

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CAMILA RAMOS BRANDÃO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO
ESCOLA x FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE DEFICIENTE INTELECTUAL**

SÃO PAULO

2016

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CAMILA RAMOS BRANDÃO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO
ESCOLA x FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE DEFICIENTE INTELECTUAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do certificado do curso de especialização de Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

Orientadora: Prof^a Dra. Darcy Raiça

SÃO PAULO

2016

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças, sabedoria e condições de ter chegado até aqui, pois sem Ele nada disso será possível.

Aos meus professores, grandes doutores e mestres por partilharem seus conhecimentos e conseqüente construção da minha aprendizagem.

Em especial à minha orientadora, professora Dra. Darcy Raiça, pelo tempo e paciência a mim dedicados durante a construção deste trabalho, me direcionando sempre ao caminho do sucesso.

Agradeço também, aos meus pacientes e escolas dos mesmos, por permitirem a minha participação em suas rotinas e conseqüente reflexão sobre essa relação.

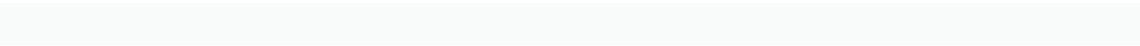
Aos amigos que aqui conquistei, em especial à Fernanda e Nathália, que juntas partilhamos dos mesmos anseios, tristezas e alegrias no decorrer do curso.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar aonde cheguei. Muito Obrigada!

*Dedico este trabalho à minha família,
meu esposo e minha filha Heloísa, que permitiram e
compreenderam a minha ausência, e ainda foram os
meus melhores companheiros nos momentos mais difíceis.*

*Aos meus pais, pelo apoio dispensado durante
toda a minha vida e mais ainda no decorrer
desses dois anos de estudo.*

*E é claro, às minhas irmãs, por me incentivarem sempre,
me fazendo refletir que valeria a pena.*



*Quando você vai ter um bebê, é como planejar uma fabulosa viagem de férias –
para a Itália.
Você compra uma penca de guias de viagem e faz planos maravilhosos.
O Coliseu, o Davi, de Michelangelo. As gôndolas de Veneza.
Você pode aprender algumas frases úteis em italiano. É tudo muito empolgante.
Após meses de ansiosa expectativa, finalmente chega o dia.
Você arruma suas malas e parte. Várias horas depois, o avião aterrissa.
A comissária de bordo diz: “Bem-vindos à Holanda”
“Holanda? Como assim Holanda? Eu escolhi a Itália.”
Deveria estar na Itália. Toda minha vida sonhei em ir para a Itália”.
Mas houve uma mudança no plano de voo.
Eles aterrissaram na Holanda e lá você deve ficar.
O mais importante é que não levaram você para um lugar horrível, repulsivo, imundo,
cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente.
Então você precisa sair e comprar novos guias de viagem.
E deve aprender todo um novo idioma.
E vai conhecer todo um novo grupo de pessoas que você nunca teria conhecido.
É apenas um lugar diferente.
Tem um ritmo mais lento do que a Itália é menos vistosa que a Itália.
Mas depois de estar lá por algum tempo e respirar fundo, você olha ao redor.
E começa a perceber que a Holanda tem moinhos de vento.
E tem tulipas. A Holanda tem até Rembrandts.
Mas todo mundo que você conhece está ocupado indo e voltando da Itália.
E todos se gabam de quão maravilhoso foram os momentos que lá passaram.
E pelo resto de sua vida você vai dizer: “Sim, era para onde eu deveria ter ido.
É o que eu tinha planejado”.
E a dor que isso causa não irá embora nunca mais.
Porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa.
Porem... Se passar a vida lamentando o fato de não ter chegado à Itália,
você nunca estará livre para aproveitar as coisas muito especiais,
as coisas adoráveis da Holanda.*

Emily Pearl Kingsley

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTE INTELECTUAL

SILVA, Camila Ramos Brandão. A importância da Relação Escola x Família na Educação Inclusiva de Deficiente Intelectual. Trabalho de conclusão de curso do curso de especialização de Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da PUCSP.2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a relação entre escola x família no que diz respeito ao processo de inclusão escolar do deficiente intelectual.

Para isso, procurou-se compreender a função da escola, através do movimento de inclusão escolar, levando em consideração a legislação que embasa o processo inclusivo. E também a reflexão sobre a inclusão no ambiente escolar, que segundo Montoan (1993) tem como meta primordial, não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde os anos iniciais. A escola no contexto da educação inclusiva deve propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos, sendo estruturado em função dessas necessidades. Essa proposta é de extrema importância já que é na escola que a criança evolui enquanto indivíduo de uma sociedade.

Além da escola, a família também possui total importância para o processo de desenvolvimento da criança, já que a aprendizagem, conforme nos coloca Munhoz (2003), opera de acordo com o modelo sistêmico familiar, do qual a criança está inserida, desempenhando assim, funções e expectativas mútuas.

Sendo a escola e a família espaço para o desenvolvimento da criança com e/ou sem deficiência intelectual, fez-se necessário a reflexão sobre a relação entre ambas no que diz respeito à questão da empatia, através da perspectiva de comunidade proposta por Carneiro (2011), onde explica que é necessário que haja uma relação de parceria entre as mesmas, deixando de lado o modelo hierárquico onde a escola assume poder sobre a família. Para a melhor compreensão desta questão, apresentamos algumas situações onde houve de alguma forma o comprometimento nesta relação, evidenciando que quando não se estabelece de forma saudável essa empatia, o processo de inclusão, e/ou até mesmo a criança podem ser prejudicados.

Desta forma, chegou-se a conclusão que a relação empática entre escola e família, ou seja, uma relação através da perspectiva de comunidade, pode facilitar o processo de inclusão, pois neste sentido, tanto a família quanto a escola, podem trabalhar como parceiras e com o mesmo objetivo: O desenvolvimento das potencialidades do deficiente intelectual e consequente inclusão.

Palavras-chaves: família, escola, empatia, comunidade e inclusão.

THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF INTELLECTUAL DISABILITIES

SILVA, Camila Ramos Brandao. The importance of the School to Family Relationship in the Inclusive Education of the Intellectual Deficient. Completion of the course of the specialization course on Inclusive Education and Intellectual Deficiency of the PUCSP.2016.

ABSTRACT

The present research aims to reflect on the relationship between school and family with regard to the process of school inclusion of the intellectual deficient. In order to do so, we sought to understand the role of the school through the school inclusion movement, taking into account the legislation that underpins the inclusive process. And also the reflection about the inclusion in the school environment, which according to Montoan (1993) has as its primary goal, to leave no one outside of regular education since the early years. The school in the context of inclusive education must propose a way of organizing the educational system that considers the needs of all students and be structured according to these needs. This proposal is of extreme importance since it is in the school that the child evolves as an individual of a society.

In addition to the school, the family also has total importance for the development process of the child, since the learning, according to Munhoz (2003), operates according to the systemic family model, of which the child is inserted, Functions and expectations.

