando e ajudando o filho, pode contribuir com sua aprendizagem, mas só conversa com a escola a respeito quando sugerem algum atendimento para ele, e que os atendimentos na sala de recursos o ajudam. A mãe 1 acredita que pode contribuir no sucesso escolar do filho incentivando-o a fazer os temas direito, levando-o para a escola, incentivando-o a manter o foco no que está fazendo, mas disse não ter conversado com a escola a respeito de como poderia contribuir.

Por último, perguntei se as mães acreditam que os filhos se desenvolvam melhor em ambiente mais diversificado. A mãe 2 pensa que depende do momento, pois às vezes, seu filho se sai melhor quando está sozinho. A mãe 1 acredita que sim, que estudar num ambiente diversificado faz com que o filho aprenda mais. Mesmo que, em casa, ela invente atividades para ele fazer, crê que o ambiente da

escola é melhor. Considera ainda que ele precisa de mais materiais para trabalhar em casa.

Como pontos de convergência em termos de expectativas mútuas de mães e professoras a respeito da inclusão de seus filhos/alunos com deficiência, foi possível detectar: a crença na apropriação do conhecimento, mesmo que seja em um ritmo diferente dos demais alunos; a aposta na interação com os colegas, como forma de melhorar seu comportamento reativo e instável; a percepção de mudanças gradativas em seu desenvolvimento como um todo, o que alimenta a esperança em um vir a ser mais relacional; e a valorização de sua permanência em um ambiente diverso, onde possam vivenciar seus processos de aprendizagem de forma mais completa, como seres culturais e sociais que são.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, quero ratificar minha crença de que o alinhamento das expectativas, que partem tanto do professor de classe comum quanto da família, possa colaborar na união de um trabalho educativo que é passível de ser realizado de forma articulada, em casa e na escola. Com objetivos claros e realistas para cada criança, é possível se alcançar, com maior ou menor facilidade, o que é desejado. A possibilidade de desenvolver um estudo de caso pesquisando de modo empírico num contexto em que já vinha desenvolvendo um trabalho em nível de estágio me propiciou investigar mais de perto, e com viés científico, a realidade das relações família-escola e como elas influenciam no processo de inclusão de alunos com deficiência.

No tempo de duração da pesquisa, somado ao tempo decorrido do estágio, me dá lastro para afirmar que ainda temos muito a evoluir em termos de uma escolarização que contemple a todos os alunos da escola. Vejo professores ainda sem comprometimento com a educação inclusiva, que não acreditam no potencial de seus alunos, que não conseguem observar a evolução deles, nem parabenizar por seus avanços (que tomam muito esforço e persistência dos alunos e de suas famílias para serem atingidos).

Ainda assim, diariamente, vejo o que a inclusão promove na escola, por meio das atitudes dos colegas de turma com aquele aluno que tem mais dificuldades para fazer suas tarefas, de professores que fazem questão de fazê-los notados dentro e fora de sala de aula por suas potencialidades, por uma direção que não tolera atos de discriminação para com esses alunos, já tão vulneráveis. Além disso, vejo-me também como um dos atores que catalisam muitos dos avanços dos alunos — seja passando segurança a eles, enfatizando que, sim, fazem parte daquele grupo, seja incentivando-os a participar (o que, muitas vezes, é só do que eles precisam), seja fazendo-os perceber seu potencial.

Uma vez que se identificou que o envolvimento e a dedicação das famílias no processo de aprendizagem demonstra ser benéfico (vide Caso 1), devemos pensar em uma forma de torná-lo mais valorizado e relacionado ao que é feito na escola. No entanto, a falta de expectativas mais ou menos claras, tanto por parte das famílias

quanto por parte das professoras, pode aumentar a dificuldade do aluno com deficiência em atingir os objetivos de ensino programados.

Se pensarmos no campo de conhecimento das Ciências Biológicas, e tão somente em termos de transmissão de conteúdos, bastaria apenas modificar suas práticas de sala de aula e de planejamento para promover a inclusão. No entanto, como foi visto no *Index para a inclusão*, seu papel na construção de escolas inclusivas vai muito mais além. A presença da Biologia nos indicadores inclusivos, além das dimensões em geral, aumenta a carga de responsabilidade pelo envolvimento desse campo (assim como todas os outros) no desenvolvimento dos valores inclusivos que permeiam os aspectos escolares, afetando tanto os alunos com deficiência quanto os sem deficiência, no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar em prol de uma consciência planetária.

