



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANNYE DE PICOLI SOUZA

**Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual:
o ponto de vista dos familiares**

**DOURADOS – MS
2016**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANNYE DE PICOLI SOUZA

**Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual:
o ponto de vista dos familiares**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Linha: Educação e Diversidade. Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva

Bolsa: FUNDECT

DOURADOS – MS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S719r Souza, Annye de Picoli.

Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual : o ponto de vista dos familiares. / Annye de Picoli Souza. – Dourados, MS : UFGD, 2015.

97f.

Orientadora: Aline Maira da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Inclusão escolar. 2. Deficiência intelectual. 3. Família. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

ANNYE DE PICOLI SOUZA

**Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual:
o ponto de vista dos familiares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva – orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^o. Dr^o. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof^a. Dr^a. Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 12 de maio de 2016.

Aos que são
Simplesmente sendo
Walterley, Maria Aparecida e Elisa,
Família.

Razão porque acredito
Que ao nascer de cada um
Aprendemos a ser outros
Posto que não se aprende a ser senão sendo.

Dedico este trabalho a família extensa
De Elvira, à Vithória, Iara e Glória, de Joaquim, à Arthur, Gabriel e Heitor
Razão porque acredito que ao nascer de cada um
Aprendemos a ser outros
Posto que não se aprende a ser senão sendo.

Agradecimentos

Aos meus pais Walterley e Maria Aparecida, a tia Elisa por cada palavra de entusiasmo e conforto, pela vida dedicada ao cuidar uns dos outros.

Aos meus amados irmãos Kely e Walterley que se fazem presente pelo exemplo de força e fé que me permitiram criar novos contornos para minha vida.

À Aline Maira orientadora, psicóloga com competência profissional e capacidade humana de tornar o saber possível, acessível e por proporcionar encontros sensíveis e significativos durante cada orientação.

Ao Edson e a Patrícia por dividirem o tempo de suas famílias comigo, pelo apoio e incentivo.

Às professoras Cristina e Terezinha, pela atenção e colaboração no início deste trabalho. Aos professores diretores e diretores adjuntos: Carlos José, Sandra, Marta e Maria pela disponibilidade durante a coleta de dados. As professoras regentes e das salas de recursos multifuncionais pela valiosa contribuição.

A todas as famílias que participaram desta pesquisa, pela colaboração que possibilitou um olhar atento as possibilidades de interação entre família e escola no município de Dourados.

Às colegas de mestrado Goretti, Franciely, Geni, Mariana e Michely pelas sugestões e conversas sobre a diversidade. Aos colegas doutorandos Ilma e Washington pela presença e pelo carinho.

À professora Morgana que apontou caminhos para efetivação desta pesquisa durante as disciplinas, o estágio, a qualificação e a defesa da dissertação.

Ao professor Reginaldo por contribuir com discussões pontuais na qualificação e defesa da dissertação, por inspirar o olhar através do fórum de famílias.

Às professoras Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Marilda Moraes Garcia Bruno, minha gratidão por apontarem conceitos, procedimentos e atitudes.

Aos profissionais professores e técnicos da Faed UFGD, pelo convívio, colaboração e aprendizado, em especial pela força e fé da colega Etiene.

À Fundect pelo apoio financeiro.

RESUMO

A inclusão escolar é amplamente discutida nos dias atuais, assim como o debate sobre como buscar e implementar meios para que esse processo seja bem-sucedido. Todos aqueles que estão envolvidos, de forma direta ou indireta, com a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular (alunos, professores, gestores escolares, familiares, entre outros) precisam ser considerados. Em vista disso, é de suma importância que as pesquisas sobre inclusão escolar também voltem sua atenção para os familiares dos alunos. O objetivo geral do estudo foi identificar e descrever as opiniões de familiares sobre a relação entre profissionais da escola e a família do aluno com deficiência intelectual. O estudo utilizou a abordagem qualitativa de pesquisa e envolveu entrevista coletiva. Participaram do estudo 21 familiares (mães, pais e responsáveis) de alunos com deficiência intelectual de quatro escolas municipais da rede regular de ensino. Os participantes foram divididos em quatro grupos com os quais foram realizadas as entrevistas coletivas. A idade dos familiares variou entre 26 e 67 anos. Quanto ao grau de escolarização, a maior parte possui ensino fundamental incompleto. A maioria dos familiares é casada e desenvolve atividades assalariadas na indústria, comércio e construção civil. Os filhos com deficiência intelectual escolarizados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal têm idade entre seis e 14 anos, frequentam a sala de recursos multifuncional (SRM) no contra turno, havendo entre eles usuários de serviços de saúde na rede filantrópica e pública. A composição do número de filhos indica famílias com um ou dois filhos que não recebem benefícios sociais. Todas as reuniões foram filmadas, e posteriormente transcritas. Para analisar as transcrições foi utilizada, como técnica de análise de conteúdo, a análise categorial. Foi possível, por meio da análise qualitativa, a identificação e descrição dos comportamentos indicativos da parceria entre escola e familiares dos alunos com deficiência intelectual. Foram identificadas três grandes categorias: (1) relação entre a família e os profissionais da escola; (2) relação entre a família e a professora da sala comum; (3) relação entre a família e a professora da SRM. Quanto à participação dos membros da família durante a pesquisa, cabe ressaltar a presença paterna nas reuniões. Neste sentido para o estabelecimento e o fortalecimento desta parceria acredita-se que dar voz aos familiares, oportunizará o conhecimento sobre a percepção entre a relação família e escola do ponto de vista de familiares sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos. Espera-se que a descrição das estratégias utilizadas pelos familiares e pelos profissionais da escola para estabelecer e manter a parceria com os familiares dos alunos com deficiência intelectual possam direcionar ações futuras no âmbito escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência intelectual; família.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the most important issues currently regarding the education, especially the discussion about strategies for a successful deployment. The community elements of the regular schools, which direct or indirectly support the students with disabilities, as teachers, school administrators and other students, are key elements of process. However, it is very relevant the high attention to the families of students with intellectual disabilities. In this context, the objective of the study was to identify and describe the opinions of families about the relationship between school workers and the family of students with intellectual disabilities. The study used a qualitative approach and involved interview conference. The study included 21 families (mothers, fathers and legal guardian) of students with intellectual disabilities in four regular public school of Dourados, Mato Grosso do Sul, Brazil. Participants were divided into four groups with which it was conducted interview conferences. The age of family ranged between 26 and 67 years. The degree of schooling most had not completed elementary school. Most family is married and develops wage employment in industry, trade and construction. Children with educated intellectual disabilities in the early years of elementary school of municipal public has aged between six and 14 years, attending multifunctional resource room (SRM) in the counterpart, there is among them health service users in philanthropic and public. The composition of the number of children indicates families with one or two children who do not receive social benefits. All meetings were recorded and later transcribed. To analyze the transcripts was used as content analysis technique, the categorical analysis. It was possible, through qualitative analysis, identification and description of behaviors indicative of the partnership between school and families of students with intellectual disabilities. Three broad categories were identified: (1) relationship between family and school professionals; (2) relationship between the family and the teacher's lounge; (3) the relationship between the family and the teacher of SRM. Regarding the participation of family members during the research, it is worth noting the paternal presence in meetings. It was expected that the description of the strategies used by family members and school professionals to establish and maintain a partnership with the families of students with intellectual disabilities could direct future actions in schools.

Keywords: school inclusion; intellectual disabilities; family.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAIDD: *American Association on Intellectual Disabilities*

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

DI: Deficiência Intelectual

EE: Educação especial

EF AF: Anos Finais do Ensino Fundamental

EF AI: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EI: Educação Infantil

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Necadi: Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Nuedesp: Núcleo de Educação Especial

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

PNEE-EI: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Dourados

SRM: Sala de Recurso Multifuncional

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Modelo teórico proposto pela AAMR em 2002 32
- Figura 2:** Número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2014. 47
- Figura 3:** Número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano 2013, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos demais níveis de ensino. 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão das escolas municipais por região com o número de alunos PAEE, e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2013.	50
Quadro 2: Identificação da escola, familiar participante e dados do aluno com DI.	54
Quadro 3: Número de familiares convidados e número de participantes da pesquisa, por escola.	55
Quadro 4: Dados dos familiares responsáveis pelo aluno com DI.	56
Quadro 5: Dados dos alunos com DI.	59
Quadro 6: Quadro de serviços utilizados por alunos com DI.	60
Quadro 7: Características socioeconômicas das famílias.	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.....	19
1.1. Inclusão escolar: breve histórico, características e legislação.....	19
1.1.1. Inclusão escolar e legislação: apontamentos iniciais.....	26
1.2. O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual.	28
1.2.1. O aluno com deficiência intelectual.....	31
CAPÍTULO 2 – A família do aluno com deficiência intelectual	38
2.1. Relação entre profissionais da escola e familiares de alunos com deficiência.	40
2.2. Estudos recentes sobre o tema relação entre escola e família de alunos com deficiência	45
CAPÍTULO 3 – Método.....	51
3.1. Contexto do estudo.....	51
3.2. Local.....	52
3.3. Participantes	57
3.4. Instrumento.....	65
3.5. Procedimento de coleta de dados	65
3.6. Procedimento de análise de dados.....	65
CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussão.....	66
4.1. Reuniões de entrevista coletiva	66
4.1.1. Relação entre a família e os profissionais da escola.....	66
4.1.2. Relação entre a família e a professora da sala comum.....	75
4.1.3. Relação entre a família e a professora da SRM.....	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa	93
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à direção das escolas.....	94
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares .	95
APÊNDICE D – Características socioeconômicas das famílias participantes	96
APÊNDICE E – Versão preliminar do roteiro de entrevista	98
APÊNDICE F - Versão final do roteiro de entrevista utilizado nas reuniões de entrevista coletiva	99

APRESENTAÇÃO

Ao desenvolver este trabalho deparei-me com o reencontro, pessoas, tempos, lugares, os familiares, o processo de escolarização, grupos de pais de alunos com deficiência. Conto sobre o encontro que ocorreu durante os primeiros anos do exercício do magistério. Ao participar com um pai de uma anamnese, uma entrevista com o profissional da Educação Especial (EE), pois o filho, meu aluno, tinha deficiência. Ouvi a opinião da família, da professora regente e do profissional. Foram conversas na escola regular, na escola especial, com profissionais, com familiares ocupando posições diferentes, como professora regente da classe comum, professora regente na instituição especializada e psicóloga escolar.

Durante o exercício do magistério, trabalhando com a educação infantil, o ensino fundamental e a EE em instituição especializada (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE) acompanhei familiares em busca de informação, no desenvolvimento de habilidades, no desenvolvimento da sensibilidade como resposta a tarefa de educar um filho com deficiência intelectual. Exercendo o papel do profissional da psicologia, trabalhei junto à equipe que promovia encontros de grupo de familiares, estes produziram descobertas para todos os participantes, ora expert, ora iniciante, no desvendar de certezas, oportunizando respostas, desestabilizando os olhares.

Em 2003, como psicóloga escolar, realizamos encontros com professores especializados em EE. Na área da deficiência intelectual (DI), a professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini oportunizou os primeiros olhares sobre o processo de inclusão escolar, do ponto de vista de professores e familiares. No processo de crescimento profissional, descobrimos que não estávamos sozinhos. Como afirma Buck (1950 apud BUSCAGLIA, 1993, p. 101):

[...] o que fazer [...] só posso lhes dizer o que eu fiz [...] a capacidade de suportar uma dor inevitável é algo que deve ser aprendido por si mesmo. E somente suportá-la não é suficiente, pois essa atitude pode ser uma raiz dura e amarga em nossas vidas, produzindo frutos tristes e venenosos e destruindo outras vidas. Esse é o começo. É preciso haver aceitação e o conhecimento de que a dor aceita em sua totalidade traz benefícios, pois há nela uma alquimia – a de poder ser transformada em sabedoria, a qual, se não carrega em si alegria, pode, porém, trazer felicidade.

Considerando o presente trabalho como fruto do processo de transformação de práticas profissionais em objeto de pesquisa, a indagação sobre a parceria entre família e profissionais da educação, já estava presente inicialmente nos encontros desde o início do exercício do magistério, na alquimia de poder trilhar possíveis caminhos.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares, orientada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apresenta a escola como espaço de acolhimento da diversidade humana, propondo oportunidades para o desenvolvimento de todos, independente de suas características. Para Boer (2012), a escola inclusiva atende a todos, promovendo a apropriação e construção de conhecimentos, respeitando o educando em suas diferenças individuais e suas potencialidades, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, assim como o seu desenvolvimento global.

O processo de inclusão escolar é amplamente discutido nos dias atuais, assim como o debate sobre como buscar e implementar meios para que esse processo seja bem-sucedido. O principal objetivo da inclusão escolar é a construção de uma escola democrática na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos, sem exceção, sejam atendidas e na qual a diversidade seja aceita, respeitada e valorizada.

No processo de inclusão escolar, todos aqueles que estão envolvidos, de forma direta ou indireta, com a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular (alunos, professores, gestores escolares, familiares, entre outros) precisam ser considerados. Portanto, é de suma importância que as pesquisas sobre inclusão escolar também voltem sua atenção para os familiares dos alunos.

Considerando como um dos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “a participação da família” (BRASIL, 2008, p. 14) e compreendendo, como uma das funções da Educação Especial, “a identificação e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 15), o presente estudo partiu das seguintes indagações: (1) os familiares são capazes de identificar e descrever estratégias utilizadas pelos profissionais da escola para aproximar e estabelecer uma relação de parceria com a família? (2) qual é a opinião dos familiares sobre a parceria entre profissionais da escola e a família de seu filho com deficiência intelectual?

Levando em consideração as relações entre família e escola, o documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006) orienta quanto à avaliação no âmbito da

família do aluno com deficiência e destaca que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar e não pode ser negligenciado.

No presente estudo, será utilizado o conceito de parceria utilizado por Turnbull e Turnbull (1997). Segundo os autores, a parceria entre família e profissionais da escola é um processo dinâmico, no qual os recursos familiares são utilizados em um contexto coletivo de tomada de decisões. A relação estabelecida deve ser de igualdade, com o objetivo comum de promover experiências educacionais de sucesso aos alunos e, além disso, melhorar as relações familiares, assim como a atividade profissional dos educadores.

Segundo Aiello (2002), a parceria entre família e escola, deve proporcionar maior apoio para que os pais de crianças PAEE possam assumir seus papéis, oportunizando possibilidades de escolha sobre o tipo de provisão educacional que desejam para os filhos. Além disso, a autora explica que cabe aos profissionais da escola estimular a participação ativa nos processos de tomada de decisão e planejamento educacional, cabendo a cada pai responder de acordo com seu grau de participação. Esta parceria envolve ainda uma equipe multidisciplinar, ampliação de serviços e apoios, parcerias com outras agências de serviço, respaldo do conhecimento científico, capacitação contínua de professores da escola e pais e o relacionamento entre pais, professores e profissionais da escola baseado em igualdade e comunicação aberta, tarefas justas e visualização de progressos, respeitando e valorizando os parceiros.

A Declaração de Salamanca propõe que seja encorajada e facilitada a participação de pais de alunos com deficiência “nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para as necessidades educacionais especiais” (SALAMANCA, 1994, p. 2). Ainda segundo o referido documento, a educação de crianças PAEE é apontada como “tarefa a ser dividida entre pais e profissionais”, reconhece os pais como “parceiros privilegiados”, e observa que uma “parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais” deve ser desenvolvida. Além disso, o documento estabelece que os pais (parceiros ativos) devem ser encorajados quanto a participação de atividades educacionais na escola e em casa (SALAMANCA, 1994, p. 16-17).

A parceria com os familiares é considerada importante porque, entre outros motivos, a família pode se dedicar à criança mais do que professores ou outros profissionais da escola, ela tem influência direta no ambiente estimulador imediato e pode ser, portanto, a melhor fonte de suporte para o desenvolvimento de seu membro

com deficiência. Acredita-se que o êxito da inclusão escolar dependa do estabelecimento e fortalecimento da parceria entre família e escola. Em vista disso, é preciso dar voz aos familiares, para saber a percepção dos mesmos sobre a relação família e escola, assim como sobre a inclusão escolar de seus filhos.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas coletivas. Participaram do estudo 21 familiares (mães, pais e responsáveis) de alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano).

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, intitulado *A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual*, informações sobre o processo de inclusão escolar são apresentadas, dando ênfase para o atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual.

No capítulo 2, *A família do aluno com deficiência intelectual*, discute-se sobre a família do aluno com deficiência e a parceria entre a família desse aluno e os profissionais da escola. Além disso, é realizada revisão dos estudos científicos recentes cujo tema foi a relação entre a família do aluno com deficiência e a escola.

No capítulo 3, delineou-se a metodologia utilizada no estudo, com base na abordagem qualitativa de pesquisa que envolveu entrevista coletiva.

Finalmente, no capítulo 4, os resultados obtidos são apresentados e discutidos, contrapondo os resultados alcançados no presente estudo com a literatura da área e os achados de estudos recentes sobre o tema em questão.

CAPÍTULO 1 – A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual

Neste capítulo discutiremos o processo de inclusão escolar, no que diz respeito ao histórico, características e legislação. Mais especificamente, abordaremos as estratégias educacionais voltadas para a escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

1.1. Inclusão escolar: breve histórico, características e legislação

Segundo Rodrigues (2012), o processo histórico da Educação Especial (EE) no Brasil foi marcado pelos costumes e atitudes advindas da Europa. Assim como nos países europeus, observou-se no Brasil o abandono de crianças com deficiências nas ruas e portas de convento. Entre 1500 e 1600, seguindo a tradição europeia, surgiram no Brasil as Santas Casas de Misericórdia, provavelmente onde se iniciou o atendimento à pessoa com deficiência, em Salvador (1549), no Rio de Janeiro (1552), em São Paulo (provavelmente 1599) e no Maranhão (com registro de referência em 1653). A “roda de expostos”, criada no início do século XIX, é considerada como marco do início da institucionalização das crianças com deficiência, já que as crianças abandonadas recebiam cuidados de religiosos e eram disponibilizadas para adoção (JANNUZZI, 2004).