Since school and the family are a space for the development of children with and without intellectual disabilities, it was necessary to reflect on the relationship between the two in relation to empathy, through the community perspective proposed by Carneiro (2011), Where he explains that it is necessary to have a relationship of partnership between them, leaving aside the hierarchical model where the school assumes power over the family. In order to better understand this issue, we present some situations where there has been some compromise in this relationship, evidencing that when the empathy, the inclusion process, and even the child can not be established in a healthy way, can be harmed.

In this way, the empathic relationship between school and family, that is, a relationship through the community perspective, can facilitate the inclusion process, since in this sense, both the family and the school can work as partners And with the same objective: The development of the potentialities of the intellectual deficient and consequent inclusion.

Keywords: family, school, empathy, community and inclusion.

SUMÁRIO

I - Introdução.....	09
II - ESCOLA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	12
1. Escola.....	12
2. A inclusão escolar.....	13
3. Legislação e o Movimento de Inclusão.....	18
III – COMPREENDENDO A FAMÍLIA E O DEFICIENTE INTELECTUAL.....	23
1. Família.....	23
2. O que é a Deficiência Intelectual?	26
3. Principais Causas da Deficiência Intelectual.....	28
IV - RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL.....	32
1. Relação Escola x Família	32
2. Escola e família através da perspectiva de comunidade.....	35
V – ALGUMAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS QUE EXEMPLIFICAM ESSE PROCESSO.....	41
1. Caso 1.....	41
2. Caso 2.....	43
3. Caso 3.....	44
4. Caso 4.....	46
5. Análise dos Casos.....	47
VI –Conclusão.....	51

I - INTRODUÇÃO

Na medida em que o curso de deficiência intelectual e educação inclusiva foi avançando, mais eu percebia o quanto precisava buscar de informações a respeito dessas questões, para que de fato, eu pudesse ser considerada uma especialista.

Desde o início do curso, pude aprender muitas coisas, como por exemplo o conceito de direito, que possibilitou a ampliação do meu conhecimento a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, refletindo sobre as questões que permeiam o âmbito da inclusão escolar, bem como os êxitos e obstáculos que ainda são enfrentados nessa categoria. Além é claro, de vários outros conceitos como o histórico do processo de inclusão, o desenvolvimento humano da aprendizagem, das patologias que podem estar associadas às deficiências, entre outros.

Mas, enquanto psicopedagoga, de alguma forma esses conceitos estavam paralelos à minha formação. Eu buscava algo que pudesse abrir ainda mais o meu “olhar” frente às minhas angústias que por sua vez, foi o que direta ou indiretamente havia me motivado a buscar tal especialização.

Sendo assim, no decorrer do curso, várias angustias vieram ao meu encontro. Pois, por vezes, tinha o sentimento de que muito ainda faltava para que o meu conhecimento estivesse de fato estabelecido. Mas, foi no último módulo que pude perceber que na verdade, o que me faltava mesmo (além do aprimoramento dos conteúdos aprendidos) era me deparar com algo que inconscientemente eu estava buscando desde o início. Algo que me tocasse como profissional e futura especialista.

Foi então, quando tive contato com o conceito de empatia proposto por Edith Stein, que traz a vivência comunitária como contribuição para o desenvolvimento pessoal e a partir de então, consegui finalmente começar relacionar minhas angustias com as teorias das quais eu estava entrando em contato a partir daquele momento.

Ao realizar os atendimentos psicopedagógicos clínico, principalmente e/ou especialmente os de crianças com idade média de 4 anos, eu percebia que as mães (que é quem leva os filhos nos atendimentos na maioria das

vezes), chegavam querendo me mostrar, ou simplesmente desabafar, que a escola de alguma forma tinha sido indelicada ou grosseira quando as orientavam para a busca de “ajuda” para os seus filhos, por esses não estarem “no padrão” das demais crianças. E assim, as falas destas eram quase sempre a mesma: “quem a escola pensa que é pra falar que meu filho tem alguma coisa errada?”. E aí começava toda a minha investigação para identificar o que de fato estava acontecendo.

Na maioria das vezes, realmente havia a necessidade de um atendimento multidisciplinar, pois a criança apresentava mesmo algum comprometimento maior no desenvolvimento. Outras, em sua minoria, era apenas carência de estímulo. Mas, em ambos os casos, eu ia até a escola para troca e/ou coleta de informações sobre a criança em questão. E nesse momento, muitas vezes, eu percebia que as mães (infelizmente) estavam certas: a escola realmente tinha uma postura “muito dura” diante da possibilidade de algum distúrbio de desenvolvimento da criança.

Foi quando comecei a pensar: “se eu enquanto profissional, me senti de certa forma impactada, imagine a mãe que muitas vezes não tem conhecimento das potencialidades que estão atreladas às possíveis deficiências?”. Sim, tive outros casos em que a postura da escola foi totalmente diferente e que assim, os pais tiveram outra estrutura para a busca de ajuda.

Com isso, começou a crescer a angústia que eu mencionei anteriormente. Quando falamos, principalmente de deficiente no ambiente escolar, em teoria afirmamos que é importante a relação escola e família. Mas na prática será que isso ocorre?

A relação escola e família, não se dá apenas com as facilidades de acesso e argumentação da família no ambiente escolar. Mas sim, também, essa é construída através da relação empática que deve haver entre as mesmas. Foi através da reflexão de Carneiro (2011) sobre Edith Stein que eu pude começar a pensar a prática da escola, através de uma abordagem mais empática.

Pretendo agora fundamentar teoricamente essa prática da relação escola X família, para o desenvolvimento da minha monografia do curso de

especialização em educação inclusiva e deficiência intelectual, fazendo uma reflexão sobre a importância da empatia nesta relação.

Acredito ser muito importante tal pesquisa, uma vez que conforme coloca Munhoz (2003), a família funciona de forma sistêmica, na qual seus membros desempenham funções e criam expectativas mútuas. E tal expectativa não pode ser abalada através de ação sem reflexão nas relações familiares x escolares.

Desta forma, este estudo busca fundamentar o conceito de família e escola, e as possibilidades desta relação através da perspectiva de comunidade e conseqüente empatia na inclusão da criança com deficiência.

II - ESCOLA E INCLUSÃO ESCOLAR

1. Escola

A escola constitui um espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante das atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003). Sendo assim, a escola é fundamental para a evolução do indivíduo e da sociedade. Neste sentido, e preparo para inserção na sociedade.

Oliveira (2003) traduz a educação como sendo "uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas, pois a sobrevivência de qualquer sociedade depende da transmissão de sua herança cultural aos jovens." Assim, o papel da escola na transmissão de conhecimentos está relacionada ao processo sistemático, que visa apenas a transmissão de determinadas ciências, técnicas e conteúdos, sendo assim uma educação formal no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Assim, cabe à escola possibilitar recursos psicológicos para a evolução cultural, social e intelectual do homem (Rego, 2003). Ao mesmo tempo, ela proporciona o emprego da linguagem simbólica, a assimilação dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem.

A escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, devem envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da

sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1 da Lei nº 9.394, de dez, 1996).