A participação de todas as áreas de conhecimento, mas principalmente da Biologia, na implantação desse projeto de desenvolvimento inclusivo nas escolas, tende a acarretar mudanças para além dos muros das escolas. Considero essencial que, como futuros professores, tomemos a iniciativa de produzir uma escola efetivamente inclusiva, pois isso amplia a dimensão humana que beneficia a todos, dentro e fora da escola.

Desejo que a área da Biologia, em conjunto com a direção e as demais áreas da escola possam se unir em torno desse objetivo. Construir escolas inclusivas afeta a todos positivamente, pois assim se melhora a convivência e permanência das pessoas na escola, concebida como um espaço de pertencimento, melhorando, com isso, a qualidade de vida e promovendo o desenvolvimento mais humano das crianças, evoluindo a vida em sociedade.

Espero que com esse trabalho eu possa contribuir com a pesquisa na área de educação, principalmente no que tange à inclusão escolar, e que possa continuar estudando esta temática no futuro.

REFERÊNCIAS

BAZON, Fernanda Vilhena Mafrá. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2009. 574 p.

BITELO, Michele de Lima. **Relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar: impasses e importâncias a partir das produções acadêmico-científicas**. 2012. 35 p. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69899>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BOOTH, Tony and AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos (LaPEADE – UFRJ). Ed. Revisada. Bristol, UK: CSIE, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão Comentada**. Fundação FEAC. 2017. Ed. Campinas/SP, p. 1-318, fev. 2018. Disponível em: <<https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF), 2015.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação – PNE de 25 de junho de 2014.

_____. **Decreto nº 7612**, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano viver sem limite. Brasil, nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 02 de outubro de 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília/DF, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2002.

_____. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial, de 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

_____. **Decreto nº 99710/1990**, de 21 de nov. de 1990. Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasil, p. 1-10, nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CALLONERE, Andréa e HÜBNER, Maria Martha da Costa. O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 72-87, 2012.

EIDELWEIN, Monica Pagel. **Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERTZE, Jurema Mazuhy. **Casa da Roda**: Guia de fontes. Porto Alegre: ISCMPA, 1997.

GIL, Marta. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. 2017. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar**. 2005. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5848>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva**. 2004. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13258>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p. 29-42, 2008.

PÚBLIO, Rafael; MORAIS, Aline. **Um ano da Lei Brasileira de Inclusão: o que você precisa saber?** 2017. Disponível em: <<https://vidamaislivre.com.br/colunas/um-ano-da-lei-brasileira-de-inclusao-o-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

RIBEIRO, Joana Maria de Magalhães. **A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e de educadores de infância/professores do 1º ciclo**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus - ESEJD. Lisboa, 2012.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. (Unidade I – História do Atendimento à Pessoa com Deficiência). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas para o insucesso**. 2007. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

TAKASE, Érica Mayumi e CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. **Rev. bras. educ. espec.** vol.16 no.2 Marília May\Aug. 2010

TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. 2001. 351 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95983>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Expectativas mútuas entre pais e professores com relação à inclusão”, tem como objetivo investigar quais as expectativas mútuas de pais e professores com relação à inclusão, compará-las e, se possível, sugerir meios para que as expectativas sejam alinhadas a fim de ajudar o aluno a atingir os objetivos necessários ao seu desenvolvimento. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá a realização de entrevista semiestruturada com 2 familiares e 2 professores, individualmente, no espaço da escola, em momento oportuno. A coleta será realizada pela graduanda responsável pelo projeto.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da/do pesquisadora coordenadora do estudo, Prof^a. Dr^a Gabriela Maria Barbosa Brabo e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da educação inclusiva e como a relação família-escola pode contribuir no desenvolvimento dos estudantes.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora desta pesquisa é a Prof^a Dr^a Gabriela Maria Barbosa Brabo do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, que poderá ser contatada por meio do telefone (51) 3308 4088. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738.

Local e data

Prof^a Gabriela Maria Barbosa Brabo (FACED/UFRGS)

Concordamos que os membros da comunidade escolar, professores e familiares de alunos, da EMEF _____, participem do presente estudo.