Ainda no século XIX, alguns brasileiros, inspirados nos trabalhos de médicos, filósofos e educadores da Europa e Estados Unidos, organizaram serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas (MAZZOTTA, 2005). Entre tais iniciativas, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos², em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Os institutos eram mantidos e administrados pelo poder central (JANNUZZI, 2004).

Conforme explica Mazzota (2005), o século XIX registrou apenas iniciativas isoladas, tanto oficiais como particulares, no que diz respeito ao atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência. A educação das pessoas com deficiência, assim como a educação popular, não eram alvo do interesse dos governantes. Como explica Jannuzzi,

¹ Atual Instituto Benjamin Constant.

² Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...] (JANNUZZI, 2004, p. 16).

Outros serviços educacionais, além do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, foram criados para atender, ainda que de forma precária, as necessidades das pessoas com deficiência. Alguns destes serviços, curiosamente, foram ofertados no sistema regular de ensino: a Escola México (Rio de Janeiro) atendia, em 1887, alunos com deficiência mental, física e visual; em 1892 foram identificados registros de alunos com deficiência mental e auditiva na Unidade Educacional Euclides da Cunha (Manaus); no ano de 1909, duas escolas do Rio Grande do Sul, a Escola Borges de Medeiros e a Escola Delfina Dias Ferraz, apresentavam, entre os alunos matriculados, crianças com deficiência mental e sensorial (MAZZOTTA, 2005).

No início do século XX, conforme explica Jannuzzi (2004), observa-se a criação de instituições especializadas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência e, após 1920, o número de instituições cresce consideravelmente ao longo dos anos. No entanto, conforme destaca Mendes (2010, p. 97),

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços.

Na década de 30, observa-se tanto a organização da sociedade na forma de associações, culminando com o surgimento de instituições filantrópicas, como ações governamentais voltadas para a criação de serviços especializados, principalmente escolas anexas aos hospitais e classes especiais no ensino regular (MAZZOTTA, 2005).

Na história da Educação Especial no Brasil, vivencia-se nesse momento o período de institucionalização, caracterizado “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais

segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2005, p. 14). Até o final da década de 40, segundo Mendes (2010, p. 98),

[...] enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências.

Entre os anos de 1945 a 1949, observou-se algumas ações voltadas para a área de Educação, como a designação de verba para educação de adultos, as campanhas nacionais movidas pelo governo federal, bem como o incremento de auxílio financeiro pela Organização dos Estados Americanos (OEA) para o Seminário Internacional de Educação de Adultos, demonstrando atenção internacional ao problema da educação popular (JANNUZZI, 2004).

Ainda segundo a autora, a educação das pessoas com deficiência, situada neste contexto, alcança maior incremento em 1949, quando foi registrado o atendimento na área da deficiência intelectual em 41 instituições. Nas duas décadas seguintes o número de instituições para alunos com deficiência intelectual apresenta considerável crescimento (191 instituições em 1959 e 821 em 1969). No que diz respeito as outras deficiências, também foi observado crescimento acelerado no número de instituições nas décadas de 40, 50 e 60: 26 instituições em 1949, 58 em 1959 e 313 em 1969.

Os ambientes segregados de ensino, segundo Rodrigues (2012), nas instituições residenciais e escolas especiais estão presentes na EE no Brasil, ofertados de forma paralela ao sistema educacional geral. Observou-se o aumento da repetência e o encaminhamento para as classes especiais. Para exemplificar o contexto, Rodrigues (2012) apresenta alguns dados:

[...] em 1949 havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas [...]

ainda que a maioria não tivesse diagnóstico claro que a comprovasse (RODRIGUES, 2012, p. 29).

O sistema público, como apresentado nos dados acima, se responsabilizava pela maior parte do atendimento as pessoas com deficiência. Porém o índice de evasão e reprovação continuava crescendo, surgindo então a equação entre o fracasso escolar e a deficiência mental leve, o que aumentou a necessidade de implantação de classes especiais nas escolas públicas (RODRIGUES, 2012).

A demanda apresentada não fora respondida pelo sistema público, diante deste fato e do número de pessoas com deficiência fora de qualquer escola, surgem as instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Como principais exemplos de instituições voltadas aos alunos com deficiência intelectual, podemos citar as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi, resultado da luta de familiares e profissionais preocupados e envolvidos com a educação do indivíduo com deficiência.

O movimento de integração escolar das crianças com deficiência no ensino regular, junto aos movimentos por direitos humanos foi crescendo com a gradual obrigatoriedade de oportunizar educação às pessoas com deficiência. Nesse contexto, na década de 1970, surgiu a filosofia de normalização, segundo a qual todo indivíduo possui o direito de usufruir um padrão de vida comum a todos de uma cultura e de poder participar das atividades experienciadas por grupos de indivíduos com idade equivalente à sua. Verificou-se uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, de forma que as escolas regulares passaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns e especiais (MENDES, 2006).

Conforme explica a autora, a proposta de unificação entre sistema geral de educação e a EE tem como base motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais. A mobilização social pelos direitos humanos apontava que toda forma de segregação acarretava prejuízos, bem como a marginalização de grupos minoritários, considerando que estas configuravam práticas intoleráveis, determinando o princípio moral para integração escolar. Entre os motivos lógicos, destacaram-se os potenciais benefícios da integração escolar para os alunos com e sem deficiência:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes;

viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

A pesquisa educacional científica propôs a contestação do argumento segregador de que crianças com deficiência necessitavam de ambientes específicos para aprender, desenvolvendo o ensino voltado a este público, fomentando a investigação sobre “o que”, “para que” e “onde” poderiam aprender com vistas à qualidade de vida, constituindo os motivos científicos para o movimento de integração escolar (MENDES, 2006).

A autora aponta ainda os motivos econômicos, já que a economia nas décadas de 1960 e 1970, influenciada pela crise do petróleo, indicava o modelo de educação segregada como oneroso aos cofres públicos, propondo o modelo de integração como resposta econômica ao setor. Ainda no contexto histórico da década de 1960, o ensino especial incorpora a clientela excluída das escolas comuns e faz crescer o setor da educação profissionalizante, consolidando a área e fazendo crescer o mercado de emprego dos profissionais especializados.

Para Mendes (2006), os motivos legais também contribuíram para o início da integração escolar. Destaca-se a obrigatoriedade do setor público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, matrícula compulsória nas escolas comuns, diretrizes para colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima, foram atendidas por diversos países.

A ênfase no ensino regular, como espaço da educação escolar deste alunado, vai se constituindo por meio de documentos que inicialmente apontam para “possibilidade de enquadramento, no que for possível, no sistema geral de ensino” (LDBEN nº 4.024/61), indicando a ideia de diferentes serviços e apoios, modelos de níveis de atendimento, até o uso do termo “preferencialmente” na rede regular de ensino nos últimos documentos (FERREIRA, 2006).

Tendo em vista o contexto que baseou o movimento de integração escolar, Mendes (2006) conclui que

[...] o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiência em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (MENDES, 2006, p. 388-389).

Com o objetivo de organizar as diretrizes para a Educação Especial, em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) estabelece a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), apoiando o sistema regular de ensino para inserção de alunos com deficiências e priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvessem ações de integração (PLETSCH, 2005, p. 28). O documento supramencionado orientou o processo de integração escolar, no qual o aluno deveria adaptar-se à escola regular.

Glat e Blanco (2007) apresentam a filosofia da normalização e o movimento pela integração escolar como referências da Educação Especial nos anos oitenta. As autoras explicam que o referido movimento previa a preparação dos alunos para a entrada no ensino comum, mas a “não aprendizagem do aluno era vista como responsabilidade individual, desconsiderando o contexto em que este estava inserido” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Mittler (2003) descreve a integração como um movimento caracterizado por “preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, transferindo o aluno da escola regular para escola especial” (MITTLER, 2003, p. 34). Como consequência, permaneceram inalterados os currículos, as formas de avaliação, os modelos de gestão de sala de aula, assim como a formação dos professores (MENDES, 2006).

Na prática, a integração escolar apenas garantiu a inserção do aluno na escola regular, sem que suas necessidades educacionais específicas fossem consideradas. Além disso, conforme argumenta Rodrigues (2006), na integração escolar o acesso à escola regular era condicionado, ou seja, enquanto o aluno atingisse aproveitamento favorável ele continuaria na escola regular, caso não demonstrasse avanço, ele voltaria para contextos segregados de ensino.

Mendes (2006) considera que a política de integração escolar promoveu a exclusão, na escola pública, de “crianças consideradas indesejadas, encaminhando-as para classes especiais, e que o modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum como a manutenção do contínuo de serviços, nunca chegou de fato a ser implantado” (MENDES, 2006, p. 397). Conforme explica a autora, “[...] passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos sob o princípio de integração escolar” (MENDES, 2006, p. 397).

A integração se diferencia da inclusão escolar principalmente porque na primeira o aluno tinha que se adaptar a escola e na inclusão a escola deve se adaptar conforme as especificidades de cada aluno (RODRIGUES, 2006). Segundo Mendes (2010), na década de 1980 ocorreu uma grande insatisfação com os resultados obtidos com a integração escolar e nasceram novos debates em direção à educação inclusiva.

Em busca de garantir não apenas a presença do aluno com deficiência na sala comum do ensino regular, mas também desenvolver meios para tornar possível a esse aluno alcançar sucesso acadêmico e permanecer na escola regular, fortaleceu-se o movimento de inclusão escolar no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 (MENDES, 2006).

Com vista à educação para todos, nos anos noventa discutiu-se internacionalmente metas para universalizar a educação. Os governos assumiram o compromisso de realizar investimentos na educação a fim de “diminuir as diferenças entre países e alimentar mecanismos de desenvolvimento” (PLETSCH, 2010; KASSAR, 2012).

De acordo com Mendes (2006), a inclusão escolar faz parte de um movimento mundial denominado inclusão social que implica:

[...] na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

A questão da inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino é amplamente discutida nos dias atuais, assim como o debate sobre como buscar e implementar meios para que esse processo alcance êxito.

1.1.1. Inclusão escolar e legislação: apontamentos iniciais

A proposta da educação escolar inclusiva é disseminada no Brasil no período em que se consolida a rede de proteção social (composta por associações organizadas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência), no entendimento da educação como Direito Social que deve ser efetivado por meio de política pública universal, oficializada a partir da Constituição Federal de 1988 (KASSAR, 2012). Considerando a disseminação da temática da educação inclusiva no Brasil, Kassar (2012) indica três aspectos relacionados ao discurso da inclusão, considerados como essenciais:

- A organização de associações em defesa dos direitos, formada por pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências ou das próprias pessoas com deficiência, formando redes de informação e de colaboração que se internacionalizaram formando ligas, congressos entre outros;
- Mudanças de ações e proposições, relativas às pessoas com deficiência ocorridas pelo mundo;
- Acordos internacionais – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990), educadores de todos os países aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acompanhada de um plano de ação, visando à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com o compromisso de universalizar o acesso à educação e a promoção da equidade (ARANHA, 2004).

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, artigo 3º, inciso V).

Na mesma década, em junho de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, cujo resultado foi a deflagração da Declaração de Salamanca, que estabeleceu os princípios indicados a seguir:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1997, art. 2).

Segundo Mendes (2006, p. 395), a Declaração de Salamanca é considerada “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”.

Em 2008, o MEC instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), cujos objetivos são:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para a educação inclusiva;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade física nas comunicações e informações; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Com base na PNEE-EI, em 2009, foi homologado o parecer nº 13 (BRASIL, 2009), instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE (conforme o Decreto no. 6.571/08).

Atualmente, o caminho percorrido no Brasil para o atendimento educacional aos alunos com deficiência em direção à inclusão escolar coloca recursos fortemente direcionados para as ações como: a) formação de profissionais em cursos orientados para multiplicação, muitas vezes ofertados na modalidade à distância; b) salas de recursos multifuncionais (SRM) implantadas nos diferentes municípios brasileiros como espaço prioritário para oferta do AEE; c) orientação quanto às instituições especializadas que passam a exercer o papel de coadjuvantes no atendimento aos alunos com deficiência (KASSAR, 2012; PLETSCHE, 2010).

1.2. O atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades (BRASIL, 2008), realizando o atendimento educacional especializado (AEE) para identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. O AEE é entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 1º, § 1º).

De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o AEE deve garantir o reconhecimento e atendimento das particularidades de cada aluno com NEE. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de formação desses alunos, sendo realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A política educacional voltada para estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE), tem apresentado modelos diversos em diferentes países. Em países

européus, observam-se três modelos básicos de escolarização para este público: a via única (*one track approach*), as vias mistas (*multi track approach*) e as vias paralelas (*two track approach*). O primeiro modelo de via única visa à escolarização dos alunos PAEE em um único sistema com o ensino comum, mas com serviços diversos de apoio. Por sua vez, o segundo modelo de vias mistas oferece maior diversidade de serviços, tanto na Educação Especial quanto na educação comum. O último modelo de vias paralelas, é dividido em dois sistemas educacionais totalmente diferentes, separando os alunos que necessitam da educação especial dos alunos da educação comum (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Apesar das diferenças entre os três modelos de escolarização, o direito de escolarização de estudantes PAEE em classes comuns de escolas regulares tem sido cada vez mais garantido em vários países.

A proposta da legislação vigente para o aluno PAEE é o AEE no contra turno ofertado na SRM. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, por meio de editais, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

Segundo os dados oficiais disponíveis no portal do MEC sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros, 82% do total dos municípios.

A implementação desta política requer mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, seja quanto à estrutura curricular, a metodologia, a organização didática e o tempo, assim como em relação às estratégias de avaliação para atender a diversidade e especificidade dos alunos PAEE.

Em vista disso, observamos a importância do trabalho colaborativo³ entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

A busca de parceria com os familiares dos alunos PAEE é indicada como competência do professor do AEE na articulação com os professores do ensino regular,

³ O trabalho colaborativo se refere a articulação entre os professores da sala de aula comum e os demais profissionais envolvidos no processo educativo, propondo a disponibilização de serviços, recursos, bem como o desenvolvimento de atividades promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente escolar. Uma das estratégias do trabalho colaborativo utilizadas pelo professor do AEE é o estímulo à participação da família (CAPELLINI, 2010).

em interface com serviços de saúde, de assistência social, entre outros. No art. 13 são apontadas como funções do professor do AEE (BRASIL, 2009, art. 13):

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;
- II - Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRMs;
- IV - Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Em 2011, o Decreto 7.611, reafirma que o AEE deve ser realizado preferencialmente (não exclusivamente), em SRM, na escola onde o aluno PAEE esteja matriculado. Caso não seja possível, pode ser oferecido em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando que o AEE não substitui o ensino comum (BRASIL, 2011).

Plestch (2011) questiona a disponibilidade de tempo do professor do AEE para cumprir todas as atribuições determinadas pela legislação, assim como atender as necessidades específicas dos alunos encaminhados para as SRM, pois são questões urgentes para o planejamento e operacionalização da prática cotidiana do AEE nas redes de ensino.

A proposta do presente estudo é voltar o olhar, especificamente, para a escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. No entanto, antes de discorrer sobre o atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual, serão explicados alguns conceitos importantes relacionados com a definição e as características do referido público.

1.2.1. O aluno com deficiência intelectual

No decorrer dos anos, o conceito de deficiência intelectual sofreu transformações, no que diz respeito à definição, terminologia e classificação, sendo que essa questão tem sido alvo de muita atenção por parte de diferentes profissionais envolvidos com a área. Apesar dos esforços, ainda são muitas as dificuldades encontradas para conceituar, definir e classificar a deficiência intelectual.

A terminologia utilizada para designar o que atualmente denominamos como deficiência intelectual iniciou-se com Binet, que avaliava a inteligência das crianças francesas em idade escolar (por meio da aplicação do teste Binet-Simon) e classificava as crianças diagnosticadas em quatro categorias: idiota, imbecil, débil e retardada (CASTANEDO, 2007).

Segundo o autor, o conceito de deficiência intelectual é um dos que mais provoca desacordo no que diz respeito à terminologia adequada que permita determinar o que é uma pessoa que apresenta suas capacidades intelectuais reduzidas ou limitadas. Como não há consenso, esse conceito em alguns países, e para determinados autores, é referido como deficiência mental, retardo mental, debilidade mental, oligofrenia e assim por diante.

O termo débil mental foi utilizado nos Estados Unidos até a primeira metade da década de 40, mas depois foi abolido em virtude de conotações indesejáveis adquiridas entre a população. No entanto, esse termo ainda é aceito no Reino Unido e é frequente na Espanha. Na Rússia, o termo oligofrenia é o mais utilizado, que também é o mais utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A maior parte dos autores ingleses e também norte-americanos utiliza com frequência o termo retardo mental (CASTANEDO, 2007).

Segundo o autor, esse panorama se complica ainda mais quando é preciso fazer divisões em termos de graus ou níveis de comprometimento. Para tanto, alguns se baseiam no quociente intelectual, outros se baseiam nos períodos piagetianos do desenvolvimento cognitivo e outros enfocam os níveis de apoio necessários para contribuir com o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (CASTANEDO, 2007).

Atualmente, há um movimento mundial pelo uso do termo deficiência intelectual. Sasaki (2005) afirma que o termo intelectual é mais apropriado por referir-se especificamente ao funcionamento intelectual e não ao funcionamento da mente

como um todo. Em 1995, o simpósio *Intellectual Disabilities: programs, policies and planning for the future*, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) alterou o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciar claramente a deficiência intelectual da doença mental (quadros psiquiátricos que não necessariamente estão associados com déficit intelectual).