Desta forma, é importante observar que o processo educacional não ocorre apenas na escola. Mas sim, pela sua constituição de confluência de diversos saberes ela tem reafirmada a sua vocação de ser o pilar gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo desta forma para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores. (Terceiro Relatório da Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. MEC, 2004).

Assim, cabe à escola, diante dessa sua natureza, assumir/executar diferentes papéis na atuação da sua missão, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos. A educação tem como objetivo a troca de saberes, pois destina-se a múltiplos sujeitos, com conhecimentos, e condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais diferentes.

Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade. (Caderno 1, MEC, SEB, 2015, pg. 14).

2. A inclusão escolar

A inclusão escolar é um direito humano fundamental para o pleno desenvolvimento e inserção social da pessoa com deficiência, pois consta na Constituição Federal de 88 que a educação é um direito de todos. Sendo assim, entende-se que no conceito de “todos” não há exceção, sendo abrangente também à pessoa com deficiência.

De acordo com Montoan (1993) a diversidade no meio social e principalmente no ambiente escolar é um fator determinante no enriquecimento das trocas intelectuais, sociais e culturais que ocorrem entre os sujeitos que interagem neste ambiente. Sendo assim, a autora acredita que o aprimoramento da qualidade de ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos já resulta naturalmente na inclusão dos deficientes.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino para todos depende de ultrapassarmos as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Outros obstáculos à consecução de um ensino para todos, implicam a adequação de novos conhecimentos oriundos das investigações atuais em educação e de outras ciências às salas de aula, às intervenções tipicamente escolares. (MONTANO, 1993, pg.2).

A noção de inclusão para a autora, é compatível com a de integração e institue a inserção escolar de forma radical, sistemática e completa. O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem frequentar as salas de aulas no ensino regular (MONTANO, 1993).

No entanto, para falar de inclusão escolar, se faz necessário a compreensão do que é a inclusão e do que é integração. Montano (2006) define integração escolar como sendo a inserção do aluno com deficiência nas escolas comuns. Isto significa colocar o aluno em contato com um sistema escolar, tanto na classe regular quanto na classe especial.

Neste caso, nem todos os alunos são considerados aptos, sendo necessária a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Ou seja, a integração representa o especial na educação. Nesta concepção os alunos têm que mudar para se adaptar às suas exigências (ibidem).

Segundo Montano,

[...] o uso da palavra 'integração' refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MONTANO, 2006, p.18).

Montano (2006) considera ainda que, a integração, ao oportunizar ao aluno vários tipos de atendimento quer seja em escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes

hospitalares ou ensino domiciliar, ainda se caracterizava como uma inserção parcial.

A integração

[...] constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 2006, p.33).

Neste sentido, Sasaki (2006) reconhece que ainda assim a integração tinha mérito, por promover a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Quanto ao processo de integração, Montoan (1993) esclarece ainda que integrar-se na corrente principal, é fazer parte do alunado escolar, ou seja, permite ter o acesso à educação. Assim, pela perspectiva da integração escolar, o aluno tem acesso às escolas através de inúmeras possibilidades educacionais, que vai desde ser inserido na sala de aula regular, até o ensino em escolas especiais.

A mesma autora ainda esclarece que:

O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, por que a cascata¹ prevê serviços segregados. (MONTTOAN, 1993, p.4)

Neste sentido, Doré (apud MONTTOAN,1993) esclarece que a crítica sobre o sistema de cascata e às políticas públicas vai em direção da afirmação de que a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

Beyer (2006) nos faz refletir sobre a questão da integração escolar quando diz que as experiências desta, têm nos evidenciado, desde os anos 60,

¹ Significado de Cascata segundo o dicionário brasileiro: Queda de água provocada por desnível brusco do leito de um rio.[Figurado] Série de acontecimentos sucessivos.

até o período atual que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração. Já que para o autor, possivelmente o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tenha garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura dos paradigmas inclusivos, já que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar.

Segundo Beyer (2006), no efetivo processo de inclusão não pode haver a definição de alunos com e/ou sem deficiência, com e/ou sem distúrbios, com e/ou sem necessidades especiais. Neste contexto o projeto pedagógico inclusivo admite apenas a existência de alunos que apresentam as mais diversas necessidades.

O mesmo autor afirma que muitas dessas necessidades

[...] são compartilhadas por vários alunos e compõem as necessidades gerais do alunado da escola. Porém, há um grupo de alunos que apresentam algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado (BEYER, 2006, p. 280).

A meta primordial da inclusão é, portanto segundo Montoan (1993) não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o início. A escola no contexto da educação inclusiva deve propor um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, sendo estruturado em função dessas necessidades.

Desta forma,

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existem campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, ante as necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 280)

Assim, Montoan (1993) afirma que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, já que não se limita a ajudar somente os alunos apresentam algum tipo de dificuldade na escola, mas sim apoia a todos (professores, alunos, corpo administrativo), para que desta forma obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Montoan (2006) nos traz a idéia de inclusão, através da metáfora do caleidoscópio explicada por sua defensora:

O caleidoscópio² precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (MARSHA FOREST apud MONTOAN, 2006, p.17).

Através desta metáfora, a autora nos faz refletir sobre a ideia de que a inclusão possibilita a criação de diversas maneiras de ministrar a educação escolar com os alunos com deficiência, no sistema regular de ensino.

Em relação à prática da educação inclusiva Montoan (2006) traz em suas considerações, um fato importante de que na aplicação da mesma não há uma utilização pré-definida e/ou específica para esta ou aquela deficiência.

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MONTOAN, 2006, p. 36).

A inclusão constitui então, a inserção de forma incondicional, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. (ibidem)

² É um instrumento óptico de formato cilíndrico, de cartão ou de metal, com o fundo de vidro opaco e, no seu interior, são colocados pequenos fragmentos de vidro colorido. Ao nos colocarmos diante da luz e observarmos o interior do tubo, através de um furo feito na tampa e rolando o objeto lentamente, assistimos a belos e agradáveis efeitos visuais: a cada movimento, formam-se combinações variadas de desenhos simétricos e sempre diferentes.

3. Legislação e o Movimento de Inclusão

Conforme relata Voivodic (2004), a luta pela inclusão está ligada às lutas dos familiares por oportunidades de estudo e situações comuns de ensino em todo o mundo, iniciando na Europa. Nos Estados Unidos, décadas de 50 e 60, esses pais fundaram organizações importantes na época, como a National Association for Retarded Citizens (Associação Nacional dos Cidadãos com Retardo Mental) que luta pelos direitos de pessoas com deficiência intelectual.

O autor diz que a educação de crianças com deficiência iniciou-se com escolas especiais. Na década de 50, instalou-se em São Paulo, em caráter experimental, a primeira classe de recursos para alunos com deficiências visuais. A partir desta primeira sala de recursos foram criadas outras, destinadas para outras deficiências, como a sensorial e a mental.