Local e data

Responsável e cargo.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Expectativas mútuas entre pais e professores com relação à inclusão

ORIENTAÇÃO: Prof^a Dr^a Gabriela Maria Barbosa Brabo

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar quais são as expectativas mútuas com relação à inclusão, compará-las e, se possível, sugerir meios para que as expectativas sejam alinhadas a fim de ajudar o aluno a atingir os objetivos necessários ao seu desenvolvimento.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 4 pessoas em Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você será entrevistado individualmente, assim como os outros participantes que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia-hora para a conclusão da entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a Prof^a Dr^a Gabriela Maria Barbosa Brabo pelo fone (51) 3308 4088.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e serão feitas perguntas relacionadas às suas expectativas quanto à inclusão de seu aluno/filho em classe regular.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos, e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas dessa mesma comunidade escolar.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Orientador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora desta pesquisa é a Prof^a Dr^a Gabriela Maria Barbosa Brabo do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatá-la, isso poderá ser feito pelos telefones (51)3308 4088. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

- 1- Quando ficou sabendo que teria um aluno com deficiência na sua turma, como você se sentiu?
- 2- Quando o aluno em questão lhe foi apresentado, como ele foi caracterizado? Isso fez com que você criasse alguma expectativa sobre ele?
- 3- Você buscou/recebeu alguma informação sobre como poderia ajudá-lo a se adaptar melhor à turma, quais suas dificuldades e o que o desestabiliza?
- 4- Para além das informações recebidas, que esforços/iniciativas você empreendeu para conhecê-lo melhor?
- 5- Quando ficou sabendo mais sobre o aluno, você passou a esperar que algo acontecesse ou não a partir da entrada dele em sala de aula?
- 6- Do ponto de vista pedagógico, o que você projetou que seu aluno pudesse atingir, no início do período letivo, quando ainda não o conhecia muito bem?
- 7- E hoje, chegando ao fim do ano letivo, o que você espera que esse aluno atinja até o final das aulas ou no próximo ano letivo?
- 8- Você acredita que suas expectativas com relação ao aluno em questão tenham se confirmado ou não? Por quê?
- 9- Você considera que as suas expectativas sobre esse aluno sejam mais baixas, iguais ou mais altas, em relação aos demais?
- 10- O que você vê como potencialidades desse aluno e no que você vê que ele tem mais dificuldade?
- 11- O que você considera ser uma barreira à aprendizagem desse aluno? Como você acredita que ela possa ser removida?
- 12- A família do aluno é presente na escola? Você já procurou ajuda da família para planejar ações que busquem reduzir/remover as barreiras à aprendizagem dele?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - FAMÍLIA

- 1- Quando você percebeu que seu filho era mais diferente do que as outras crianças, como você se sentiu?
- 2- Seu filho teve algum diagnóstico médico? Se sim, como ele foi caracterizado? Isso fez com que você criasse alguma expectativa, positiva ou negativa, sobre ele?
- 3- Que importância você vê na escolarização do seu filho? O que você espera sobre isso?
- 4- Que informações a escola forneceu a respeito da inserção de seu filho em uma turma comum? Ela informou alguma coisa sobre inclusão?
- 5- O professor (ou outro profissional) conversou com você sobre as potencialidades e dificuldades de seu filho?
- 6- Que potencialidades e dificuldades você vê em seu filho no ambiente familiar? Elas são as mesmas que ele demonstra na escola?
- 7- Do ponto de vista pedagógico, o que você projetou que seu filho pudesse atingir, no início do período letivo?
- 8- E hoje, chegando ao fim do ano letivo, como você avalia que tenha sido a trajetória do seu filho na escola, tanto no aspecto pedagógico quanto relacional?
- 9- Você acredita que suas expectativas com relação ao seu filho tenham se confirmado ou não? Por quê?
- 10- O que você considera ser uma barreira à aprendizagem de seu filho? Como você acredita que ela possa ser removida?
- 11- De que forma você crê que possa contribuir para o sucesso escolar de seu filho? Você conversa com a escola a respeito?
- 12- Você acredita que seu filho possa se desenvolver melhor e se tornar mais autônomo convivendo num ambiente mais diversificado?