Em 2004, em evento organizado pela OMS e pela Organização Panamericana da Saúde (OPS), o termo deficiência intelectual foi consagrado com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Segundo o referido documento,

[...] os participantes de Conferência OPS/OMS de Montreal sobre Deficiências Intelectuais, em solidariedade com os esforços realizados a nível nacional, internacional, individual e conjuntamente, ACORDAM: 7. Apoiar e defender os direitos das pessoas com deficiências intelectuais; difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais; e promover, ou estabelecer, quando não existam, a integração destes direitos nas políticas públicas nacionais, legislações e programas nacionais pertinentes. E 8. Apoiar, promover e implementar ações, nas Américas, que favoreçam a Inclusão Social, com a participação de pessoas com deficiências intelectuais, por meio de um enfoque intersetorial que envolva as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, suas redes sociais e suas comunidades (DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, 2004, p. 4-5).

A partir de 2007, a então conhecida Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) mudou seu nome para Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). Segundo o mais novo manual publicado pela AAIDD em 2010, a nova terminologia é reflexo de uma busca constante no campo da Educação Especial para definir a deficiência que está associada com comprometimento do funcionamento intelectual e com déficits nas habilidades do comportamento adaptativo.

Desde a sua fundação em 1876, a AAMR (atual AAIDD) tem conduzido o campo ao entendimento da deficiência intelectual, formulando e disseminando, ao longo dos anos, manuais e informações sobre a definição e classificação da deficiência intelectual.

Segundo o sistema proposto pela AAMR em 2002, o retardo mental é definido como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas

habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, com início antes dos 18 anos” (AAMR, 2006, p. 20).

Paulon, Freitas e Pinho (2005) discutem sobre a definição proposta pela AAMR no sistema de 2002 e afirmam que, com essa definição, a deficiência intelectual passa a ser interpretada como um estado de funcionamento. Dessa forma, a deficiência intelectual deixa de ser entendida como uma característica absoluta, centrada no indivíduo, e passa a ser entendida como uma expressão entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto.

A AAMR considera cinco hipóteses como importantes para o entendimento da deficiência intelectual (AAMR, 2006, p. 20):

Hipótese 1: as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da faixa etária e da mesma cultura do indivíduo. [...]

Hipótese 2: a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais. [...]

Hipótese 3: em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades. [...]

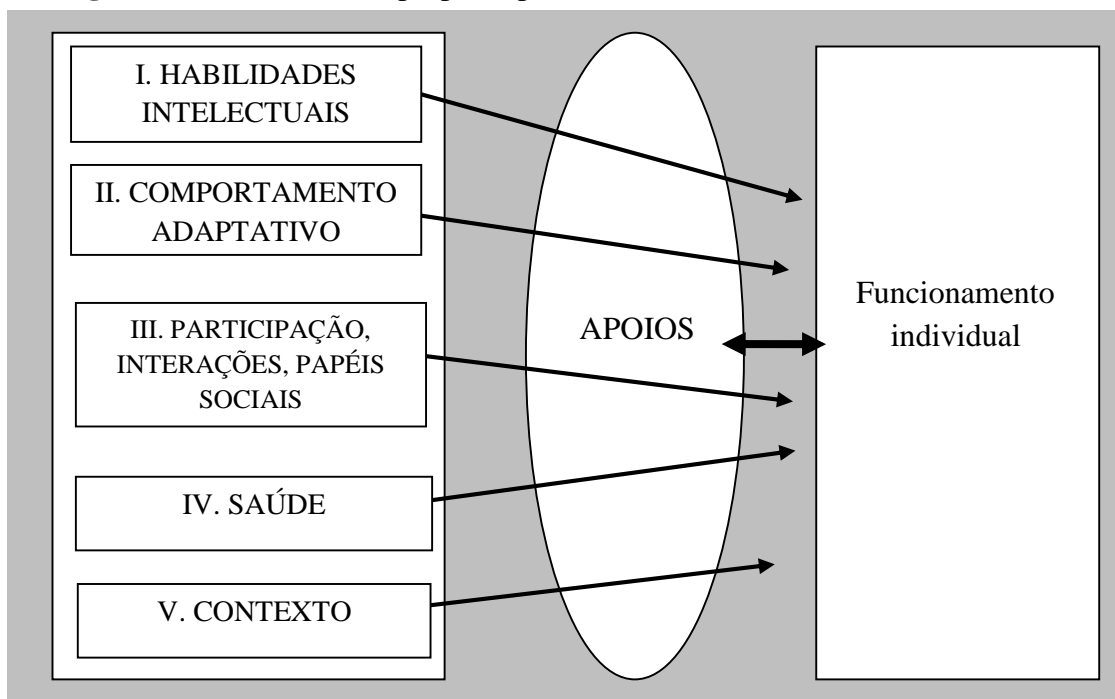
Hipótese 4: um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários. [...]

Hipótese 5: com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento da vida da pessoa com retardo mental em geral melhora.

O modelo teórico proposto pela AAMR em 2002 (Figura 1) apresenta as influências multidimensionais no funcionamento do indivíduo, mediada por meios de apoios disponíveis para a pessoa, continuando com o foco ecológico (proposto no sistema publicado em 1992) nos elementos essenciais do entendimento da condição do retardo mental e do funcionamento do indivíduo: a pessoa, os ambientes e os apoios (AAMR, 2006).

O modelo teórico é usado para indicar a relação entre o funcionamento individual, os apoios e as cinco dimensões que abrangem uma abordagem multidimensional da deficiência intelectual (habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais; saúde física e mental; contexto). Cada uma das influências multidimensionais no funcionamento do indivíduo é mediada por meio de apoios disponíveis para a pessoa. Evidencia-se que a necessidade de apoios pode influenciar reciprocamente o funcionamento individual.

Figura 1: Modelo teórico proposto pela AAMR em 2002.



Fonte: AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental:** Definição, Classificação e Sistemas de Apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 22.

Para Emmel (2002) os aspectos sociais considerados na definição de aluno com deficiência intelectual buscam a compreensão do indivíduo de forma global e funcional, transpondo condições para integração com o ambiente em que se encontra. A deficiência intelectual “não é uma característica absolutamente manifestada por seus portadores, cujo funcionamento intelectual é limitado, mas a expressão de uma interação com ambientes sem mecanismos adequados de apoio que lhes possibilitem explorar plenamente suas potencialidades” (EMMEL, 2002, p. 144).

O diagnóstico da deficiência intelectual deve ser realizado de acordo com os seguintes critérios (AAMR, 2006):

1. Funcionamento intelectual geral: medido por meio de testes standartizados utilizados para avaliar o funcionamento intelectual geral (testes de inteligência),
2. Déficits no comportamento adaptativo: incluem limitações significativas na capacidade individual de alcançar os níveis standartizados de maturação, aprendizagem, independência pessoal e/ou responsabilidade social esperados para este ou aquele nível de idade ou grupo cultural. Esses déficits são manifestados por intermédio das habilidades: sensorio motoras, de comunicação, de autocuidado e interpessoais.

A determinação de que o funcionamento intelectual de um indivíduo é significativamente abaixo da média preenche a exigência inicial para o diagnóstico de retardo mental. O funcionamento intelectual deve ser mensurado usando-se testes de inteligência padronizados e administrados por profissionais adequadamente treinados. No sistema de 2002 da AAMR o critério de funcionamento intelectual para o diagnóstico de deficiência intelectual é de aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média, considerando o erro padrão da medição (EPM) para os instrumentos de avaliação específicos usados e as potencialidades e limitações dos instrumentos (AAMR, 2006).

Por sua vez, o comportamento adaptativo é definido como a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para que as mesmas conseguissem funcionar em suas vidas diárias. As limitações no comportamento adaptativo afetam tanto a vida diária quanto a competência para reagir às mudanças da vida e às exigências ambientais. Além disso, é importante considerar a participação, as interações e os papéis sociais, que são muito influenciados pelas oportunidades proporcionadas ao indivíduo. A participação refere-se ao envolvimento de um indivíduo e à execução de tarefas nas situações da vida real. Isso denota o grau de envolvimento, incluindo a resposta da sociedade ao nível de funcionamento do indivíduo (AAMR, 2006).

É de suma importância conhecer as ideias e conceitos que norteiam a concepção acerca da deficiência intelectual atualmente. Porém, independente da denominação, o que deve ser evitado são rótulos que de alguma maneira imponham limites à inclusão social e tornam a inclusão escolar um processo ainda mais complexo.

No processo de escolarização do aluno com DI, são relacionadas por Emmel (2002) dificuldades com o trabalho acadêmico, como o processamento da informação, a atenção, a memória, a linguagem e a generalização (transferência) da aprendizagem. A autora indica como estratégia instrucional: o desenvolvimento das habilidades sociais, treinamento e generalização, autogravação de comportamentos, modificação do comportamento cognitivo, aptidão sequencial, tutoramento de pares, estratégias instrucionais individuais e a valorização das tarefas acadêmicas.

Em suma cabe destacar que o processo de inclusão escolar é histórico e no contexto brasileiro apresenta contornos peculiares diante da dimensão territorial e

cultural, com a população de alunos com DI. Porém os documentos apontam para a importância da participação da família, sendo indicada como necessária a construção da parceria entre os familiares dos alunos PAEE e a escola.

CAPÍTULO 2 – A família do aluno com deficiência intelectual

A família pode ser compreendida como um pequeno grupo social, com características próprias, no qual os membros estabelecem contato direto entre si, estão ligados por laços afetivos e possuem uma história de vida compartilhada (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

A família é a primeira mediadora entre o indivíduo, os ambientes dos quais este indivíduo faz parte e a cultura, transmitindo os significados culturais para os membros de seu grupo ao longo de gerações (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007). Conforme explicam Telford e Sawrey, (1976, p. 130) “a família do indivíduo é o principal agente intermediário através do qual essas unidades sociais mais vastas exercem suas influências sobre o indivíduo”.

O papel desempenhado pela família é considerado tanto impulsor como inibidor dos processos de desenvolvimento, considerando as características do ambiente e as relações familiares nele estabelecidas (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007).

No presente estudo será abordada especificamente a família da criança com deficiência. Conforme aponta Paniagua (2004), a forma como os familiares reagem à deficiência irá depender das características dessa deficiência e também dos recursos pessoais e condições de vida da família, das expectativas com relação aos tratamentos médicos e das opções educacionais. A deficiência manifestada por um membro familiar, de modo geral, torna-se fonte de preocupação e estresse devido a vários fatores, tais como:

- 1) Necessidade de tomada de decisões sobre tratamentos médicos, serviços e profissionais;
- 2) Cuidados com a criança com deficiência, que irá exigir maior esforço e tempo de dedicação;
- 3) Aumento nos gastos, já que muitos dos serviços e tratamentos voltados para o indivíduo com deficiência são particulares.

Ainda segundo a autora, algumas famílias conseguem, mesmo diante de todos os obstáculos relacionados com a deficiência de um de seus membros, viver intensamente e valorizar os pequenos avanços, sentir admiração e orgulho. Por outro lado, algumas famílias podem sentir culpa pela deficiência e ter muita dificuldade para adaptar-se à nova realidade. Matsukura (2001) explica que as famílias de crianças com deficiência diferem nos recursos que possuem para lidar com situações diversas, assim

como na forma de perceber os desafios de ter como membro uma pessoa com deficiência.

Paniagua (2004, p. 332) considera que “a ideia mais difundida é que a família de uma criança ou de um adulto com deficiência seja necessariamente problemática e desajustada e seus membros afetados negativamente”. No entanto, segundo Silva (2006), apesar das atitudes negativas tradicionalmente apontadas pela literatura sobre família (tais como resistência, superproteção e rejeição), existe outra vertente que enfatiza as estratégias de enfrentamento, ou seja, a forma como os familiares buscam e desenvolvem meios para lidar com as consequências ocasionadas pela condição de ter um membro com deficiência.

Diferentes concepções são utilizadas para compreender a família da criança com deficiência. A concepção de família na perspectiva patológica relaciona-se com a crença de que a deficiência torna a família problemática e desajustada de maneira irreversível. Tal percepção, além de simplista, tem um caráter individualista e estático, pois as variáveis capazes de influenciar o equilíbrio do sistema familiar são muitas, sendo a deficiência apenas uma delas (PANIAGUA, 2004).

Por sua vez, o enfoque sistêmico, que representa a perspectiva dinâmica e transacional, compreende o indivíduo como a menor unidade do sistema familiar, capaz de influenciar os padrões familiares, da mesma forma que sua personalidade e seus comportamentos são influenciados pela família. Segundo o enfoque sistêmico, todas as intervenções voltadas para o indivíduo, devem envolver os familiares e considerar sua rede social mais ampla (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

Como decorrência da perspectiva sistêmica, segundo explica Paniagua (2004), foi desenvolvido o modelo das necessidades, cujo foco deixa de ser os problemas e as carências e passa a ser as necessidades apresentadas pelos familiares. Dessa forma, o modelo centra-se na adequação dos serviços às necessidades da família. As estratégias a serem desenvolvidas pelos pais, diante da deficiência se referem as formas de pensar e agir ou de se relacionar, indicando diferentes estilos de enfrentamento para demonstrar os graus de adaptação, sendo extremamente diferentes para cada família.

Atualmente observa-se o desenvolvimento de “enfoques mais complexos, que levam em conta os diferentes sistemas que afetam as famílias, as interações entre eles e as múltiplas variáveis individuais, familiares e sociais que intervêm” (PANIAGUA, 2004, p. 332).

O modo de se pensar a família deve permitir o reconhecimento de características comuns e incomuns em cada modelo. Segundo Perez (2008) “não existem modelos corretos e errados e nem existem famílias melhores ou piores”. Em vista disso, faz-se necessário refletir sobre o papel da família como parceira da escola buscando identificar as potencialidades, bem como suas necessidades. A aproximação família-escola obriga considerar a conciliação de dois momentos do processo educacional: o familiar e o escolar.

2.1. Relação entre profissionais da escola e familiares de alunos com deficiência

Segundo Castro e Regattieri (2009), a relação entre a escola e a família existe a partir do momento da matrícula do aluno.

Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15).

A construção de uma escola inclusiva exige mudança de ideias e de práticas construídas ao longo do tempo, para que todas as crianças e adolescentes tenham condições favoráveis para um desenvolvimento saudável. Para que tais mudanças ocorram, os profissionais da escola precisam acolher os familiares dos alunos com deficiência e contar com a participação dos mesmos.

Segundo Aranha (2004, p.7), “a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos”. A relação entre família e profissionais tem sido uma relação de poder do conhecimento nas decisões do que é melhor para o aluno com deficiência (ARANHA, 2004).

Entre os serviços de promoção da saúde física e mental da família de crianças com deficiência, a autora inclui o serviço de atendimento às famílias por meio de trabalhos em grupo, de modo a favorecer a troca de experiências e permitir reflexão

sobre atitudes de enfrentamento e gerenciamento das dificuldades cotidianas com seus filhos, encaminhamento e orientação para as áreas da saúde e educação, com vistas à inclusão escolar.

Segundo Fiamenghi e Messa (2007), o apoio aos familiares, por meio de espaços de escuta e acolhimento das demandas, com a identificação das peculiaridades de cada família, possibilitará a melhor adaptação do grupo, desde informações corretas sobre a deficiência, até orientação sobre cuidados e vivências cotidianas que auxiliarão o contato dos familiares com os profissionais que trabalham na escola.

É essencial o investimento na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educacional junto a seus filhos. Em vista disso, cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças, jovens e adultos, em especial (ARANHA, 2004).

Para abordar a importância da relação entre a família e a escola na educação do aluno com deficiência intelectual, utilizaremos a perspectiva bioecologia do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner, que considera o desenvolvimento como um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e seu contexto, que se dá através do tempo e é afetado por influências que emanam de outros contextos (MARCONDES; SIGOLO, 2012).

De acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, os processos psicológicos e sua relação com as multideterminações ambientais são valorizados, sem negligenciar a importância dos fatores biológicos no decorrer do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

A perspectiva bioecológica conceberá, portanto, o desenvolvimento como sendo o produtor e o produto dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, sendo necessário que esse desenvolvimento ocorra segundo uma perspectiva temporal (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 92).

O conceito de transição ecológica tem grande importância na teoria proposta por Bronfenbrenner. A transição ecológica “ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22), e por isso ocorrem durante toda vida. Como exemplo de transição ecológica temos a entrada na escola e a promoção escolar.

A transição ecológica é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo.

O autor enfatiza ainda os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento: a família, a escola e o ambiente externo a estes dois contextos. Ele destaca a influência dos “aspectos culturais, como crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem facilitar ou mesmo dificultar a evolução da pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 308).

Bronfenbrenner (1996) considera os processos como os principais elos entre as características da pessoa e o contexto, sendo este caracterizado como uma série de estruturas encaixadas, diferenciadas em quatro níveis: micro, meso, exo e macrosistema.

O nível mais interno é o chamado microsistema, o qual pode ser a casa, a sala de aula, a igreja. O segundo nível é o mesossistema, caracterizado pelas inter-conexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa, caso da relação família-escola. O exossistema, o terceiro nível desse contexto, é definido como uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato, onde o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes dos quais não participa diretamente, mas que têm características que influenciam seu cotidiano. O último contexto, sendo o mais externo, é o macrosistema, definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 92)

Decisões no âmbito das diretrizes e políticas que excluem no processo de planejamento, tanto em nível de macrosistema como microsistema aqueles diretamente envolvidos (no caso, os familiares), sofrem críticas por desconsiderar quem poderia efetivamente implementar e avaliar as estratégias propostas (MENDES; NUNES; FERREIRA, 2002).

A relação entre pais e profissionais em busca de suportes, diagnóstico ou intervenção requer uma reflexão e distinção entre os diferentes modelos de atuação que se apresentam. Paniagua (2004) discute os seguintes modelos: expert, transplante, e o modelo de negociação, explicitando a busca de uma prática profissional satisfatória para todos os envolvidos, sendo os primeiros mais tradicionais e os últimos aqueles que levam em conta as necessidades dos familiares.

No modelo expert, o profissional detém o conhecimento e o poder de decisão, pois os pais são considerados pouco competentes para lidar com as dificuldades dos filhos. As características do modelo são o uso de uma linguagem técnica e atuação

diretiva por parte dos profissionais. O modelo do transplante envolve a atitude de tornar os pais coterapeutas dos filhos, ou seja, fazer com que a família assuma em casa o papel dos profissionais. Nesse modelo, os profissionais irão transmitir o conhecimento e as habilidades aos pais (PANIAGUA, 2004).