As classes de recursos, como o próprio nome diz, visava uma vasta gama de recursos educacionais especiais para os alunos com deficiências, que integrassem estas salas.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, p.2)

No Brasil, (MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nota técnica), o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental;

em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Na década de 60, em 1961 a integração das pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN³), Lei nº, 4.024 que aponta o direito à educação no sistema de ensino geral, sempre que possível. Nesta época, o conceito utilizado era o de integração escolar e não se legitimava a importância da inclusão em escolas regulares, apenas referia-se que esta integração deveria ocorrer quando considerada possível.

Em 1971, com a nova LDB, a Lei Nº 5.692, ocorre uma mudança nessa visão, afirmando que alunos com deficiência, com “atraso considerável” e/ou superdotados devem receber tratamento especial, não promovendo a inclusão na rede regular e favorecendo as escolas especiais como opção de matrícula.

Em 1988, com a nossa lei máxima, a Constituição⁴ Federal, aprofunda-se a discussão sobre esse tema, pois a mesma assegura como dever do Estado o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, pois garante a Educação como direito de todos e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Porém, em 1989 com a Lei Nº 7.853, há a possibilidade de excluir do sistema regular de ensino algumas crianças consideradas não capazes de se integrar e a criação de escolas especiais (privadas e públicas) no sistema educacional. Nota-se que ainda é utilizado o termo integração ao invés de inclusão.

³ LDB – Lei de Diretrizes e Bases: é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

⁴ Constituição é o conjunto de leis, normas e regras de um país ou de uma instituição. A Constituição regula e organiza o funcionamento do Estado. É a lei máxima que limita poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 88, art. 208).

O conceito de inclusão escolar começa a ser discutido mundialmente na década de 90, principalmente com a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha que tinha como objetivo uma Educação para todos de forma que as escolas estejam capacitadas para atender todas as crianças, especialmente as com deficiências, o acesso à escola regular sendo garantido dentro de uma pedagogia centrada na criança. Ainda é um começo de discussão, mas começa a despertar reflexões sobre o fato.

No Brasil, em 1996 com a Lei Nº 9.394 (LDBEN) há um capítulo específico sobre a Educação Especial definindo-a como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo oferecido serviços de apoio especializado quando necessário, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Porém ainda afirma que o atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

Em 2006, a ONU adota A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo decreto 6949/2009. E afirmado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, assegurando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência, garantindo a eles apoio individual e efetivo para garantir a igualdade de condições com as demais pessoas. No Art. 24º da Convenção é possível verificar essa afirmação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, art. 24).

Várias leis e decretos são criados no país para assegurar os direitos das crianças com deficiência. Para complementar essa ideia de integração, se faz importante mencionar a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que assegura que os sistemas de ensino deverão matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de complementar ou suplementar a sua formação através de recursos que eliminem as barreiras para o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem.

Apesar das leis para apoiar a inclusão, algumas escolas encontram dificuldades em aplicá-la na prática:

[...] atualmente, no ensino regular, a criança deve adequar-se à estrutura da escola para ser integrada com sucesso. O correto seria mudar o sistema, mas não a criança. No ensino inclusivo, a estrutura escolar é que se deve ajustar no seu plano de ensino às necessidades de todos os alunos, favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, que tenham ou não limitações. (SCHWARTZMAN, 1999, p.253).

Percebemos desta forma que no decorrer da história da humanidade, a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas mudou radicalmente. Passando da total exclusão para a inclusão, baseada nos Direitos Humanos.

A figura abaixo representa as etapas presentes no decorrer da história deste processo.



Figura 1 – aproximação de PNEEs com a escola regular (Beyer, 2006)

III – COMPREENDENDO A FAMÍLIA E O DEFICIENTE INTELECTUAL

1. Família

Através da perspectiva sócio-histórica, a família se torna um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo. Para entender melhor o conceito de família, Castro (2000) apresenta-a como sendo a "célula mater da sociedade", pois desempenha papel importante no desenvolvimento biológico e social, como também se torna a instituição da qual se origina tantas outras.

De acordo com Ariès (1981) a família moderna, constituída por pai, mãe e filhos, foi formada a partir de diversas mudanças do pensamento religioso e político, em que somente após três séculos passou a valorizar o sentimento de família, como também o sentimento da infância. Até meados do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura; vivia exposta a tudo o que os adultos participavam; até mesmos os artistas da época representavam as crianças com as mesmas características dos adultos, distinguindo apenas o tamanho. Entretanto, a partir do século XVIII a infância passa a ter um espaço reservado na sociedade moderna, começa-se a valorizar a imagem da criança, como sendo uma fase distinta e peculiar, que merecia cuidados específicos, na qual passariam a ser tratadas como indivíduos merecedores de necessidades específicas relativas à infância. Segundo Ariès (1981, p.160) "Esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos".

A família passou a ter um papel mais afetivo na formação da criança, enfatizando também a educação como fator importante nas relações estabelecidas. A partir do momento que a infância era reduzida, a criança se via atrelada ao universo adulto, no qual aprendiam as tarefas cotidianas por pessoas mais velhas na condição de aprendizes. Nesse período não havia escolas, as crianças recebiam o conhecimento de forma direta e informal, por meio dos familiares.

Dessa forma, a família se torna a primeira instituição responsável pela formação do indivíduo (ARIÈS, 1981). A educação fornecida pelos familiares era uma educação informal, fundamentada na prática das tarefas cotidianas, e não em um sistema de ensino. Ariès (1981, p. 156) acrescenta que “a criança aprendia pela prática, [...] toda educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde”. Assim, o conhecimento adquirido no seio da sociedade se tornava uma aprendizagem fundamental para o indivíduo se situar dentro das relações estabelecidas no contexto em que vivia.

Segundo Munhoz (2003), a família possui um papel de sistema dinâmico de interações. Desta forma,

No momento em que nasce uma criança, nasce também uma família. Assim começa a ser formada a estrutura familiar, que consiste num conjunto de exigências e desempenho de funções organizadas, com um padrão de funcionamento interacional, que permeia as relações entre os membros de um sistema familiar. Será a partir desse modelo de funcionamento que irão se definir os papéis de cada membro, na busca do equilíbrio homeostático do sistema. Os padrões transicionais dirigirão o comportamento dos membros da família que são mantidos por regras universais que governam a organização familiar e pelas expectativas mútuas de seus membros específicos. (Munhoz, 2003, p.14).

A autora explica ainda que esse modelo sistêmico familiar, parte do sistema social e é constituído por subsistemas, ou seja, membros que agem e interagem numa estrutura funcional ao se inserirem em outros sistemas humanos. Sendo compostos pelos elementos da própria família, ou seja: esposo/esposa, sendo denominado subsistema conjugal, os pais (casal), denominado sistema parental, e também o grupo de irmão, como grupo fraternal. Desta forma, estes subsistemas, na medida em que interagem e se articulam de forma flexível a também adaptável, resulta no desempenho das funções de um sistema que evolui através das etapas dos ciclos individuais e familiares.

Assim, a família assume um papel de extrema importância no desenvolvimento da autoria de pensamento de seus membros, já que a aprendizagem, conforme nos coloca Munhoz (2003), opera de acordo com o modelo sistêmico, no qual estão inseridos, onde seus membros desempenham funções e criam expectativas mútuas.

Na medida em que a família possui um funcionamento sistêmico com expectativas mútuas, é muito importante refletir sobre as considerações de Sánchez e Escribano (1999) a respeito da influência que as pessoas significativas e /ou do ambiente familiar exercem sobre as experiências de sucesso e de fracasso de seus membros. O reflexo dessa influência colabora para a formação do autoconceito, que é a consequência das avaliações realizadas pelos membros desse ambiente mais próximo, denominado ambiente familiar.

O indivíduo se vê refletido na imagem que os outros lhe oferecem de si mesmo, como se fossem um espelho. O indivíduo acaba sendo como os outros pensam que ele é. Neste processo, todas as pessoas que cercam a criança não tem a mesma influencia na formação de seu autoconceito. Assim, nos primeiros anos, ela recebe a informação de si mesma quase exclusivamente dos pais e dos familiares próximos. (SÁNHES e ESCRIBANO, 1999, p. 77).

Sendo assim, principalmente nos primeiros anos de vida , a família possui suma importância no desenvolvimento da criança, já que é neste seio que se dá a implantação e consolidação do eu, seguido , segundo Sánchez e Escribano(1999), do início de uma expansão de si mesmo. Os autores, afirmam ainda que qualquer desajuste ou problema que se produza nesse momento pode ter consequências negativas no adulto de amanhã.

Por isso, é muito importante que a criança desenvolva independência com segurança. E neste sentido, é preciso que o ambiente familiar possibilite confiança e lugar estável para que essa possa buscar um refúgio para seus sentimentos.

Numa atmosfera de afeição, a criança passa a confiar nos pais, e ao crescer terá condições de aceitar e amar a si mesma e às pessoas. A criança sentir-se-á livre para crescer; aventurar-se; tentar; lutar pelos seus sonhos, mesmo sabendo que existe a possibilidade de fracasso e se for preciso tentar outra vez sem ter que provar seu valor ou defender-se. Caso alguém o critique terá a liberdade de expressar-se em suas relações com os outros e com isso poderá sentir-se menos culpada quando cometer erros próprios de criança, e enquanto cresce terá um espaço aberto para a aquisição do conhecimento. (JERSILD apud MUNHOZ, 2003, p. 68).

Por essas considerações, Munhoz (2003) enfatiza que é difícil para uma criança que foi rejeitada aprender a amar, falta-lhe amor e auto-estima que lhe possibilitem o desenvolvimento da confiança. No decorrer de todo o desenvolvimento infantil a criança precisa sentir-se aceita até mesmo diante das perdas.

2. O que é a Deficiência Intelectual?

A deficiência intelectual segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD, caracteriza-se pela redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior a média (QI), associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo, como: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, que ocorrem antes dos dezoito anos de idade.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103)

Sua identificação se dá através do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, que se refere ao desenvolvimento do sistema nervoso, do aspecto psicológico e do desenvolvimento da coordenação motora. Quando há um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, a criança demora pra firmar a cabeça, sentar, andar e falar. Também, apresenta dificuldade na compreensão de normas, ordens e dificuldade no aprendizado escolar.

A deficiência intelectual caracteriza-se por:

por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. (DSM- 5, p. 72).

É preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência intelectual. Um único aspecto não pode ser considerado como indicativo de qualquer deficiência. Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais.

O diagnóstico de deficiência intelectual está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção. (CARVALHO et al., 2003, pg. 130)

Segundo a Unicef, as principais causas das deficiências no Brasil são a nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais.

Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

É importante ressaltar que quando alguém tem deficiência intelectual não implica, necessariamente, que tenha uma lesão cerebral. É sabido que há casos os quais a pessoa com esse comprometimento cognitivo tem lesão cerebral, no entanto há outros motivos os quais desencadeiam essa deficiência, como por exemplo causa sócio-afetivo-culturais, neonatais, genéticas, entre outras. Além disso, diferentemente do que se pensa, a deficiência intelectual não implica aspecto físico diferente; a grande maioria apresenta o mesmo aspecto físico de qualquer outra pessoa, exceto em casos de síndromes.

3. Principais Causas da Deficiência Intelectual

De acordo com o site da APAE há diversos fatores que podem contribuir para a deficiência intelectual. Nestes, destacam-se desordens do desenvolvimento embrionário, alterações cromossômicas e gênicas, ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro. O site da APAE destaca algumas das alterações que associadas à deficiências intelectual:

1. **Síndrome de Down:** entre as anomalias genéticas, essa é a mais frequente das que causam Deficiência Intelectual (1 a cada 600 bebês nascidos vivos) e esse o risco da incidência aumenta com a idade da mãe. Em 94% dos casos, a trissomia é acidental (trissomia simples), em apenas 3,3% dos casos, ocorre por translocação, podendo ser neste caso, hereditária (pode ocorrer mais de uma caso na família) e, em 2,4% dos casos, ocorre o mosaïcismo celular, no qual a pessoa possui uma linhagem de células normais e uma trissômica. As características deste síndrome incluem: deficiência intelectual, hipotonia global (criança com os

músculos mais “molinhos”, principalmente quando bebês), dismorfias como baixa implantação das orelhas, cabelos lisos, baixa estatura, com tendência à obesidade, alteração nas pregas das mãos e pés, dentre outras.

2. **Síndrome do X-Frágil:** esta é considerada a segunda causa mais frequente de Deficiência Intelectual. As pessoas com esta síndrome, apresentam características faciais alteradas, como face alongada, orelhas grandes e em abano, além de testículos aumentados, além de serem muito agitados, arredios, com dificuldade de interação e contato com o outro, bem parecido com um comportamento do Transtorno do Espectro Autista. Esta síndrome transmitida pelo cromossomo X e afeta preferencialmente os meninos.

3. **Síndrome do Cri du chat (miado do gato):** o nome desta síndrome está relacionada a semelhança do choro característicos dos bebês, semelhante ao miado do gato, e que é decorrente de malformação da laringe. Nela o comprometimento intelectual também pode ser bastante intenso.

4. **Síndrome de Prader-Willi:** o quadro clínico pode variar de pessoa pra pessoa, de acordo com a idade. No período neonatal, a criança apresenta hipotonia severa muscular, baixo peso e pequena estatura.

5. **Síndrome de Angelman:** está relacionada ao distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual, comprometimento e/ou ausência de fala, epilepsia, atraso psicomotor, andar desequilibrado, com as pernas afastadas e esticadas, sono entrecortado e difícil, além de alterações no comportamento, entre outras.

6. **Erros Inatos de Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito, etc.):** São detectados pelo Teste do Pezinho, e quando tratados adequadamente, podem de certa forma prevenir o aparecimento de deficiência intelectual.