Por sua vez, os modelos do usuário e de negociação apresentam características que visam a relação de colaboração entre famílias e profissionais. O primeiro reconhece o direito dos pais como usuários e sua experiência como autêntica, cabendo ao profissional o ajuste de suas vivências, suas ideias e atuações em relação à situação do filho com deficiência. Dessa forma, o protagonismo é subsidiado pela capacitação dos pais, que modificam e enriquecem suas concepções prévias. O modelo de negociação prevê como papel do profissional: informar, oferecer opções, criar alternativas e ajudar a compreender as reações de forma empática, para que na escuta possa incorporar a capacidade de negociação, chave do processo a colaboração (PANIAGUA, 2004).

Segundo Aiello (2002), a inclusão escolar requer a parceria família-escola (representada por professores e demais profissionais da escola). Tal parceria inclui um grande número de variáveis que afetam o estabelecimento e a manutenção de um relacionamento eficaz. Entre as variáveis mais significativas, a autora destaca: nível social, econômico e educacional, padrão étnico, religioso e profissional, experiências anteriores dos pais com os profissionais e vice-versa, nível de habilidade de comunicação interpessoal de pais e professores, bem como valores, personalidade, expectativas e estigmas.

A colaboração entre família e escola, durante a escolarização dos filhos com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e da reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas. A confiança dos pais no profissionalismo dos professores, mediante informação periódica é fundamental para o diálogo e comparação de pontos de vista (PANIAGUA, 2004).

A autora apresenta diferentes formas de colaboração entre família e escola, como o intercâmbio de informações, as atividades de casa e a participação da família em atividades na escola.

De acordo com Szimansky (1994, p. 43), “ao se falar em educação para família não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar as famílias na sua tarefa de socialização”.

Das interações família-escola podem surgir problemas de relacionamento que, segundo Aiello (2002), são agravados por dois fatores: a) ênfase quase exclusiva, por parte dos profissionais, nas dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades; b) limitação da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, restringindo a parceria quanto às decisões sobre o ensino de seu filho.

Para Rosa (1998 apud AIELLO, 2002, p. 88), novos caminhos devem ser trilhados para buscar a parceria da família. Entre eles a autora aponta “o respeito aos diversos tipos de estrutura familiar [...] a inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo, o estabelecimento de canais de comunicação para troca constante [...] a acolhida de famílias com filhos deficientes”.

Para a identificação eficaz do tipo de envolvimento da família com a escola, Polonia e Dessen (2005) salientam que depende do reconhecimento e da descrição sistemática dos padrões e modelos de relação constituintes de tal envolvimento.

Algumas questões são levantadas sobre o que se entende por envolvimento entre família e escola, salientando os aspectos que dificultam a compreensão do termo. De acordo com Coleman e Churchill (1997 apud POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306), o primeiro aspecto é referente ao uso de definições amplas e muito diferenciadas, como exemplo:

- Oferecer aos pais informações e conceitos básicos sobre a evolução e desenvolvimento dos seus filhos;
- Treinar os pais para orientar e ensinar seus filhos, no que diz respeito aos conteúdos e conhecimentos acadêmicos;
- Proporcionar momentos de trocas de informações entre pais e professores, em reuniões estruturadas;
- Realizar atividades em conjunto, para avaliar a criança ou implementar programas de apoio acadêmico ou social.

O segundo aspecto, segundo os mesmos autores, se refere à diversidade entre os ambientes da família e da escola. Em outras palavras, é preciso reconhecer que os dois contextos, nos quais o aluno realiza sua aprendizagem, são diferentes e diversificados. Em vista disso, é de suma importância identificar e lidar com as similaridades e diferenças entre eles.

2.2. Estudos recentes sobre o tema relação entre escola e família de alunos com deficiência

As características da família atual e os acontecimentos decorrentes do nascimento de uma criança com deficiência revelam a importância de estudos sobre os familiares de crianças com deficiência, no âmbito educacional (FIAMENGHI; MESSA, 2007). A seguir, serão apresentadas pesquisas cujo foco foi a relação entre os profissionais da escola e a família de crianças com deficiência.

O estudo conduzido por Borges, Gualda e Cia (2015) teve como objetivo descrever a relação escola e família de crianças pré-escolares PAEE matriculadas na escola comum, segundo a opinião de professores. Participaram da pesquisa 20 professoras pré-escolares que lecionavam para crianças PAEE em nove escolas da rede municipal de ensino. Para coleta de dados foi utilizado o Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão para Professores (questionário adaptado de DIAS, 1996).

Um dos resultados encontrados diz respeito aos fatores escolares que podem influenciar o sucesso da criança PAEE, segundo a opinião das professoras participantes: “a socialização; o contato com diferentes especialistas/profissionais; a adaptação da escola para receber os alunos e estabelecer contato entre pais, alunos e professores, como vinculados à escola que poderiam influenciar o sucesso da criança” (BORGES; GUALDA; CIA, 2015, p. 174).

Além disso, a maioria das professoras participantes concordou que a boa relação entre família e escola é cultivada por meio da troca de informações e diálogo. As participantes também valorizaram a continuidade que os pais dão, em casa, aos trabalhos desenvolvidos na escola, como um aspecto que proporciona a boa relação entre família e escola. O respeito foi relatado pelas professoras como aspecto de suma importância em qualquer relação. As estratégias de comunicação utilizadas pelas professoras pré-escolares apontadas foram reuniões, bilhetes e contatos informais.

As informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança foram consideradas pelas professoras como uma das metas em intervenções voltadas aos familiares. A adaptação de estratégias no auxílio da aprendizagem da criança foi, segundo as professoras participantes, a ação da escola que proporciona a participação efetiva no contexto escolar e nos conteúdos (BORGES; GUALDA; CIA, 2015).

O mesmo instrumento de coleta de dados foi utilizado por Christovam e Cia (2013), em estudo cujo objetivo foi identificar como pais e professores de crianças pré-escolares avaliam a relação entre a família e a escola, considerando o processo de inclusão escolar. Participaram do estudo 60 pais e 54 professores de crianças PAEE, matriculados na pré-escola.

Quanto aos resultados, Christovam e Cia (2013) apresentam a opinião dos pais sobre como sua colaboração pode influenciar o sucesso do filho. No que diz respeito à opinião dos pais sobre o tema em questão, foi possível identificar uma grande diversidade de respostas, indicando possivelmente a pouca clareza dos pais sobre como seu auxílio pode ter influências no desempenho da criança. Os pais afirmaram entender que auxiliar o aluno na realização da tarefa de casa pode ser uma forma de colaboração importante à escola. Além disso, os pais indicaram o desejo de obter mais informações sobre como atuar de maneira positiva para ajudar a escola, sugerindo a importância de um programa de promoção do envolvimento parental. Tanto professores como pais, consideraram a comunicação como uma das características mais importantes de uma boa relação família-escola, além da participação dos pais na escola.

Com o objetivo de identificar e descrever os comportamentos dos profissionais da escola e dos familiares de crianças com deficiência que, na perspectiva dos dois lados, são propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem-sucedida, Silva e Mendes (2008), desenvolveram estudo que contou com a participação de 13 familiares de crianças com deficiência e 18 profissionais da escola. Os 31 participantes foram divididos em quatro grupos focais independentes, dois compostos exclusivamente por profissionais (PROF1 e PROF2) e dois por familiares (FAM1 e FAM2). Foram realizadas quatro reuniões de coleta de dados com cada um dos grupos. Por meio da análise qualitativa dos dados obtidos, foram identificadas e descritas as categorias levantadas pelos participantes referentes aos comportamentos que devem ser emitidos.

Segundo Silva e Mendes (2008, p. 233), foram identificadas 12 categorias relacionadas aos comportamentos que os familiares podem emitir na parceria colaborativa:

[...] comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais; reconhecer o trabalho dos profissionais; confiar no trabalho desenvolvido; acreditar no trabalho desenvolvido;

questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola; participar das atividades (SILVA; MENDES, 2008, p. 233).

Por sua vez, os comportamentos esperados dos profissionais foram classificados em 19 categorias:

[...] comunicar-se com os familiares; ajudar os familiares a manter expectativas adequadas; respeitar os alunos e os familiares; comunicar-se com outros profissionais; ser amistoso; separar os problemas pessoais da atividade profissional; promover o desenvolvimento do aluno; estar atento aos problemas dos familiares e tentar resolvê-los; preocupar-se com o aluno fora da escola; incorporar ao trabalho sugestões fornecidas pelos familiares; oferecer grupos aos pais; oferecer orientações aos pais; demonstrar seriedade; ser sincero; ser imparcial; conhecer as características dos familiares e alunos; incentivar a participação dos familiares; reunir-se com familiares; mostrar aos familiares as atividades realizadas (SILVA; MENDES, p. 228).

Maturana e Cia (2015) realizaram estudo com o objetivo de identificar e analisar a produção científica de teses e dissertações produzidas no período de 2001-2011 sobre a relação entre família-escola de crianças público alvo da Educação Especial, escolarizadas no ensino regular.

Quanto ao público alvo pesquisado nas dissertações, Maturana e Cia (2015) afirmam que foram quatro produções que se destinaram a estudos relacionados à deficiência intelectual (SILVEIRA, 2011; CAPELLINI, 2004; DALLABRIDA, 2006; LIMA, 2009). A maioria das famílias apontadas nos estudos levantados por Maturana e Cia (2015, p. 355) “revelou uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar de seus filhos”.

As pesquisas que analisaram espaços comuns família-escola voltados à discussão sobre o processo de inclusão escolar revelaram que, apesar de discrepâncias estarem presentes no início, o contato semanal escola-família para abordar o tema inclusão favorece a criação de medidas e estratégias de ambos os lados. Todas as pesquisas ressaltaram a importância do relacionamento família-escola como fator essencial para que a inclusão escolar do aluno público alvo da Educação Especial ocorra e apontaram a necessidade de um maior número de estudos investigar e intervir nessa temática.

Silva e Dessen (2014) realizaram estudo com o objetivo de investigar as características das relações familiares de crianças com deficiência (auditiva, intelectual, física, múltipla e visual) na perspectiva das mães, dos pais, dos irmãos e das próprias crianças com deficiência, priorizando as relações nos subsistemas parental, conjugal e fraterno. As relações que a família estabelece entre seus membros, podem demonstrar os recursos que a mesma dispõe ou ainda suas necessidades. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com cada participante, na própria residência, e em seguida aplicado um questionário para caracterização do sistema familiar com os genitores. Participaram 54 familiares, sendo 16 crianças com deficiência, suas mães, seus pais e seus irmãos. As 16 mães tinham, em média, 37 anos; oito delas haviam concluído o ensino médio e 10 trabalhavam somente no lar. Os 12 pais tinham, em média, 38 anos, tendo cinco deles concluído o ensino médio.

Foram citados como valores e crenças sobre as relações parentais, o respeito aos pais, fazer de tudo para os filhos, a educação igual para todos e a independência dos filhos. Quanto ao estado civil dos genitores, 14 dos 16 casais eram casados, indicando a presença de relacionamento duradouro. A presença da deficiência da criança não foi associada ao rompimento das relações.

A situação da família quando existe uma criança deficiente foi alvo do estudo de Fiamenghi-Junior e MESSA (2007). O objetivo do estudo foi discutir pesquisas sobre a família atual e as situações que ocorrem quando existe uma criança com deficiência na família.

Segundo os autores, a família tem influência na determinação do comportamento indicando requisitos prévios para exercer responsabilidades como os papéis de pai e de mãe, que provocam generalizações de como esse papel deve ser desempenhado. Os conceitos sociais quanto à influência das relações familiares são discutidos a partir de pesquisas que demonstram diferenças na experiência de parentalidade e a forma como tal experiência pode ser ressignificada. Os autores concluíram, que

Quando existe uma criança deficiente na família, esta não irá, necessariamente, causar transtornos familiares, mas a ocorrência destes dependerá de múltiplos fatores, desde as crenças dos pais até os recursos da família em lidar com a deficiência. Além disso, mostra que os pais desejam e merecem ser tratados de forma sensível pelos profissionais que atendem seus filhos (FIAMENGHI-JUNIOR; MESSA, 2007, p. 237).

Goitein e Cia (2011) desenvolveram estudo com o objetivo de investigar e descrever a produção científica de estudos empíricos na literatura nacional (1999 - 2008), sobre as diferentes interações entre crianças PAEE e seus familiares, e as implicações para o desenvolvimento das mesmas.

Segundo as autoras, os estudos demonstraram que os sentimentos de insegurança e incerteza são identificados em vários momentos do desenvolvimento e são apontados como vivências diante do temor de que os filhos sofram com o preconceito na educação infantil. Também foram identificadas dúvidas pertinentes aos próximos níveis de ensino como o ingresso nos serviços de apoio no ensino fundamental, na adolescência e vida adulta. De modo geral, os participantes relataram preocupação com questões referentes à escolarização, relacionamentos amorosos e independência financeira.

Além disso, foram identificadas diversas pesquisas que apontam para: a) a importância da participação ativa dos pais no trabalho de intervenção precoce: Erickson e Kurz-Riemer (1999), Guralnick (1998), William e Aiello (2004); b) necessidade de intervenções voltadas para a oferta de apoio social, pois as famílias necessitam de suporte social para manutenção do equilíbrio: Dysson (1997); Falkenbach e cols. (2008).

Com o objetivo de refletir sobre a promoção da saúde psicológica e o bem-estar das crianças com deficiência, Silva e Dessen (2001) propõe identificar três fatores: a concepção relativa à deficiência mental, a importância do ambiente social para o desenvolvimento da criança com deficiência mental e a dinâmica e funcionamento de famílias com crianças deficientes.

As autoras destacam a relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano da pesquisa de Bronfenbrenner (1996), na qual a pessoa e os processos psicológicos (cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social) fazem parte de um todo. A pessoa no microsistema familiar interage com outros sistemas que estão em conexão com outros ambientes, segundo Silva e Dessen (2001) “existem conexões sociais entre os vários ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações a respeito do outro, em cada ambiente (p. 135)”. Assim, a pessoa no microsistema familiar é influenciada e se desenvolve nesta interação.

Os modos de criação e de educação podem ser diferentes diante da diversidade cultural, porém no estudo de Sinha (1995 *apud* SILVA; DESSEN, 2001) são

observados objetivos gerais como a saúde da criança, a sobrevivência física e sua satisfação pessoal e auto realização.

CAPÍTULO 3 – Método

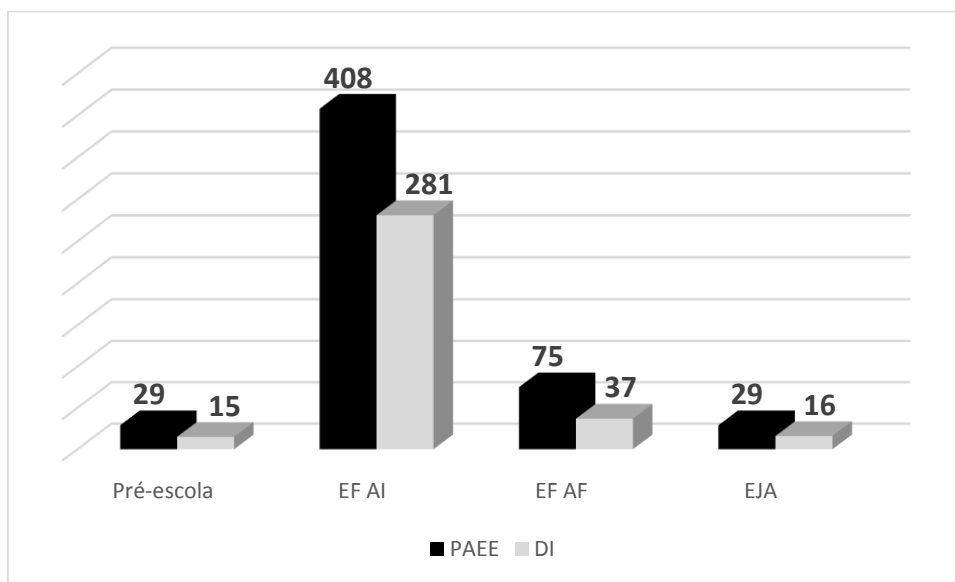
O estudo foi baseado na abordagem qualitativa de pesquisa e envolveu entrevista coletiva.

3.1. Contexto do estudo

O município de Dourados, considerado o segundo maior do estado de Mato Grosso do Sul, com população de 218 mil habitantes (IBGE, 2015), localiza-se na região de fronteira a 120 km do Paraguai, e a aproximadamente 220 km da capital Campo Grande. É caracterizado por ser uma cidade universitária, destacando universidades privadas e públicas (uma instituição estadual e outra federal).

Na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) funciona o Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Necadi), do qual o Núcleo de Educação Especial (Nuedesp) faz parte.

Figura 2: número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano 2014.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

Segundo dados fornecidos pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica do município de Dourados, conforme pode ser observado na Figura 2, no ano de 2014, um total de 541 alunos PAEE estavam matriculados na rede municipal de ensino, sendo que

29 alunos estavam na pré-escola, 408 nos anos iniciais do ensino fundamental (EF AI), 75 nos anos finais do ensino fundamental (EF AF) e 29 no EJA. Entre os 541 alunos PAEE, 349 apresentavam deficiência intelectual, os quais em sua maioria (281 alunos) estavam concentrados nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante explicar que, entre o PAEE identificado no município em questão, constavam alunos com deficiência intelectual, física, visual (baixa visão e cegueira), auditiva e múltipla, além de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), transtorno da infância e altas habilidades/superdotação.

3.2. Local

O estudo foi desenvolvido em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Dourados/MS, localizadas em quatro diferentes regiões da cidade. Para organizar o sistema municipal de ensino, a SEMED de Dourados dividiu a cidade em seis diferentes regiões, nas quais se encontram distribuídas 28⁴ escolas urbanas.