A deficiência intelectual também pode ser consequência de algum tipo de lesão adquirida durante algum período do desenvolvimento da criança. Esses períodos podem ser o período pré-natal (que é durante a gestação), perinatal (que é no momento do parto) e pós-natal (após o nascimento). Podendo segundo o site da Apae, estar relacionada a :

Fatores Biomédicos: que estão relacionados aos processos biológicos. Os principais fatores biomédicos são:

- Distúrbios cromossômicos e genéticos;
- Síndromes genéticas;
- Distúrbios metabólicos;
- Doenças maternas;
- Prematuridade;
- Distúrbios Neonatais;
- Lesão ao nascimento;
- Lesão cerebral traumática;
- Distúrbios convulsivos, etc.

Fatores Sociais: estão relacionados com a interação social e familiar com por exemplo a estimulação e resposta do adulto. Os principais fatores desta categoria são:

- Pobreza/Falta de estímulos;
- Má-nutrição materna;
- Violência doméstica;
- Falta de acesso ao cuidado pré-natal;

- Falta de acesso aos cuidados no nascimento;
- Falta de estimulação adequada;
- Institucionalização, etc.

Fatores Comportamentais: esses fatores se relacionam a comportamentos potencialmente causais, os principais são:

- Uso de álcool na gestação;
- Uso de drogas pelos pais;
- Imaturidade dos pais;
- Rejeição dos pais ao cuidado da criança;
- Abandono da criança pelos pais;
- Abuso e negligência da criança;
- Violência doméstica, etc.
-

Fatores educacionais: se relacionam à disponibilidade de apoios educacionais que promovem o desenvolvimento intelectual, tais como:

- Deficiência intelectual dos pais;
- Falta de preparação para ser pais;
- Diagnóstico tardio;
- Serviços educacionais inadequados;
- Apoio familiar inadequado;
- Falta de encaminhamento para estimulação precoce, etc.

IV - RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

1. Relação Escola x Família

Aires (1981) esclarece que a escola surge como uma necessidade da família, neste sentido ela passa a funcionar como uma extensão do ambiente familiar.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003).

Partindo do princípio de que o indivíduo e a família são dois sistemas em constante interação,

Será no contexto familiar que se darão as primeiras experiências de aprendizagem, demonstrando que, muito mais do que o conteúdo a ser ensinado, está o modelo relacional que se imprime sobre a subjetividade de quem aprende. Isto confirma que o funcionamento do padrão de funcionamento para compreender como se dá a circulação do conhecimento e acesso à aprendizagem naquele dado contexto, visto que cada membro da família tem uma forma de operar ao construir o próprio conhecimento, que consiste na maneira pessoal de se aproximar do novo, do desconhecido, para agregá-lo a seu saber. (Fernández, 1991, p.107 apud Munhoz, 2001, p14).

Em relação ao desenvolvimento do autoconceito, Sánchez e Escibano (1999) afirmam que além da família, na mediada em que a criança cresce, aparecem outras pessoas significativas que atuam na colaboração dessa construção como os professores e amigos. A partir das manifestações e ações destas pessoas, as crianças adquirem consciência de serem indivíduos dignos de apreço ou desprezo.

Assim, os pais desempenham um papel central na formação do autoconceito de seus filhos. De suas atitudes para com elas depende, em grande medida, a autovalorização que as crianças desenvolvem. [...] Quanto ao mundo escolar, é preciso ressaltar sua importância. A criança passa uma grande parte de seu tempo na escola com os professores e seus colegas. O aluno se vê envolvido em múltiplas experiências e situações de êxito ou de fracasso. Recebe sistematicamente a influência de seu professor e dos colegas de turma. (Sánchez e Escribano, 1999, pg 19).

Rego(2003) afirma que tanto a escola quanto a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Nesta relação, é importante que haja empatia. Entendemos segundo Carneiro (2011) que relação empática é uma vivência da percepção e que nos permite reconhecer a presença do outro ser humano diante de nós, reconhecer um ser humano enquanto pessoa física, mas também a sua subjetividade, ou seja, captar o que ele está vivenciando.

A empatia é intuitiva, é um “sentir o outro”, possível graças a uma constituição comum a todos os seres humanos. Todos percebem, recordam, sentem, refletem. São vivências comuns porque fazem parte da constituição do ser humano e, portanto, podem ser reconhecidas no outro. Reconhecê-las no outro, entretanto, não significa vivenciá-las da mesma forma, pois a forma como se vivencia é única, pessoal. A vivência é comum, mas adquire uma coloração singular em cada pessoa. (CARNEIRO, 2011, p. 275).

Desta forma, na medida em que encontramos alguém que está alegre, por exemplo, conseguimos compreendermos pelos seus gestos,e/ou pela sua expressão, que a pessoa está experimentando o sentimento de alegria. Pela empatia, reconhecemos a alegria no outro. Não se trata de alegrar-se com ele

(o que pode ocorrer também), nem de alegrar-se como ele, mas de reconhecer nele um sentimento específico, uma experiência humana comum que é a experiência da alegria.

Assim,

A empatia é, portanto, uma primeira vivência que nos aproxima do outro e nos permite reconhecê-lo como um semelhante, não apenas pelas características físicas, mas pela possibilidade de tomar conhecimento da sua experiência vivencial. É uma vivência espontânea, pois ocorre independente da nossa vontade. É também neutra no sentido de que simplesmente reconhecemos outrem, semelhante a nós (e não igual), sem nenhum juízo de valor. Após reconhecer este outro, podemos nos sentir atraídos ou não, tendo uma reação de simpatia ou antipatia e, só então, nos posicionando e assumindo uma atitude de fechamento ou abertura em relação à pessoa. (CARNEIRO, 2011, p. 276).

Sendo assim, a vivência empática é uma chave de extrema importância para a compreensão da vida associativa humana. Ela aponta para o fato de que o ser humano, possui a capacidade de abertura ao mundo e ao outro, podendo desta maneira reconhecer este outro não apenas no seu aspecto físico, mas também nos aspectos psíquico e espiritual. Possibilitando desta forma, a troca intersubjetiva e conseqüente vivências comunitárias.

Desta forma, percebemos então que a empatia é espontânea, pois ocorre independentemente da nossa vontade, e neutra, pois não há nela nenhum juízo de valor. Carneiro (2011) esclarece que o juízo e o posicionamento pessoal consciente acontecem após a vivência da empatia, ou seja, após reconhecer este outro, podemos então nos sentir atraído, ou não, podendo neste sentido ocorrer uma reação de simpatia ou antipatia.

Neste sentido Fernández (2001), esclarece que é preciso conhecer o outro,

Colocar-se no lugar do ensinante, assim, conhecer as suas necessidades e habilidades. Porém, enquanto a família se sentir culpada pela criança com necessidades especiais ela deixará essa criança ser prisioneira do sintoma de não aprender. Isso investirá no sujeito pensante, escondendo ou negando o conhecimento, deslocando a sua culpa para o aprendiz impedindo-o de articular o

seu saber, estigmatizando no espaço do não aprender.(FERNÁNDEZ, 2001, p.68).