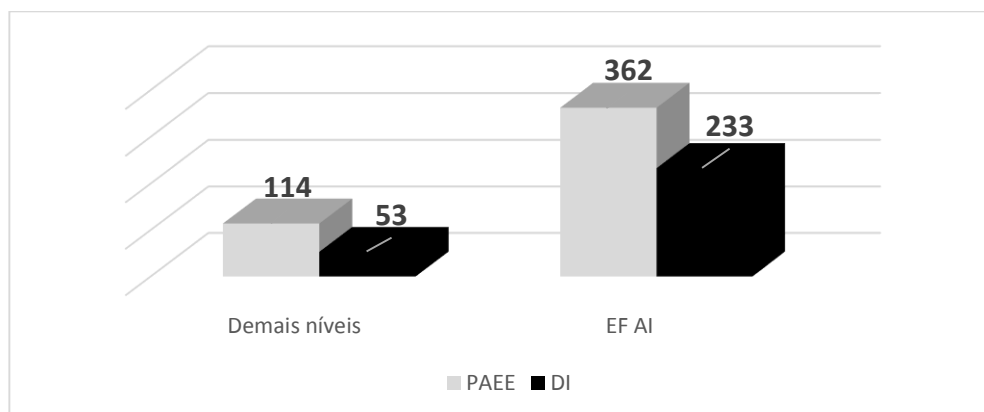
Inicialmente, será apresentado o número total de alunos PAEE e alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental (EF AI) e nos demais níveis de ensino (pré-escola, anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos), com base no Censo Escolar de 2013, já que foi a partir dele que as escolas nas quais o estudo foi desenvolvido foram selecionadas⁵.

Conforme pode ser observado na Figura 3, no ano de 2013 foi registrado um total de 476 matrículas de alunos PAEE. Entre os alunos PAEE, 286 foram classificados com DI, sendo que 233 estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. O elevado índice de alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental justifica a opção realizada no presente estudo por investigar a relação entre escola e familiares de alunos matriculados neste nível de ensino.

⁴ O Censo Escolar de 2014 contabilizou 41 escolas municipais em Dourados. No presente estudo não foram consideradas as escolas indígenas e do campo.

⁵ O termo de autorização para realização da pesquisa (Apêndice A) foi expedido em novembro de 2014 pela diretora de ensino da SEMED. Em vista disso, a seleção das escolas foi realizada em fevereiro de 2015, quando o Censo Escolar de 2014 ainda não estava disponível.

Figura 3: número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2013, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos demais níveis de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

As regiões foram identificadas para fins do presente estudo como A, B, C, D, E e F compostas, respectivamente, por quatro, três, três, cinco, sete e seis escolas. Foram selecionadas escolas de quatro regiões diferentes, com maior número de alunos com deficiência intelectual, com base em informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação contabiliza como alunos com deficiência intelectual aqueles que receberam o laudo médico e também os casos indicados pelo professor no Plano de AEE, conforme orientações presentes na Nota Técnica nº 04, elaborada pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

O Quadro 1 apresenta as escolas divididas pela SEMED, em regiões com o quantitativo de alunos PAEE e o quantitativo de alunos com DI identificados entre aquele público, no Censo Escolar de 2013⁶. Foram selecionadas quatro escolas para realização da pesquisa. O critério considerado para seleção das escolas foi a identificação do maior número de alunos com DI matriculados em 2013 (dados disponíveis na ocasião da seleção das escolas). As escolas destacadas no Quadro 1 (Eb7, Ed15, Ee20 e Ef27) foram selecionadas como local do estudo.

⁶ O termo de autorização para realização da pesquisa (Apêndice A) foi expedido em novembro de 2014 pela diretora de ensino da SEMED. Em vista disso, a seleção das escolas foi realizada em fevereiro de 2015, quando o Censo Escolar de 2014 ainda não estava disponível.

Quadro 1: divisão das escolas municipais por região com o número de alunos PAEE, e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2013.

Região A		Região B		Região C		Região D		Região E		Região F	
Escola	PAEE/DI	Escola	PAEE/DI	Escola	PAEE/DI	Escola	PAEE/DI	Escola	PAEE/DI	Escola	PAEE/DI
Ea1	16/10	Eb5	10/9	Ec8	3/2	Ed11	9/7	Ee16	11/5	Ef23	5/5
Ea2	6/6	Eb6	17/5	Ec9	8/5	Ed12	8/6	Ee17	7/5	Ef24	9/9
Ea3	3/2	Eb7	15/12	Ec10	16/7	Ed13	8/8	Ee18	1/0	Ef25	8/8
						Ed14	15/7	Ee19	1/1	Ef26	4/4
						Ed15	13/12	Ee20	25/20	Ef27	20/11
								Ee21	19/12	Ef28	7/5
								Ee22	21/11		
Total	25/18	42/26		27/14		40/28		85/54		53/42	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

A escola Ef27 atende a educação infantil (80 alunos) e o ensino fundamental até o quinto ano (492 alunos). Quanto à estrutura física, possui 12 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, auditório, banheiros dentro do prédio e banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, pátio coberto e descoberto.

No bairro onde se localiza a escola Ef27, a atividade profissional dos moradores é diversa, pois muitos estão empregados em empresas, indústrias e usinas fora do bairro. Entretanto, há prevalência de pedreiros, serventes e donas de casa. No bairro existe grande número de residências com construções novas. As ruas não estão todas pavimentadas, porém algumas já estão em obras. Conta com Unidade Básica de Saúde (UBS), com boa iluminação, e a coleta de lixo funciona em ciclos (dias alternados da semana) realizada pela prefeitura municipal. No bairro existem comércios como: mercado, açougue, farmácia, posto de combustível, material de construção entre outros serviços automobilísticos e vestuário.

O bairro possui um parque ambiental que é considerado um local de socialização e lazer dos moradores, bem como espaço para esporte ao ar livre. Conta

ainda com uma praça pública. Referente ao serviço prestado a jovens e crianças, o bairro tem o serviço de convivência e fortalecimento de vínculo de zero a seis anos, sete a quatorze anos e de quatorze a dezessete anos, este último conta com parcerias de outras instituições para que os jovens ingressem no mercado de trabalho.

A escola Eb7 atende a educação infantil (81 alunos), o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano (463 alunos) e do sexto ao nono ano (165 alunos). Quanto à estrutura física, a escola possui 12 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiros fora e dentro do prédio e banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, pátio coberto e pátio descoberto com área verde.

De acordo com dados informados pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que responde pela área de abrangência da escola Eb7, o perfil socioeconômico das famílias do bairro é de baixa renda, e donas de casa beneficiadas pelo programa Bolsa Família. Atualmente estão inscritas no referido programa cerca de 4.000 famílias. As principais atividades profissionais são servente de pedreiro e empregada doméstica. A maioria da população possui casa própria e cerca de 40% pagam aluguel. Utilizam transporte coletivo, carro, moto e bicicleta para se locomoverem. O bairro possui supermercados, farmácias, mercearias, padarias e bares. O bairro não possui indústrias.

Funcionam no bairro centro de educação infantil, escola municipal e escola estadual. Localiza-se no bairro uma praça com bosque e pista para caminhada. No CRAS funciona atualmente o PAIF (Programa de Atenção Integral a família). O acompanhamento do BPC (Benefício de Prestação Continuada) é realizado com 50 famílias da região. O bairro possui UBS, as principais ruas são asfaltadas, o mesmo conta com iluminação, água tratada, esgoto e coleta de lixo.

A escola Ed15 atende a educação infantil (77 alunos) e o ensino fundamental do primeiro ao sexto ano (458 alunos). Na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) possui 100 alunos matriculados. Quanto à estrutura física, possui 10 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio e banheiro adequado para educação infantil, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, pátio coberto, área verde e lavanderia.

O perfil socioeconômico das famílias do bairro é de baixa renda. O bairro possui supermercados, farmácias, mercearias, padarias e bares. Conta com UBS, as principais ruas são asfaltadas, o mesmo conta com iluminação, água tratada, esgoto e coleta de lixo.

A escola Ee21 foi a segunda escola com maior número de alunos com DI da região E, que foi selecionada, pois na primeira escola o quantitativo de pais que compareceu à reunião não foi significativo. A escola atende o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano (495 alunos). Quanto à estrutura física, possui 16 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto com área verde.

Quanto aos dados socioeconômicos, as atividades profissionais mais frequentes são diarista (faxineiras) e babás. No ramo da construção civil, pedreiro e pintor. Possui todo tipo de comércio, como panificadoras, pequenas lojas de roupas, mercados e mercearias, entre outros. Não possui atividades industriais. No bairro estão localizadas três escolas e dois centros de educação infantil. Nas localidades do bairro está instalada apenas um campo de futebol aberto, as quadras fechadas estão localizadas nas escolas.

O bairro possui um Parque Ambiental e uma Praça pública com academia esportiva a céu aberto. O CRAS local trabalha com o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos familiar e comunitário, atende crianças de zero a seis anos e de sete a 13 anos de idade, entre seus objetivos está a erradicação do trabalho infantil. O bairro possui UBS com atendimento nos horários matutino e vespertino. Todas as ruas são asfaltadas, o bairro possui tratamento de água e esgoto e a coleta de lixo é feita três vezes por semana.

Todas as escolas selecionadas possuem SRM e desenvolvem atividades do Programa Mais Educação⁷.

⁷ O Programa Mais Educação introduz a ampliação da jornada escolar, como estratégia do MEC, organiza a estrutura curricular na perspectiva da Educação Integral desenvolvendo atividades como educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação em ciências da natureza e educação econômica.

3.3. Participantes

O contato com as escolas foi efetuado por meio de comunicação via endereço eletrônico para agendamento de visita e encaminhamento de cópia do projeto de pesquisa e da autorização da SEMED para realização da coleta de dados (Apêndice A). Na data agendada com cada escola a pesquisadora apresentou o tema, objetivo do estudo e fez esclarecimentos sobre o procedimento de coleta de dados, junto aos diretores e coordenadores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais.

Foi entregue à direção de cada escola o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). Mediante anuência da direção da escola, foi realizada entrevista com a professora especialista pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para identificação dos alunos com DI, que estavam frequentando a SRM com idade entre 6 e 14 anos, matriculados nas salas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, para levantamento do contato com pais ou responsáveis. O contato com os familiares (pais ou responsáveis) foi realizado por meio de convites enviados com o auxílio da professora da SRM. Para aumentar a chance de participação dos familiares, organizou-se na escola um espaço lúdico, com a presença de monitores⁸, para que os filhos ficassem brincando durante o tempo da reunião.

Todos os participantes, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), preencheram a Ficha de Caracterização, por meio da qual foi possível levantar os seguintes dados: idade, profissão, grau de instrução e estado civil dos pais ou responsáveis; idade do filho com deficiência intelectual; número de filhos; renda familiar.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, foram entrevistadas 18 famílias, entretanto contabilizam-se 19 alunos, pois dois deles são irmãos. Durante as entrevistas coletivas participaram pais, mães, pai e mãe, duas avós e uma bisavó como familiares responsáveis, totalizando 21 participantes.

⁸ Alunos de diferentes cursos de graduação que contribuíram de forma voluntária com a pesquisa.

Quadro 2: identificação da escola, familiar participante e dados do aluno com DI.

ESCOLA	PARTICIPANTE	ALUNO	IDADE	ANO ESCOLAR
Ef27	P1	A1	9 anos	3°
	M2	A2	12 anos	5°
	P3 e M4	A3	7 anos	1°
Eb7	A5	A4	7 anos	1°
		A5	8 anos	2°
	A6	A6	9 anos	2°
	M7 e P8	A7	11 anos	4°
	M9	A8	8 anos	3°
	P10	A9	7 anos	2°
Ed15	M11	A10	11 anos	3°
	B12	A11	6 anos	1°
	M13	A12	14 anos	3°
	M14	A13	9 anos	2°
	M15 e P16	A14	9 anos	3°
Ee21	M17	A15	9 anos	2°
	M18	A16	7 anos	1°
	M19	A17	10 anos	4°
	M20	A18	11 anos	5°
	M21	A19	10 anos	3°

Fonte: elaborado pela autora.

Embora o convite tenha sido enviado para as famílias dos 29 alunos com deficiência intelectual localizados, 21 familiares (referente a 19 alunos) aceitaram participar do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C).

Quanto a população identificada, foi possível convidar o número total de familiares de alunos com DI junto à professora da SRM. O Quadro 3 apresenta o número de familiares convidados e participantes por escola.

Quadro 3: número de familiares convidados e número de participantes da pesquisa, por escola.

Escola	Nº de famílias/alunos convidados	Familiares participantes da pesquisa	Aluno
Ef27	6	P1	A1
		M2	A2
		P3 e M4	A3
Eb7	10	A5	A4 e A5
		A6	A6
		M7 e P8	A7
		M9	A8
		P10	A9
		M11	A10
Ed15	7	B12	A11
		M13	A12
		M14	A13
		M15 e P16	A14
		M17	A15
Ee21	6	M18	A16
		M19	A17
		M20	A18
		M21	A19
Total	29	21	19

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 4, foram compostos quatro grupos, com a quantidade de participantes em cada grupo variando entre quatro e sete familiares. Todas as reuniões foram realizadas em salas de aula da escola, com exceção do grupo c, que foi realizado no laboratório de informática.

Quadro 4: dados dos familiares responsáveis pelo aluno com DI.

ESCOLA	GRUPO	PARTICIPANTE		RELAÇÃO FAMILIAR	IDADE	PROFISSÃO	GRAU DE INSTRUÇÃO	ESTADO CIVIL
Ef27	a	P1		Pai	67 anos	Comerciante	EF*	Casado
				Madrasta	61 anos	Funcionária pública	EM***	Casada
		M2		Pai	49 anos	Pedreiro	Analfabeto	Casado
				Mãe	36 anos	Ajudante de produção	EF inc. **	Casada
		P3	M4	Pai	32 anos	Soldador	EM***	União estável
				Mãe	26 anos	Atendente	ES inc. *****	União estável
Eb7	b	A5		Avó	58 anos	Do lar	EF inc. **	Viúva
		A6		Avô materno	60 anos	Jardineiro	EF inc. **	Casado
				Avó materna	44 anos	Do lar	EF inc. **	Casada
		M7		Mãe	40 anos	Auxiliar de indústria	EM inc. *****	Divorciada
		P8	M9	Pai	40 anos	Empreendedor	EF inc. **	Casado
				Mãe	43 anos	Do lar	EF inc. **	Casada
		P10		Pai	38 anos	Pintor	EF inc. **	Casado
				Mãe	29 anos	Auxiliar de limpeza	EM inc. *****	Casada
		M11		Pai	62 anos	Mestre de obras	EF inc. **	Casado
				Mãe	35 anos	Do lar	EF inc. **	Casada
		Ed15	c	B12		Bisavó	63 anos	Aposentada
M13				Pai	52 anos	Servente de pedreiro	Analfabeto	Casado

			Mãe	56 anos	Do lar	EF inc. **	Casada
		M14	Pai FALECIDO	_____	_____	_____	_____
			Mãe	46 anos	Passadeira	EF inc. **	Viúva
		M15	P16	Pai	41 anos	Soldador	EF inc. **
				Mãe	40 anos	Do lar	EF*
		M17	Pai	42 anos	Motorista	EF inc. **	Casado
			Mãe	36 anos	Do lar	EM inc. ****	Casada
Ee21	d	M18	Pai	41 anos	Ajudante industrial	Analfabeto	Casado
			Mãe	44 anos	Do lar	EM inc. ****	Casada
		M19	Padrasto	40 anos	Encanador	EF*	União estável
			Mãe	37 anos	Operadora de caixa	ES inc. *****	União estável
		M20	Pai	31 anos	Artesão	EF inc. **	Casado
			Mãe	29 anos	Do lar	EM***	Casada
		M21	Padrasto	34 anos	Serviços gerais	EF inc. **	União estável
			Mãe	27 anos	Do lar	EF inc. **	União estável

* Ensino fundamental; **Ensino fundamental incompleto; ***Ensino médio; ****Ensino Médio incompleto; *****Ensino superior incompleto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os participantes dos grupos, o grau de parentesco foi: 5 pais, 13 mães, 2 avós e 1 bisavó. A idade entre os participantes variou entre 26 a 67 anos, sendo que as mães⁹ tem idade entre 26 e 63 anos (média = 40,14; mediana = 38), e os pais com idade entre 32 e 67 anos (média = 46; mediana = 43).

Quanto à profissão, oito mães e as duas avós são donas de casa, a bisavó é aposentada, as demais exercem as seguintes profissões: funcionária pública (madrasta), ajudante de produção, atendente, auxiliar de indústria, auxiliar de limpeza, passadeira, operadora de caixa. As profissões dos pais mencionadas com maior frequência foram àquelas relacionadas com a construção civil: pedreiro, servente de pedreiro, mestre de obras, pintor, encanador (padrasto). Também foram citadas: comerciante, soldador, jardineiro, empreendedor, motorista, ajudante industrial, artesão e serviços gerais (padrasto).

Em relação ao grau de instrução, seis mães frequentaram o ensino fundamental incompleto, bem como as avós maternas e a bisavó materna; quatro mães cursaram o ensino médio incompleto, uma mãe e a madrasta o ensino médio completo. Duas mães o ensino superior. Quanto ao grau de instrução dos pais seis e um padrasto e o avô materno frequentaram o ensino fundamental incompleto; um pai e um padrasto frequentaram o ensino fundamental completo, um pai cursou o ensino médio completo e três pais são analfabetos.

Quanto ao estado civil, 11 familiares participantes se declaram casados, quatro possuem união estável, uma mãe e uma avó são divorciadas. Há ainda uma mãe e uma avó que são viúvas.

Os dados apontam para participação das mães como maioria entre os familiares, a presença das avós e até uma bisavó, indica forte presença feminina, ainda que a escola estimule a presença de ambos, pai e mãe.

Quanto à profissão, o maior número de mães declara ser dona de casa, o que pode indicar mais tempo ou disponibilidade de tempo para estimulação ou acompanhamento dos filhos com deficiência. As mães apresentam maior tempo de escolarização quando se observa o grau de instrução relacionado aos pais.

O Quadro 5 apresenta a caracterização dos alunos com DI escolarizados nos anos iniciais do ensino fundamental. No 1º ano estão matriculados quatro alunos com idade entre seis e sete anos; no 2º ano estão matriculados cinco alunos com idade entre

⁹ Duas avós e uma bisavó assumem o papel de mãe do aluno com deficiência intelectual.

sete nove anos; no 3º ano estão matriculados seis alunos com idade entre oito e 14 anos; no 4º ano estão matriculados dois alunos com idade de 10 e 11 anos e no 5º ano outros dois alunos com idade de 11 e 12 anos.

Quadro 5: dados dos alunos com DI.

Aluno	Escola	Idade	Ano Escolar	Quem deu a notícia
A1	Ef27	9	3º ano	Médico
A2		12	5º ano	Pediatra
A3		7	1º ano	Neuropediatra
A4	Eb7	7	1º ano	Neurologista
A5		8	2º ano	Neurologista
A6		9	2º ano	Está passando por exames médicos.
A7		11	4º ano	Pediatra
A8		8	3º ano	Neurologista
A9		7	2º ano	Ninguém, a família que percebeu.
A10		11	3º ano	Médico
A11	Ed15	6	1º ano	Neuropediatra
A12		14	3º ano	Pediatra
A13		9	2º ano	Neurologista
A14		9	3º ano	Neuropediatra
A15		9	2º ano	Neurologista
A16	Ee21	7	1º ano	Pediatra
A17		10	4º ano	Pediatra
A18		11	5º ano	Neurologista
A19		10	3º ano	Pediatra

Fonte: Elaborado pela autora.

Os filhos com deficiência intelectual, matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental nas quais os dados foram coletados, apresentam idade entre seis e 14 anos (média = 9,3; mediana = 10). No terceiro ano está matriculado o maior número de alunos com DI. Neste grupo nota-se a maior diferença de idade entre os mesmos e seus pares (8 a 14 anos).

Quanto aos serviços que os alunos com DI frequentam no contra turno, os familiares informaram, conforme mostra o Quadro 6, com maior frequência, fonoaudiologia. Também foram apontados os serviços de fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, psiquiatria e equoterapia. Conforme pode ser observado no Quadro 6, a maior parte dos serviços indicados são ofertados pela APAE da cidade.

Quadro 6: serviços frequentados pelos alunos com DI

INSTITUIÇÃO SERVIÇOS	APAE	SERVIÇO PÚBLICO	CONVÊNIO	PARTICULAR
Fonoaudiologia	02 alunos	01 aluno	01 aluno	01 aluno
Fisioterapia	02 alunos	01 aluno	_____	
Psicologia	_____	03 alunos		
Terapia ocupacional	01 aluno			
Psiquiatria	01 aluno			
Equoterapia	03 alunos			

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que 17 alunos frequentam a SRM no contra turno escolar, sendo que apenas dois não estão frequentando o serviço neste momento, segundo informações dos familiares responsáveis. São mencionadas outras instituições e programas utilizados pelos alunos com DI: um aluno frequenta o programa Mais Educação¹⁰, um aluno frequenta no contra turno a Pestalozzi, um aluno frequenta atividade do projeto social Irmãos Maristas.

O Quadro 7 (Apêndice D) apresenta características socioeconômicas das famílias. De modo geral, a maioria das famílias é composta por até quatro pessoas (13 famílias). As demais são compostas por cinco, seis ou sete membros (cinco famílias).

Mais da metade das famílias (15) possui renda entre zero e dois salários mínimos. As demais famílias informaram renda entre dois e quatro salários mínimos (cinco) e entre quatro e seis salários mínimos (uma).

¹⁰ O programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para apoiar as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferior a 2.9 (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 63).

Quanto ao recebimento de benefício social, a maior parte das famílias (dez) não recebe nenhum tipo de benefício. As demais famílias são contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), Benefício pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Vale Renda ou Programa Bolsa Família.

3.4. Instrumento

No início das reuniões, foi solicitado que os participantes preenchessem uma ficha de caracterização. Para conduzir as entrevistas coletivas, foi utilizado como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada. A versão preliminar do instrumento foi submetida a duas juízas, professoras da área de EE e pesquisadoras do tema família de crianças com deficiência (Apêndice E). O roteiro foi modificado conforme as alterações e correções apontadas pelas professoras (Apêndice F).

3.5. Procedimento de coleta de dados

Foram conduzidas quatro reuniões, uma com cada grupo, nas quais foram realizadas as entrevistas coletas, tendo como meta levantar informações sobre os seguintes temas: 1) comportamentos emitidos pela escola regular, e também pelos pais, que contribuem para o estabelecimento e manutenção da parceria entre família e escola; 3) opinião sobre as estratégias utilizadas na sala de aula comum, assim como na SRM, para efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

3.6. Procedimento de análise de dados

Todas as reuniões de grupo foram filmadas e posteriormente transcritas. Para analisar as transcrições foi utilizada, como técnica de análise de conteúdo, a análise categorial.

CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussão

Os resultados serão descritos quanto as categorias obtidas por meio da análise de dados das transcrições das entrevistas coletivas.

4.1. Reuniões de entrevista coletiva

Por meio das quatro reuniões de entrevista coletiva realizadas, foi possível identificar três grandes categorias: (1) relação entre a família e os profissionais da escola; (2) relação entre a famílias e a professora da sala comum; (3) relação entre a famílias e a professora da SRM. A seguir, cada uma das categorias será descrita e ilustrada pelas falas dos participantes.

4.1.1. Relação entre a família e os profissionais da escola

4.1.1.1. Comunicação entre familiares e profissionais da escola

Inicialmente, os familiares destacaram a importância de comunicar-se com a escola pessoalmente, por meio de telefonema ou por outros meios como o caderno de recados e o aplicativo *whatsapp* via celular.

Por meio dos relatos, foi possível identificar relações entre os familiares e os seguintes profissionais da escola: coordenadora pedagógica, professora da sala comum, professor de apoio e professora da SRM. Foi apontado que tais profissionais fornecem informações sobre a escolarização do filho e solicitam a participação da família.

Eu venho e todas as semanas eu estou conversando com a professora multifuncional, coordenadora, só que com a professora da sala (como é que fala, é itinerante né?) Com essa eu não tenho muito contato, porque tem de marcar horário, mas de vez enquanto eu consigo conversar com ela, se ele está mal ou está bem na sala de aula (M15).

Eu também venho direto aqui, falo com a professora, a professora fala pra mim o dia a dia dele, o que ele teve de dificuldades, o que ele aprendeu, [...] uns dez minutos. Não é todo dia. Quando a professora da SRM ainda não chegou eu levo (ele) até a sala de aula, quando ela já está na escola, ela traz o andador (que fica na sala de aula) para ele ir do portão até a sala de aula sozinho (M20).

Venho e converso com ela (professora da SRM), na sala de aula também tem a professora que é dele, a professora de apoio, mais a de sala, que qualquer coisa me comunica (M19).

É a mesma coisa, se precisar falar comigo eu tô aqui, venho trago ela, venho buscar (M21).

De acordo com os familiares (M15, M19, M20 e M21), neste momento cabe salientar que são as mães que buscam a equipe escolar (coordenadora pedagógica, professora da sala comum, professor de apoio e professora da SRM) para que esta informe acerca de situações sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno com DI. Como estratégia, destacou-se a conversa, com ou sem horário marcado, o que evidencia a organização do tempo para comunicação entre família e profissionais da escola.

A família pensada é uma condição que Szymanski (2000) observa quando utiliza o exemplo de reuniões de encontro entre educadores com as famílias, durante a semana, no meio do período, o que “supõe” o lugar doméstico da mulher e sua responsabilidade pela educação dos filhos. Importante notar que o modelo de família no qual a mulher (mãe, avó ou bisavó) deve estar disponível atende a ideia sobre o papel do gênero, ideologia patriarcal, definindo a relação entre família e escola.

O estudo de Silva (2007) aponta que na comunicação com os profissionais, os familiares buscam esclarecer dúvidas, colaborar fornecendo sugestões e pedindo opiniões. As estratégias de comunicação envolvendo familiares e profissionais da escola são destacadas como ação coletiva, no sentido da efetivação do trabalho colaborativo (SILVA, MENDES 2008).

Entretanto, em relação ao diálogo, Célio Sobrinho (2009) destaca que os familiares e os profissionais da escola são participantes do ato educativo e emitem comportamentos indicativos do desejo de compreenderem as informações, as sugestões para orientarem os comportamentos do aluno com DI. O mesmo dado foi identificado no presente estudo.

O encontro entre profissionais da escola e familiares também ocorrem por meio de conversas pontuais, previamente agendadas, via telefone. Segundo os familiares, tais conversas são necessárias quando a escola precisa abordar algum assunto mais delicado e importante. Como exemplo, alguns familiares relataram que a coordenação pedagógica agenda um encontro entre família, coordenação e professores para discutir sobre o mau comportamento do aluno.

Meu contato é quando ele faz arte e me chamam, e quando tem reunião (A5).

Comigo é a mesma coisa, quando acontece alguma coisa na escola, eles mandam me chamar (A6).

Quando precisa, eles me ligam (A5).

Eles ligam para vir conversar com eles, explicam certinho (M11).
 Quem liga é a coordenadora, sempre é ela (A5)/É porque a professora sempre passa para a coordenadora, e ela liga (A6).
 Como eu já tenho muito contato com a escola, nunca deixo passar qualquer coisa, eles ligam e falam: “Você pode vir em tal horário?” Eu venho, nunca deixo de participar de nada (M19).
 [...] às vezes que eu venho aqui quando me chamaram, ou pela coordenação ou por elas mesmo, é mais pra saber de alguma coisa que ele não quis fazer, só que por esse meio agora tá sendo mais fácil, porque daí qualquer coisa sempre bilhete. Elas me mandam recado e eu estou a par para chamar a atenção dele e conversar com elas (M19).

Conforme relato dos participantes, quando os familiares são chamados pelos profissionais da escola, demonstram comportamentos de disponibilidade, não deixando de participar sempre que são solicitadas. Dessa forma, percebemos que há o momento de escuta, envolvendo a adequação da família para o acompanhamento das orientações feitas pela escola.

Além disso, os familiares encontram-se pessoalmente com os profissionais da escola nas reuniões bimestrais, nas quais os familiares de todos os alunos da escola são convidados. Conforme relato dos participantes, o principal objetivo de tais reuniões é entregar as notas dos alunos.

É reuniões para notas, reunião com os pais (A5).
 [...] quando tem entrega de nota, nota não tem né, é ótimo, bom ou regular (A6).
 O meu é quando vou nas reuniões mesmo, estar diariamente não, nas reuniões, entrega de notas (explicando sobre o contato com a escola). A última foi no mês passado. Tem uma em cada bimestre (M17).
 Só nos bimestres, nas entregas de notas, no começo do ano teve uma reunião, mas só isso, fora isso só a entrega de notas (M14).

A literatura da área evidencia que reuniões coletivas como primeira abordagem para o levantamento das condições de vida das famílias (dados referentes à configuração familiar, moradia, renda, escolaridade e trabalho dos responsáveis, bem como a participação em programas governamentais). Orientam quanto à organização de outros encontros individuais para que os acontecimentos familiares dinâmicos (separações, morte, doença), não informados no momento da matrícula, possam ser atualizados indicando a necessidade de apoios e serviços que os familiares possam necessitar, bem como a orientação de onde recorrer aos mesmos (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Ribeiro e Andrade (2006), em estudo desenvolvido com o objetivo de levantar percepções dos pais sobre a escola, apontam os relatos dos pais sobre a reunião como cansativa e demorada, gerando desinteresse não contribuindo, portanto com o apoio a função dos pais quanto na escolarização dos filhos.

No estudo de Célio Sobrinho (2013), cujo objetivo foi oportunizar o diálogo entre a comunidade escolas, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios no contexto educacional, foi verificada como possibilidade de participação dos pais na escolarização de seus filhos por meio do Fórum de famílias de alunos com deficiência, onde puderam conhecer as dificuldades no trabalho docente e ouvir sobre as maneiras que pudessem ajudar os filhos no processo de escolarização.

Conforme informado pelos participantes, também é frequente o contato entre família e profissionais da escola via telefone. Alguns familiares afirmaram que telefonam para saber sobre o comportamento e o desempenho do filho, pois trabalham fora e querem manter contato. Uma das mães relatou que telefona para a escola quando o filho conta que está com dificuldades.

Às vezes eu ligo para saber como ele está indo, às vezes, porque eu trabalho para fora. Quando ele me fala “mãe, estou com dificuldades”, aí eu ligo para saber, sabe, essas coisas de preocupação de mãe (A6).

Glat (1996) assinala que cabe aos profissionais o acompanhamento e o auxílio aos pais no processo de construção de espaços flexíveis e saudáveis, como indicado no presente estudo, pelo acompanhamento da escola as formas de comunicação apontadas pelos familiares.

Também foi mencionado, como estratégia de comunicação, o uso do caderno de recados, por meio do qual os profissionais da escola estabelecem contato com os familiares. Em duas escolas o caderno de recados foi mencionado como um caderno separado para bilhetes, que a escola orienta ser acompanhado diariamente e, segundo os familiares, tem auxiliado efetivamente.

Bilhete (M 19).

Caderno de recados com bilhete (informando sobre a forma de comunicação). (M 19).

Tem caderno de recados separado (M 19).

[...] porque eu sou assim, eu olho o caderno todos os dias, para ver se tem tarefa ou um bilhete (B 12).

De acordo com Silva (2007) foi verificado que a comunicação entre familiares e os profissionais pode se efetivar de duas formas, observadas segundo a opinião dos familiares por meio do “caderno de comunicação ou, de preferência, pessoalmente” (p. 49); no estudo com o objetivo de identificar e descrever os comportamentos emitidos por profissionais e familiares em escola especial como propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa.

A comunicação entre escola e família, foi medida por Martins (2006) por meio da introdução caderno de recados, com o objetivo de desenvolver, avaliar e comparar os efeitos da comunicação família escola em um programa de atenção as mães de crianças severamente prejudicadas. Os resultados indicaram um maior número de comunicados quando comparados aos registros da linha base.

Em uma das escolas, a tecnologia também foi mencionada como forma de contato entre família e escola. Os participantes relataram o uso do aplicativo *whatsapp*, por meio do celular. Os familiares contaram que os filhos participam deste momento gravando mensagens de áudio, o que garante o acesso aos filhos que ainda não são alfabetizados.

Até esses dias elas usaram o meio, parece até moderno é o whatsapp, eu não tenho, mas ele tem. Não é, eu que tenho, já vou ser bem sincera, aí ela pediu o número, passei, só que eu que olho e ele já sabe tudo né, aí ele falou assim “olha isso aqui é eu” (se referindo as mensagens pelo whatsapp). (M 19).

[...] porque depois que ela perguntou se tinha whatsapp, o meio moderno, ela me manda tudo que ele progrediu naquele momento. Fica como um álbum de tudo o que está acontecendo.

Mandaram as fotos de todas as atividades que ele está fazendo na escola, que a gente tem um grupo, conversa bastante, que o professor G. que é o de educação física, até ele também mandou. Ai sempre eu tô a par do que tá acontecendo [...] Elas me mandam recado e eu estou a par para chamar a atenção dele e conversar com elas (M 19).

A estratégia de comunicação utilizada por profissionais da escola (professora da sala regular e da SRM) através do aplicativo *whatsapp*, por meio do celular, segundo a opinião dos familiares se caracteriza como uma ferramenta que influencia na participação de familiares e alunos (mesmo os que ainda não estão alfabetizados) estabelecendo um diálogo por meio da troca de informações.

Borges, Gualda e Cia (2015) verificaram que, na opinião dos professores, o uso de bilhetes (convencionais, escritos no caderno do aluno) foi apontado com maior

frequência como estratégia para comunicação com os pais; em estudo com o objetivo de descrever a relação entre família e escola de crianças pré-escolares PAEE matriculadas na escola comum. Esta observação sobre a utilização do aplicativo *whatsapp*, por meio do celular, como estratégia de comunicação feita por profissionais da escola presente neste estudo é apontada como forma eficaz de comunicação e participação de alunos não alfabetizados.

Finalmente, foram mencionados como momentos nos quais família e profissionais da escola estabelecem contato, as situações de festas, comemorações, jogos e passeios. Conforme explicado pelos participantes, todos os eventos são comunicados com antecedência solicitando autorização e informando horários, locais e necessidades específicas – como acompanhamento da família em alguns casos.

Sempre, eu venho as festas da escola/Mãe 1: É as festas, os jogos (M 19).

Os passeios de escola, tudo vai bilhete se tiver que ir um acompanhante da família mandam avisando, eu não deixo de vir (M 19)..

Ah eu acho que assim, essa festa temática, essa última né teve, foi festa da família, sempre tem alguma coisa que assim que busca, que eles convidam se você tá, vem aqui trazer o filho, vem buscar, vem gastar na escola, ainda brinca né (M 19).

Participo das festas (M 20).

Cabe ressaltar que, conforme Heredero (2010), as escolas inclusivas devem estabelecer uma organização que se constitua como rede de apoio com a participação e colaboração da família no processo educativo sendo este processo de “responsabilidade” da gestão escolar por meio de seus profissionais na ampliação desta participação. Contudo, no sentido de potencializar a participação e facilitar a comunicação. Célio Sobrinho (2009) observa que a persistente solicitação dos pais em conhecer as dificuldades dos filhos se apresenta paradoxalmente ao afastamento dos profissionais, expresso na resistência em “falar” com o grupo durante os encontros mensais do Fórum; o contato físico com os pais, destacado no presente estudo como forma de participação por meio do contato em festas e passeios pode ser indicativo de uma forma de colaboração e comunicação.