2. Escola e família através da perspectiva de comunidade

Conforme vimos anteriormente, Munhoz (2003) esclarece que a família é um sistema social. Esta perspectiva vai de encontro com a teoria de Vygotsky quando afirma que o ser humano se constitui através da relação social.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.[...]sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. (OLIVEIRA, 1992, p.24).

Assim, é no seio familiar (não necessariamente consanguínea) que o indivíduo, a criança estabelece suas primeiras relações. Em seguida outras relações também serão estabelecidas no ambiente escolar. A partir dessas convivências com outros seres humanos é que nos tornaremos gestores da nossa própria vida.

Desde o ventre materno a criança precisa ser aceita e amada pelos pais. Munhoz (2003) esclarece que as atitudes paternas demonstram o sentimento em relação ao bebê que guardará um registro positivo ou negativo no que diz respeito à aceitação.

Numa atmosfera de afeição, a criança passa a confiar nos pais, e ao crescer terá condições de aceitar e amar a si mesma e às pessoas. A criança sentir-se-à livre para crescer; aventurar-se; tentar; lutar pelos seus sonhos, mesmo sabendo que existe a possibilidade de fracasso e se for preciso tentar outra vez sem ter que provar seu valor ou defender-se.[...] No decorrer de todo o desenvolvimento infantil a criança precisa sentir-se aceita até mesmo diante das perdas. (JERSILD apud MUNHOZ, 2003, p. 67).

Independentemente da condição da criança, ela, segundo Munhoz (2003) precisa ser suprida de suas necessidades de afeto e de alimentos de maneira equilibrada. A criança precisa ser tocada, beijada e abraçada. Neste contexto, qualquer extremo é perigoso.

Neste sentido, é importante observar que mesmo a criança com deficiência tem as mesmas necessidades. Isto é confirmado na fala de Piantino (2005) quando afirma que a criança que tem desenvolvimento prejudicado por um defeito não é menos desenvolvida que seus pares, apenas se desenvolve de forma diferente, necessitando assim, dos mesmos afetos e cuidados. Tendo assim, uma maneira própria para processar o mundo.

A mesma autora ressalta que o termo deficiência remete à visão quantitativa do desenvolvimento, que é identificada pelos resultados verificados por meios de testes e diagnósticos classificatórios.

O diagnóstico cristaliza o que deve ser visto como processo, como parte da dinâmica do desenvolvimento. Assim, a deficiência é coisificada, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não”, é estabelecer limites a priori para o desenvolvimento do sujeito. Dai resulta o estabelecimento de metas negativas, na esfera social e educacional. (WERNER apud PIANTINO, 2005, p.).

A partir desta perspectiva, Piantino (2005) afirma que o enfoque sobre a deficiência permanece o mesmo no espaço escolar. Neste sentido, ela nos faz refletir sobre o olhar do professor está naquilo que ele espera que a criança produza, levando em conta o seu planejamento semanal por exemplo, deixando de considerar desta forma, a individualidade do aluno. Assim, a família que tem um filho com um diagnóstico, ou possível diagnóstico de deficiência acaba constatando que o maior problema a ser enfrentado na maioria das vezes, não é a deficiência e sim o preconceito. Desta forma, a família estando despreparada, além de aceitar o diagnóstico, incorpora os prognósticos médicos, que quase sempre vêm carregado de preconceito

reforçando as representações sociais⁵ historicamente construídas sobre as pessoas com deficiência.

Independentemente dessas representações sociais negativas, vale lembrar que os pais são os primeiros responsáveis a proporcionar condições para que seu filho com deficiência seja compreendido pela sociedade. Sendo assim, é na família que deve começar a elucidação do estigma da pessoa com deficiência. Pois desde o nascimento, a criança depende dos pais, de seus conhecimentos, de sua dedicação e do cuidado para que possa desenvolver-se. Essa ligação resultará da interação que se estabelecerá com a criança, diante da qual, os pais não medirão esforços para com os cuidados do filho. Deste modo, esses cuidados associados ao carinho e atenção resultarão positivamente, como fonte de estímulo para seu desenvolvimento (MUNHÓZ, 2003). Por isso, principalmente na educação infantil é fundamental que haja uma interação positiva entre família e escola, de modo que a cooperação entre ambas possibilite condições que favoreçam o desenvolvimento da criança. (MONKEN, 2011).

Assim, Sisto e Boruchouvitch (2000) afirmam que estando a escola e a família e/ou os demais profissionais envolvidos diretamente no processo de construção do desenvolvimento da criança em harmonia no que diz respeito a compreensão e afetividade , pode levar a criança ao caminho do sucesso escolar. Os mesmo autores nos faz refletir sobre o assunto quando explicam que,

Um bom ajustamento afetivo é condição necessária, embora não suficiente, ao pleno desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes. As pesquisas têm demonstrado que uma criança que vive em um ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada. Assim, propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno, sem contudo esquecermos da importância de um ambiente desafiador, mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas das situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na conduta de seu trabalho. (SISTO e BORUCHOUVITCH, 2000, p. 114 e 116).

⁵ Segundo Piantino (2005), a representação social é um mecanismo usado pela sociedade para tornar familiar aquilo que desconhece.

Sabe-se que de acordo com o que coloca Gonçalves (2010) de um modo geral no nascimento de um bebê com uma deficiência, a relação afetiva não vem seguido de alegrias e felicitações, ao contrário, na maioria das vezes, vem acompanhado por uma sensação de desconforto por parte dos familiares. Neste momento, os pais necessitam de apoio e de atenção, pois emergem muitas dúvidas ao longo do percurso. A partir desta nova realidade, muitas vezes os pais, à custa de muito sofrimento, vivenciam sentimentos de medo, raiva, desespero e conflito interno, os quais se sentem obrigados a modificar seus próprios caminhos.

Munhoz (2003) esclarece que isso que acontece, pois os pais, durante toda a gestação idealizam sempre o filho perfeito. Na expectativa do nascimento do filho, são expressas fantasias, projeções e esperanças que permearão o relacionamento dos pais e filhos durante toda a vida, em função do que por eles era esperado ou por conta de decepção. Neste sentido, os pais nunca idealizam algo ruim, a expectativa é sempre que o filho seja bonito, saudável, inteligente, bem sucedido, ou seja, espera-se que ele tenha todas as características de êxito exigidos pela sociedade.

Quando alguma coisa acontece de inesperado na gravidez ou no momento do parto, como a constatação de que o filho tenha nascido com uma doença, seja genética, virótica, desnutrição, intoxicações, ou ainda traumática, o momento da notícia traz aos pais muita angústia. Portanto, um luto deve ser elaborado para a perda da criança imaginária, da criança perfeita. Os pais passam a não se reconhecer no espelho desse filho, não é o filho que eles imaginaram durante os nove meses de espera. O luto também deverá ser elaborado mesmo que essas doenças não ocorram no nascimento, mas que aconteçam no transcorrer do desenvolvimento infantil, como as poliomielites, as meningites, desnutrição crônica, intoxicações acidentais, acidentes traumáticos entre tantas outras, causando as deficiências mentais, as deficiências físicas e os distúrbios neurológicos e psicológicos. (MUNHOZ, 2003, p. 93).