4.1.1.2. Objetivo da comunicação entre familiares e profissionais da escola

De acordo com os familiares, o contato diário os informa sobre as rotinas de seus filhos, são conversas sobre as atividades de vida diária – como independência na locomoção, uso do banheiro e socialização. Os participantes destacaram a necessidade de acompanhar o trabalho desenvolvido para planejar e intervir junto à escola, favorecendo a independência.

Além disso, os participantes apontaram como importante a orientação da escola sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus familiares, pois estes necessitam de informações para buscar, junto aos órgãos oficiais (Secretaria de Educação e Saúde, por exemplo), os recursos que poderão favorecer a criança, melhorando sua qualidade de vida.

A abordagem sobre as informações referente aos direitos básicos de uma família com uma criança com deficiência, é destacada por Buscaglia (1993) como o direito ao conhecimento das oportunidades educacionais para as crianças com problemas semelhantes ao do seu filho e o que é necessário para acessar os recursos disponíveis na comunidade e o direito à interação com outros pais de crianças com deficiência.

Hansel e Bolsonello (2009) realizaram estudo com crianças e pais com o objetivo de avaliar o impacto de um programa de intervenção com pais sobre o desempenho acadêmico dos filhos. De acordo com os resultados, o desempenho acadêmico dos filhos foi maximizado pelos resultados da intervenção com pais. As autoras apontam que o número de intervenções com o pai (homem) deve aumentar, pois o treinamento demonstrou impacto positivo no desenvolvimento acadêmico dos filhos.

Também foi destacada a importância da orientação, por meio de reunião entre a família e a equipe escolar (professor da SRM, professor da sala comum e coordenador) no momento de mudança de escola, na transição da escola municipal (5º ano) para a escola estadual (6º ano).

[...] a escola parece que ajudou ele a ficar mais independente, que antigamente ele só queria ficar sentado e agora ele se locomove tudinho (P 3).

Que eu acho que ele está mais desenvolvido ainda, porque a escola ajudou a ele ser mais independente, agora ele anda de cadeira de rodas pra cima e pra baixo. Ele já consegue chegar na cama, descer e ir sozinho na cama (M4). É a cadeira de rodas ficava só guardada no armário (P 3).

Eu tive que ir na Secretária Municipal de Educação, mas eu fui a fundo, a coordenadora na época ia me explicando, onde eu tinha que ir elas foram me dando as brechas, onde eu tinha que ir. E a

aproximação nossa foi assim, buscando as alternativas pra melhorar para ele o ensino (M 19).

Toda documentação que constasse alguma coisa além da síndrome, se ele tinha um pouquinho de dificuldade, se constasse um pouquinho de hiperatividade ele já tinha direito, por que a brecha na lei do MEC lá na Constituição (M 19).

A orientação feita pelos profissionais da escola, por meio da comunicação com os familiares, permite constatar o desenvolvimento de uma boa relação com base na eficiência considerada pelos familiares participantes, dados que corroboram com o estudo de Christovam e Cia (2013) onde o objetivo era identificar a percepção dos participantes sobre a relação família-escola, considerando o processo de inclusão.

4.1.1.3. Dificuldades identificadas pelos familiares para o acesso aos profissionais da escola

Foi possível reunir informações sobre como o contato entre os familiares e os profissionais da escola poderia ser melhorado e quais são as dificuldades de acesso que a família encontra. Os participantes mencionaram como importante que os gestores da escola socializem com os professores e demais profissionais as informações referentes às necessidades da criança, pois estas são disponibilizadas pelos familiares no momento da matrícula. Os familiares explicaram que tal prática poderia contribuir para a elaboração de um planejamento educacional individualizado.

Eu acho que não né, quando a gente faz a matrícula, a gente já vai expondo os problemas da criança (B 12).

Tannús Valadão (2011) realizou estudo com o objetivo de descrever, comparar e analisar as propostas de PEI (plano de ensino individualizado), na Itália, França, EUA e Espanha a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões sobre a implementação desta prática no Brasil. Entre os resultados levantados, está a participação da família para autorização quanto elaboração do PEI, sendo informada por meio de portfólio dinâmico funcional sobre o nível do desenvolvimento físico,

psicológico, social e emocional do estudante destacando a dificuldade de aprendizagem para indicar as possibilidades de recuperação de suas capacidades diante da deficiência.

Cabe ressaltar que B12, familiar participante deste estudo aponta para a organização de uma documentação que garanta a informação e os procedimentos para que esta esteja disponível aos profissionais da escola, o que caracteriza a importância da estruturação do PEI.

Foi apontada a dificuldade em ter acesso aos profissionais da escola, para relatar suas necessidades e desejos relacionados com a escolarização do filho com deficiência. Os familiares avaliaram que a iniciativa de contato com a família deveria partir dos profissionais da escola. Como exemplo de estratégia para aproximar os familiares, foi mencionada a realização de encontros, além das reuniões bimestrais para entrega de notas.

No que diz respeito à percepção dos professores, Polonia e Dessen (2005) destacaram que para os professores “os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins” (p. 308). As autoras apontam para fatores que podem orientar uma posição de distanciamento profissionais da escola. Porém o estudo de Célio Sobrinho (2009) aponta para os resultados do Fórum de famílias. A organização deste encontro por meio de debates e discussões entre profissionais da escola e familiares em torno da crença na competência da escola enquanto instituição capaz de bem educar, permitiu críticas, questionamentos e reivindicações conforme o momento do grupo na presença dos profissionais da escola e familiares, o que segundo o autor possibilitou o fortalecimento nas crenças de educabilidade dos filhos.

Eles também têm que tomar a iniciativa deles né, de tentar se aproximar (M 14).

Olha, eu acho que tinha que ter, porque a escola é a segunda família né, então se os professores não estão nem aí para os pais, os filhos estão todos na escola né. Então se não tiver aquele né. Eu acho que o pai ou responsável não tem como chegar e falar, eu quero, tem que vir deles (B 12).

No que diz respeito às reuniões bimestrais, familiares de duas escolas apontaram que não são comunicados sobre as datas nas quais as mesmas são realizadas e sugeriram o envio de bilhete informativo ou contato via telefone.

Eu vou falar bem a verdade, eu não estou sendo avisada das reuniões, então eu fico assim meio de fora, eu acho que eles deveriam pôr no caderno né, porque eu sou assim, eu olho o caderno todos os dias, para ver se tem tarefa ou um bilhete, mas não tem. E eu não estou sendo avisada, e a primeira coisa que eles pedem é o telefone, mas eu nunca recebi uma ligação (B12).

4.1.2. Relação entre a família e a professora da sala comum

Considerando especificamente o relacionamento entre família e professora da sala comum, os participantes avaliaram positivamente a relação estabelecida. No entanto, ficou claro que tal avaliação deve-se principalmente aos progressos alcançados pelo filho com deficiência na escola e à atitude da professora para com o mesmo (por exemplo, elogiar o aluno pelo seu desempenho satisfatório e planejar atividades em sala de aula considerando as necessidades do aluno com deficiência).

A professora dá muito incentivo para eles (sobre o trabalho da professora da sala de aula) (M 17).

É, porque o meu fica tão feliz quando a professora coloca coração, parabéns, chega em casa ele vai mostrar com felicidade, e quando não tem nada ele chega quietinho, isso anima a pessoa (M 15).

A relação com a professora de sala de aula é boa, sempre converso com ela (M 18).

A relação com a professora da sala de aula é boa, eu não tenho nada a reclamar dela, porque quando a C. tá com os negócios dela, que ela fica nervosa, passando mal que ela chora, é ela que acalma a C. ela conversa com a C. Aí ela brinca com a C., até animar ela, enquanto ela não vê que ela parou de chorar ela não para de animar ela (M 21).

4.1.2.1. Comportamentos da professora da sala comum que contribuem para a parceria com a família

Conforme discutido pelos participantes, o comportamento mais valorizado é a disposição para comunicar-se com os familiares. Além disso, foi relatado que as professoras da sala comum estimulam a participação dos familiares sendo atenciosas, compreensivas, demonstrando amizade, envolvimento e participando da escolarização do filho com deficiência. A acolhida e recepção do professor da sala comum foram avaliadas pelos familiares como fundamental para participação da família.

Conheço a professora! (M 7)/Conheço (M 11)/Boa, ela conversa com a gente, explica como a criança está na escola, o comportamento (M 7).

Se está bem ou não, ela sempre fala. Ela sempre conversa com a gente [...] É boa, todo dia ela conversa com a gente (P 8)

Então, a professora da sala é uma professora muito amiga assim, ela sempre está entregando assim, os trabalhos, falando sobre a criança [...], ela é uma professora, nossa, muito atenciosa, a gente sempre está se falando assim né (B 12).

A professora é bem participativa né, desde pegar ele pra sala, ela procura conversar comigo sobre o V. (M 20).

Os familiares que participaram do estudo de Silva (2007) identificaram como comportamentos esperados, por parte dos profissionais para uma parceria efetiva “a comunicação por meio de respostas aos bilhetes, serem amistosos, a promoção de interações efetivas que estimulem o desenvolvimento com aquisição de novas habilidades, oferta de apoio aos pais, preocupação com o bem estar dos alunos e estímulo ao diálogo”; sendo os mesmos comportamentos destacados pelos familiares participantes deste estudo.

4.1.2.2. Comunicação entre família e professora da sala comum

No que diz respeito especificamente à comunicação, os relatos mostraram que alguns familiares mantêm contato diário ou semanal com a professora e avaliam que, com isso, podem falar sobre suas necessidades e esclarecer dúvidas.

Os familiares explicaram que o principal contato acontece nos horários de entrada e saída dos alunos. Alguns participantes contaram que conversam com o professor na porta da sala de aula e outros procuram pelo professor durante o horário de aula. Foi relatado que as professoras solicitam agendamento prévio para conversar. Os horários das aulas de educação física foram mencionados como propícios para agendamento de tais encontros.

O contato é mais semanal, assim, se ela tem alguma coisa para falar, a gente sempre está assim, porque eu vejo que não é todo mundo que traz os filhos, às vezes deixam e já vai né, e eu fico um pouquinho né - risos (B 12).

Eu sou exatamente como a senhora, eu venho e trazer ele todos os dias, e geralmente eu fico até eles entrarem, e às vezes a professora tem alguma coisa para falar, aí ela fala ali rapidinho, e se eu tenho alguma coisa para perguntar eu pergunto e já saio rapidinho porque sei que a gente não pode ficar muito porque atrapalha a aula né. Mas eu

sempre estou ali, bate o sino, a professora entrou para sala, então aí eu saio (M 14).

[...] quando eu preciso eu venho. No horário que estão em aula (M 7)/
Eu quando preciso venho (A 6).

Eu já venho todos os dias, porque tenho que trazer e buscar. Todos os dias eu converso com a professora da sala (M 7).

Eu trago todo dia, todos os dias eu trago ele na escola. (A 6)./Quando eu trago, eu já pergunto para professora como está, e ela às vezes fala que está muito rebelde, essas coisas [...] (M 10).

É converso na porta da sala de aula mesmo (M15).

Pode acompanhar, mas eles orientaram para não ficar muito na porta da sala para não atrapalhar (M1 4)/É porque depois que bate o sino, né, elas já vão para a sala (B 12).

Elas vêm um horário em que não tem aula (M 15)./Aí eles veem o período em que o professor não tem aula, para marcar (M 14)/ Quando é educação física, é o período em que pode estar conversando (M 15).

Uma vez a cada 15 dias, eu não gosto de ficar sempre incomodando.

É importante destacar o apontamento de uma das mães, que indicou procurar os professores apenas quinzenalmente, por caracterizar o seu interesse pela escolarização do filho como incômodo aos profissionais da escola.

Sobre o contato que os familiares procuram manter com a escola, alguns participantes enfatizam que podem atrapalhar os profissionais da escola, destacam a solicitação de agendamento em horários que os professores de sala podem atender, demonstrando como a família deve dispor de seu tempo, sem que sejam consideradas outras possibilidades. Ribeiro e Andrade (2006) observam que a relação da escola com a família ainda é orientada por prescrições sobre os deveres dos pais, dando ênfase aquilo que estes não fazem, evidenciando a assimetria na relação escola e família.

4.1.3. Relação entre a família e a professora da SRM

Os familiares observaram o diálogo constante com a professora da SRM e destacaram a sua habilidade de escuta, no que diz respeito a não fazer pré-julgamentos sobre as situações apresentadas pela família. Além disso, apontaram que a professora tem a preocupação de explicar sobre os recursos utilizados na SRM, assim como sobre seus objetivos.

De acordo com Silva (2007) e Martins (2006), a comunicação entre escola e família pode estimular, por meio do diálogo, os comportamentos de interação esperados na parceria colaborativa. Cabe identificar o relato das mães de filhos severamente prejudicados, que gostariam que a escola proporcionasse treinamento para os pais, pois poderiam ajudar em casa. Os familiares M4, M2, P3, A6, M7, M15, M17, M18, M19

descrevem que as explicações oferecidas pela professora da SRM, bem como a apresentação dos recursos utilizados por ela, garantem a compreensão sobre o processo de escolarização de seus filhos com DI.

Novamente, a principal razão para avaliar de modo positivo a relação é o progresso apresentado pelo filho com deficiência.

Eu converso com a professora todos os dias, eu fico na porta da sala, espero sair, eu ficava na porta da sala porque minha filha não se comportava (M 7).

Eu toda semana estou conversando com ela (M 15).

Eu estou sempre vindo aqui, conversando com a professora porque eu tenho, todas as terças e quintas, venho pegar ela às nove horas para levar na fisioterapia, nesse tempo eu já converso com a professora, e sempre ela tem alguma coisa pra falar e é nesse momento que a gente conversa, entendeu? (M18).

Ela fala as coisas do dia a dia mesmo (se referindo a fala da professora em conversas as terças e quintas). É mais para me informar (M18).

O horário da professora da SRM eu venho mais, porque é de manhã e de manhã eu não trabalho (M19).

Meu filho é muito difícil, ele não gostou, ele não está vindo todos os dias, ele não quer ir. Ela é muito legal, eu já conversei com ela e tudo [...] (M 17).

Ela recebe muito bem, muito bem e ela liga sabe de manhã “mãe o que aconteceu com o J.V.”. Tudo ela liga, ela não sabe ela não briga, procura saber procura te entender. Ela reserva um tempo dela pra conversar, sabe? E ela escuta, mas também que fala (M 4).

[...] Sempre quando precisa, quer conversar comigo, me chama eu venho aqui e converso (M 2).

Se está bem ou não, ela sempre fala. Ela sempre conversa com a gente, a professora da multifuncional e também a do reforço, sempre está conversando (P 3).

A, ele aprendeu bastante depois que está com essa professora, melhorou bastante, ele não sabia quase nada. Ele está conseguindo, ele só não consegue ler, escrever ele escreve bem. Eu quero que ele aprende ler, mas está difícil (A 6).

Acho que agora ela começou a desenvolver mais né, as coisas que ela não sabia (sobre o trabalho realizado na SRM), por exemplo, escrever o nome dela, começou a escrever sozinha (M 21).

No estabelecimento do diálogo observado na opinião de M17, é possível considerar que as informações úteis, com relação à criança foram transmitidas, e que garantiu as características do suporte emocional para os familiares (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Em uma das escolas, os participantes relataram não conhecer a professora da SRM, ou então que conheciam a professora, mas não sabiam que ela ofertava o serviço em questão.

Conheço a professora da SRM (M 6 e M 7).
Eu não conheço ainda não (A 6)/Não (P 10).
Eu conheço ela, mas não sabia que era da sala de recursos. Tem muitos que não conheço (A 5).

Christovam e Cia (2009) evidenciam que a troca de informações com a família foi apontada como fator de influência no desempenho da criança. A troca de informações é apontada na literatura como facilitadora e promotora das influências positivas, dados que indicam a necessidade de a escola estimular a interação entre professor que atua no AEE e os familiares, compreendida como fundamental diante do estabelecimento de uma parceria entre família e escola.

Cabe destacar que os familiares relataram que a professora da SRM estimula os mesmos a participarem das atividades da escola como reuniões, exposições e atividades cotidianas.

Quando tem eventos [...] ela sempre conversa (P 8).
Ela pega no pé e “vou fazer isso, vou fazer aquilo”. Que nem aquela gravação que eu te falei, aquela primeira gravação (a mãe se refere a participação dos pais na apresentação da noite cultural). Ela disse: Ó tô te esperando, vamos fazer! (M 20).

Na pesquisa de Silva e Mendes (2008, p. 225), a categoria “respeitar os profissionais” surge apenas nos grupos dos familiares que afirmam que o respeito “envolve dialogar de maneira adequada, pensar previamente sobre o que discutir com os profissionais e averiguar os fatos ocorridos para não acusar os profissionais injustamente (p. 225) ”.

Finalmente, é importante discutir sobre a participação dos pais (P1, P3, P8, P10 e P16) no estudo, o que demonstra envolvimento e interesse dos mesmos no que diz respeito à escolarização de seus filhos. Cia e Barham (2009) realizaram estudo com o objetivo de examinar as relações entre a participação do pai nos cuidados com os filhos, o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças iniciando as atividades escolares em contexto brasileiro, indicando que as variações no envolvimento paterno demonstram um novo padrão de participação, antes não verificado nas pesquisas tanto no Brasil quanto em outros países.

Segundo as autoras, o que pode contribuir com esta condição de aumento da participação do pai na escolarização dos filhos é a entrada da mulher no mercado de trabalho. No presente estudo ressaltamos a presença de cinco pais, que participaram do grupo na condição de responsáveis, sendo três deles junto com as esposas e outros dois sozinhos.

Ainda sobre a participação dos familiares, convém refletir sobre o fato dos familiares continuarem sendo atendidos em conversas na porta da sala de aula, momentos não oportunos para participação e discussão de demandas necessárias. Acredita-se que as reuniões para acompanhamento e orientação precisam atender necessidades dos familiares quanto aos dias e horários de agendamento, bem como o atendimento aos filhos durante a reunião para estimular a participação do maior número de familiares. De acordo com os dados levantados no presente estudo, estes familiares participaram das reuniões principalmente porque houve adequações quanto aos horários e também o acolhimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do estudo de caracterizar a família do aluno com deficiência intelectual escolarizado nos anos iniciais do sistema regular de ensino, conhecer e descrever os comportamentos emitidos pela escola regular, e também pelos pais, que contribuem para o estabelecimento e manutenção da parceria entre família e escola foram atingidos.

Na fase inicial da pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevista para aplicação em grupo com os familiares. Este instrumento foi submetido à avaliação de profissionais da área possibilitando adequações necessárias para sua validação, o que pode ser considerado como contribuição deste estudo.

O estudo constituiu a composição de quatro grupos com familiares de alunos com DI. Para composição dos grupos, foi necessário identificar por meio do censo escolar as matrículas da Educação Especial no município de Dourados, localizando as escolas com o maior número de alunos com DI matriculados desde a educação infantil até o ensino de jovens e adultos (EJA).

O mapeamento também permitiu a observação sobre o fluxo de matrículas dos alunos com DI que aumenta na passagem da educação infantil para os anos iniciais, e diminui deste para os anos finais do ensino fundamental, evidenciando a necessidade de investigações futuras sobre a identificação e caracterização deste fluxo.

A descrição das categorias identificando os comportamentos emitidos pelas famílias bem como as ações da escola relacionadas a esses comportamentos constituem importante contribuição deste estudo de acordo com a realidade local e brasileira.

Os estudos para realização desta pesquisa possibilitaram observar a importância de agendar junto à família um horário para que os pais ou responsáveis possam participar do grupo, bem como a disponibilização de um espaço lúdico para que os filhos possam acompanhá-los. Na condução das quatro reuniões de grupo com os familiares, nas quais as entrevistas coletivas foram realizadas, foi possível organizar este espaço para os filhos, o que foi observado pelos familiares como fator motivador para presença de todos.

Por meio da análise qualitativa dos dados, foram identificados e descritos comportamentos de familiares e profissionais da escola indicativos da parceria com familiares dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano ocorre num processo de interação, consideramos no presente

estudo o contexto escolar de acordo com as características levantadas por familiares de forma bidirecional, onde são identificados comportamentos na direção da parceria entre família e escola. No contexto das reuniões para realização da pesquisa alguns familiares apontaram características promotoras do desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, portanto potencializando a interação entre os participantes no ambiente escolar.

Quanto à relação entre família e os profissionais da escola, foram levantadas categorias referente à comunicação entre os mesmos, sendo observadas estratégias como o uso de bilhetes, salientando a importância do uso do caderno de recados. Como prática de comunicação, foi registrado o uso de um aplicativo para comunicação, o *whatsapp*, que viabiliza o envio de áudio e imagem, entre a professora da SRM e os familiares, o que de acordo com os relatos possibilita a interação com os alunos não alfabetizados.

O objetivo da comunicação é o acompanhamento do desempenho acadêmico e a presença de comportamentos disruptivos, como a indisciplina, por exemplo, que podem prejudicar o desenvolvimento do aluno. Na opinião dos familiares a solicitação da escola para participação em reuniões bimestrais para entrega de notas, autorização para passeios e a presença em festas é prontamente respondida pela família. Ocorre ainda a queixa da família que se ressentem quanto à organização e comunicação sobre as informações referentes à deficiência entre a equipe de profissionais da escola, o que gera exposição desnecessária. De forma antagônica as queixas, são relatados elogios, que mobilizam os familiares e alunos indicando os progressos e estimulando as potencialidades.

A participação paterna em um grupo de maioria feminina, cinco pais entre 19 familiares, permite considerar um novo papel que surge diante da entrada da mulher no mercado de trabalho e diante de uma nova divisão de afazeres: o acompanhamento da escolarização dos filhos.

A pesquisa possibilitou compreender a opinião dos familiares de alunos com deficiência intelectual, as estratégias de participação e os comportamentos dos profissionais da escola que colaboram para ocorrência e manutenção da parceria.

De acordo com Castro e Regattieri (2009), cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas que estimulem a participação das famílias, apontar em pautas de reuniões de pais e mestres que oportunizem a participação em discussões e na tomada de decisões no processo educativo.

O presente estudo se une ao conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre a interação família e escola. Espera-se que sejam sensibilizados desde os profissionais da escola até os familiares sobre o potencial da parceria. Contudo a discussão sobre o assunto requer outras investigações levando em conta questões como o potencial da pesquisa participante com os grupos de família e profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S. e MARTINS, S. C. T. (Orgs.) **Educação inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997.

ANACHE, A. A.; MITJANS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** v. 11, n.2, jul. /Dez 2007 p. 253-274.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a família**. SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, p. 37-60, 2004.

ARAUJO, R. C. T.; MANZINI, E. J; FIORINI, M. L. S. Educação inclusiva e gerenciamento de serviços com ações na interface entre a área da saúde e da educação: uma reflexão na perspectiva operacional. **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 8, n 16, p. 13-23, 2014.

ARAUJO, R. C. T.; MANZINI, J. E.; FIORINI, M. L. S. Educação inclusiva e gerenciamento de serviços com ações na interface entre a área da saúde e da educação: uma reflexão na perspectiva operacional. **Revista Cocar**, v. 8, n 16, p. 13-23, 2014.

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília. MEC, SEESP, 2006.

BAZON, F. V. M.; MASINI, E. F. S. A criança com cegueira congênita e sua relação com os irmãos mais velhos: estudo de três casos. In: FIJISAWA, D. S. **Família e educação especial**. Londrina: ABPEE, p. 61-72, 2009.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, 106, p. 191-216, 1999.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 168-185, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoce.pdf . Acessado em: abr. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **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. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF, MEC/SEESP, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. SEESP/MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 154**, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF, Brasília, DF, 2008. Disponível em: dab.saude.gov.br/docs./Legislação/portaria54_24_01_08.pdf. Acesso em dez. 2015.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 24 de setembro de 2009, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2010.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007
- BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.
- BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. São Paulo em **Perspectiva**, 17(2), p. 109-122, 2003.
- CASTANEDO, C. Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In González (Coord.). **Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 64-85, 2007.
- CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação família-escola: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- CELIO SOBRINHO, R. **Prática pedagógica e relação família e escola: dilemas, desafios e possibilidades**. Vitória, ES: GM, 2009.

CELIO SOBRINHO, R.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 49, p. 323-338, 2010.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.4, p. 563-582, 2013.

CIA, F.; BARHAN, E. J. Identificando fatores de risco: a participação do pai nos cuidados com o filho é preditora do desempenho acadêmico e do autoconceito dos filhos? In: FIJISAWA, D. S. **Família e educação especial**. Londrina: ABPEE, p. 29-38, 2009.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, E.G. *et al.* (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

DALLABRIDA, A.M. Escolarização e deficiência: a escolha da escola. In: BUENO, J.G.S. *et al.* (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

DELOU, C.M.C. Sinopse: cronologia da Educação Especial. Faculdade de Educação – UFF, 2010. Disponível em http://extensao.cederj.edu.br/material_didatico/edespecial/mod1/etapa2/Cronologia_da_Educacao_Especial_e_Inclusiva.pdf

DENARI, F. E. Educação Especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbiente e educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, pg. 31-39, ago./dez. 2008.

EMMEL, M.L.G. Deficiência mental. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S. (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 141-153, 2002.

FERREIRA, J.R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo; Summus, p. 85-113, 2006.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, p. 330-346, 2004.

- GLAT, R.; ANTUNES, K.C.V. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S.R; CALDAS, C.P. (Org.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 111-118, 1996.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, p. 15-35, 2007.
- GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Rev. ABPEE: SP**. V. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.
- HANSEL, A. F.; BOLSANELLO, M. A. O envolvimento parental nos programas de estimulação precoce. In: FIJISAWA, D. S. **Família e educação especial**. Londrina: ABPEE, p. 17-27, 2009.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M. C. M. Aspectos da Educação Especial na Alemanha. In: MENDES, E.G. *et al.* (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Marília, SP: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, maio-ago., 2011.
- KASSAR, M. C. M. Políticas de educação especial no Brasil: escolhas de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília, SP: ABPEE, 2012.
- LAPLANE, A. L. F. Inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, E.G. *et al.* (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C. et al., (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2a ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

- MARCONDES, H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia**. Jan-abr. vol. 22, n. 51, p. 91-99. 2012.
- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 2004.
- MARTINS, M. F. A. **Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- MATSUKURA, T. S. **Mães de crianças com necessidades especiais: stress e percepção de suporte social**. Tese (Doutorado em Saúde Mental). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.
- MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da ABPEE**. SP, v. 19, n.2, p. 349-358, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.
- MENDES, E. G. A escolarização de crianças e jovens com deficiências na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: MENDES, E.G. *et al.* (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas**, 2010.
- MENDES, E. G. A escolarização de crianças e jovens com deficiências na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: MENDES, E.G. *et al.* (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.. 11 Num. 33 set. /dez. 2006.
- MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: **Inclusão marco zero: Começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p 11-26.
- MENDES, E. G., FERREIRA, J. R., NUNES, L. R. P. **Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia**. FAPESP, 2002.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia da SBP**: v. 10, n. 2, 2002.

MENDES, E. G; MALHEIRO C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G; FILHO T. A. G. (Orgs) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, p. 350-365, 2012.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: **Inclusão marco zero**: Começando pelas/creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p 11-26.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J. e MINUCHIN. S. **Trabalhando com famílias pobres**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, p. 330-346, 2004.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S. *et al.* (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças com e sem Síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set-Dez, vol. 13, n. 3. p. 429-466, 2007.

PEREZ, M. C. A. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ci. Hum. e Soc. em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação apresentada

ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro, RJ, NAU/EDUR Editoras, 2010.

POLONIA, A. C., DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, 16(35), p. 385-394, 2006.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: SUMMUS, 2006.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva:** fundamentos históricos, conceituais e legais. Coleção: Práticas educacionais inclusivas. Vol. 2: Bauru: UNESP/FC, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar:** novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. São Carlos: USFSCar, 2010.

SILVA, A. M., MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.217-234, 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17 n. 2, p. 133-141, 2001.

SILVA, S. C.; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n.3, p. 421-434, 2014.

SZIMANSKY, H. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**. São Paulo. IV(I), p. 40-45, 1994.

SZYMANSKI, H. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**. São Paulo. IV(I), p. 40-45, 1994.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial:** propostas da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. São Carlos: UFSCar, 2011.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership**, 3ª edição, New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2. 2012.

APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS – MS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
Rua Coronel Ponciano, 650. Parque dos Jequitibás
Dourados/MS - CEP: 79.840-020

E-mail: gabinete.semed@dourados.ms.gov.br • Fone: 67 3411-7727
mecuipepedagogica.semed@dourados.ms.gov.br • Fone: 67 3411-7603

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada **PERCEPÇÃO DE FAMILIARES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE SEUS FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSIO FUNDAMENTAL**, coordenada pela professora Dr^a Aline Maira da Silva, sob responsabilidade da discente Annye de Picoli Souza, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados.

Dourados-MS, 26 de novembro de 2014.

Mariolinda Rosa Romera Ferraz
Diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação
Dourados/MS

RG: 459.242 – SSP/MS

CPF: 446.346.091-34

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à direção das escolas

À Escola Municipal _____

Eu, ANNYE DE PICOLI SOUZA, juntamente com a professora Dr^a Aline Maira da Silva, estamos realizando a pesquisa “Percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental” que visa identificar e descrever a percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados (MS). Esta pesquisa está vinculada a Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Este trabalho tem como objetivo levantar e descrever os comportamentos emitidos pelos familiares e também pela escola regular, segundo a perspectiva dos familiares, que contribuem para o estabelecimento e manutenção da parceria entre família e escola; conhecer a opinião dos familiares sobre a adequação e a efetividade das estratégias utilizadas na sala de aula comum, assim como na sala de recurso multifuncional, voltadas para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Para fins de conhecimento da instituição para realização da pesquisa “Percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental” será organizada reunião de grupo com familiares de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano), inicialmente identificados por meio do Censo Educacional da Educação Especial do Município de Dourados/MS, com diagnóstico de deficiência intelectual. Por meio do contato pessoal da pesquisadora e anuência da direção da unidade escolar será realizado o contato com os familiares. As reuniões serão realizadas na escola em data agendada previamente com os familiares no período noturno. O tempo expendido com a atividade será em torno de 80 minutos.

Os resultados propiciarão um levantamento de dados que serão utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que trarão benefícios para a área da Educação Especial.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Annye de Picoli Souza
RG 22415 419
Telefone 067 8183 5503

Prof^a Dr^a Aline Maira da Silva
RG 33.406.391-7
Telefone 067 34110 2114

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo a participação da _____, na pesquisa para identificar e descrever a percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados (MS), voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento. Alego que entendi os objetivos da participação da pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da direção da unidade escolar Local dia mês

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa *Percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental*, que tem como objetivo identificar e descrever a percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados (MS). Fui informado que a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Compreendo que minha participação consistirá em responder uma ficha de identificação e participar de duas reuniões em grupo com outros pais. As reuniões terão duração aproximada de uma hora e meia. Nas reuniões será discutida a opinião dos pais sobre a escola na qual o filho com deficiência intelectual está matriculado.

Fui informado que tenho a total liberdade para recusar participar da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar, e concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais, e que se houver ainda alguma dúvida poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa e, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em relação a minha participação:

Concordo Discordo

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Assinatura do familiar participante
RG:

Annye de Picoli Souza
RG: 22415 419

Profª Drª Aline Maira da Silva
RG 33.406.391-7

Informações para contato
e-mail: annye_ps@hotmail.com
Telefone: 8183 5503

**APÊNDICE D – Características socioeconômicas das famílias
participantes**

Quadro 7: características socioeconômicas das famílias

Participante		Nº de filhos	Idade	Renda Familiar	Nº de pessoas que vivem na casa	Nº de pessoas que trabalham na casa	Recebimento de benefício.
P1		6	<u>10 anos</u> 35 anos 36 anos 37 anos 38 anos 39 anos	0 - 2	3	2	Não
M2		3	<u>13 anos</u> 16 anos 18 anos	2 - 4	5	2	Não
P3	M4	5	7 meses 4 anos 5 anos <u>7 anos</u> 10 anos	0 - 2	7	2	LOAS
A5		2	<u>7 anos</u> <u>8 anos</u> 33 anos	0 - 2	4	Ninguém	Não
A6		6	<u>9 anos</u> 17 anos 21 anos 22 anos 24 anos 25 anos 30 anos	0 - 2	5	2	Não
M7		1	<u>8 anos</u>	0 - 2	2	1	Não
P8	M9	2	11 anos 21 anos	0 - 2	3	1	LOAS
P10		1	<u>7 anos</u>	4 - 6	3	2	Não
M11		2	11 anos 15 anos	2 - 4	4	1	LOAS
B12		2	36 anos 42 anos	0 - 2	2	Ninguém	Não

M13		5	<u>14 anos</u> 21 anos 25 anos 30 anos 35 anos	2 - 4	4	2	LOAS
M14		3	<u>9 anos</u> 12 anos 15 anos	0 - 2	4	1	VALE RENDA
M15	P16	2	<u>9 anos</u> 17 anos	2 - 4	4	3	Não
M17		2	3 anos <u>9 anos</u>	0 - 2	4	1	BOLSA FAMÍLIA
M18		1	<u>7 anos</u>	2 - 4	3	1	LOAS
M19		4	<u>10 anos</u> 15 anos 17 anos 20 anos	2 - 4	6	4	BPC
M20		2	11 anos <u>12 anos</u>	0 - 2	4	1	LOAS
M21		3	3 anos <u>10 anos</u> 12 anos	6 - 8	5	1	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Versão preliminar do roteiro de entrevista

Dourados, 12 de março de 2015.

Prezada professora

Eu, Annye de Picoli Souza, mestranda do PPGEdU da Universidade Federal da Grande Dourados/MS, orientada pela professora Dr^a Aline Maira da Silva, estou realizando a pesquisa *Percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental*. O objetivo da pesquisa é identificar e descrever a percepção de familiares sobre a escolarização de seus filhos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados/MS. O estudo será desenvolvido em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Dourados.

Para alcançar os objetivos propostos, será desenvolvida pesquisa qualitativa, com o uso da técnica de grupos focais.

Solicito sua colaboração na avaliação do roteiro semiestruturado, sobre os temas a serem investigados, composto pelas seguintes perguntas:

- a) Como é a sua relação com a escola onde seu filho estuda?
- b) A escola desenvolve ações que contribuem para a parceria entre vocês?
- c) Vocês apresentam algum comportamento que favorece a parceria entre vocês e a escola?
- d) Vocês conhecem a professora do seu filho? Qual é a sua relação com ela?
- e) Vocês conhecem a professora da sala de recurso multifuncional? Qual é a sua relação com ela?
- f) Qual é a opinião de vocês sobre as estratégias utilizadas na sala de aula comum que seu filho frequenta?
- g) Qual é a opinião de vocês sobre as estratégias utilizadas na sala de recurso multifuncional que seu filho frequenta?

Sua colaboração propiciará discussões que trarão benefícios melhorando e ampliando o presente instrumento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para esclarecimentos.

Annye de Picoli Souza

APÊNDICE F - Versão final do roteiro de entrevista utilizado nas reuniões de entrevista coletiva

- 1) Vocês têm contato com a escola onde seu filho com deficiência intelectual estuda? Como é esse contato?
- 2) O que vocês fazem para se aproximar da escola onde seu filho estuda?
- 3) O que a escola faz para se aproximar da família?
- 4) Vocês conhecem o(a) professor(a) do seu filho? Como é a sua relação com ela?
- 5) O que vocês acham da educação que seu filho recebe na sala comum?
- 6) Vocês conhecem o(a) professor(a) da sala de recurso multifuncional? Como é a sua relação com ela?
- 7) Vocês sabem o que é feito com seu filho na SRM? O que acham?
- 8) O que vocês acham que poderia melhorar na educação do seu filho com deficiência intelectual na escola regular?