Quando isso acontece, a mesma autora diz que esses pais, experienciam a culpa, vergonha, sentimento de tristeza, raiva além do desapontamento pelo fato de o filho ser imperfeito. Neste momento, pode haver a rejeição e/ou mesmo o abandono temporário ou definitivo do filho. Por isso, a

importância do apoio dos que os cercam, pois segundo Munhoz (2003) dependendo dos recursos emocionais que essa família tenha, conseguirá enfrentar as adversidades. E é isso, essa flexibilidade, que permitira a superação do problema ou a criação de ainda mais dificuldades para o desenvolvimento dessa criança.

A partir dessa colocação, vale lembrarmos portanto que a escola, enquanto comunidade assume uma papel muito importante no processo de formação da pessoa, já que segundo Carneiro (2011) quando esclarece a teoria de Stein afirma que a comunidade pode ajudar integrar a individualidade de seus membros. A forma como essas particularidades e individualidades das pessoas são preservadas e respeitadas pela comunidade (escola) será decisiva para o seu desenvolvimento e fortalecimento.

Neste sentido, Montoan (2006) faz-nos refletir sobre a importância da relação da escola e da família, quando fala que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu. (MONTTOAN, 2006, p.30).

Santos (1999), lembra que a escola vem passando por um movimento de transformação histórica implicando além inclusões, à revisão de seu papel. Segundo a autora, a escola já há algum tempo vem deixando de se preocupar apenas com os aspectos relacionados diretamente à aprendizagem, e passando a se preocupar também com os aspectos afetivos e sociais.

Neste sentido,

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente do processo educacional acadêmico de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Coisa que a

escola há muito já não pode fazer sozinha, por estar sobrecarregada com outras, novas tarefas.

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeira da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando esta a se informar para crescer numa relação de maior igualdade. (SANTOS,1999, p.6).

A Declaração de Salamanca no art. 56, reintera o exposto acima, quando afirma que:

56. A realização do objetivo de uma educação bem- sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral [...]

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais [...]

Havendo uma relação escola, família e comunidade é que segundo Santos (1999) é que as propostas educacionais poderão de fato acontecer. Pois, conforme também refletem Paro (1992) e Carneiro (2011) a escola precisa sair do âmbito do autoritarismo, do âmbito hierárquico e permitir que através deste movimento de família e escola como comunidade, esteja presente a participação autônoma das relações democráticas. Permitindo conseqüentemente a participação da família na formação educacional de seus filhos.

Desta forma, Carneiro (2011) esclarece que assim se dá a vivência comunitária. Ou seja, há a abertura, uma troca de experiência recíproca onde cada membro toca e se deixa tocar pelas vivências alheias, chegando então de fato, à vivencia comunitária. Possibilitando neste sentido, o pensamento movido pela mesma motivação do grupo, ou seja, comunidade.

V – ALGUMAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS QUE EXEMPLIFICAM ESSE PROCESSO

As situações apresentadas aqui, são resultados de atendimentos psicopedagógicos clínico realizados a partir da procura dos pais na busca de intervenções para as dificuldades de aprendizagens de seus filhos.

O atendimento psicopedagógico, consiste na aplicação de provas e testes projetivos, além da anamnese que possibilita compreender a história de vida da criança e da família, permitindo assim que o conhecimento dos elementos que de alguma forma interferem neste processo de construção de aprendizagem. É realizada então uma espécie de entrevista dirigida com os pais, onde os mesmos fornecem as informações que darão base para tal compreensão.

A partir desses atendimentos, alguns casos me chamaram a atenção, pois nos permite analisar as relações da escola e família frente a algumas situações de inclusão escolar. Selecionei, portanto, quatro casos atendidos entre 2015 e 2016 que possibilitam tal reflexão conforme relacionados abaixo:

1. Caso 1

No primeiro atendimento psicopedagógico ao questionar aos pais sobre o motivo da procura do atendimento, percebia-se claramente a fragilidade dos mesmos frente à forma como foram orientados à procurar algum tipo de intervenção.

No caso em questão, Guilherme⁶ 4 anos era filho único e aluno da mesma escola (particular) há dois anos. Ele estava cursando a pré-escola quando os pais me procuraram.

A principal preocupação dos pais quanto ao desenvolvimento de Guilherme era a fala. Pois, o filho embora já tivesse 4 anos ainda não falava nem balbuciava. Por este motivo, os pais já haviam providenciado o atendimento fonoaudiológico para o mesmo, onde foi identificado transtorno de

⁶ Nome fictício

linguagem. No entanto, segundo a mãe, para a escola, tal terapia ainda não era suficiente.

Foi quando então, a mãe passou a me contar sobre os ocorridos:

Em casa Guilherme era absolutamente normal. Brincava com os pais, mexia no celular, assistia vídeos na internet e era uma criança muito tranquila. Porém, ainda segunda a mãe, a escola insistentemente os chamavam para solicitar algum tipo de intervenção sobre o desenvolvimento do filho.

A mãe mostrava-se indignada ao reproduzir as falas da diretora do colégio. Em lágrimas ela começa a me contar que foi informada que se os mesmos não levassem um documento (relatório médico) esclarecendo os comprometimentos no desenvolvimento do aluno, o mesmo iria perder a bolsa de estudos na escola.

Em outro momento, também foi informada que era impossível trabalhar com seu filho, pois o mesmo não participava de nenhuma das atividades propostas, não interagia com os demais alunos, não respondia a nenhum dos estímulos trabalhados em sala e por isso, insistiam que a mãe buscasse uma solução.

Os pais estavam então à procura de algum tipo de resposta sobre as questões que subsidiavam o desenvolvimento de Guilherme.

Ao iniciar o atendimento psicopedagógico de Guilherme, pude perceber que o mesmo apresentava comportamento estereotipado, perda da fala (pois até os dois anos ele falava), dificuldade de estabelecer contato visual, Nos momentos de recreação, Guilherme tinha preferência por brincar de correr sozinho, sem demonstrar um objetivo específico na ação. Segundo informações da professora, ele ficava o dia todo girando uma régua sobre a mesa e se incomodava muito com sons (apito, chocalho (produzidos em sala pelos alunos)) emitidos pelos demais alunos.

Através das observações realizadas, os pais foram orientados então a procurar atendimento neurológico, para que pudéssemos investigar características autísticas ou até mesmo possível transtorno do espectro autista (TEA).

Quando a escola foi então notificada sobre tal possibilidade, novamente conversou com os pais e nesse momento os informou que ao fazer a

rematrícula, o aluno não teria mais a bolsa de estudos, pois a escola estava pagando para manter o aluno em sala, já que estava sendo necessário uma professora auxiliar, exclusivamente para o aluno durante todo o período de aula.

Após o ocorrido, os pais optaram por trocar Guilherme de escola.

2. Caso 2

Lúcia⁷ procurou atendimento psicopedagógico para seu filho de 3 anos, na tentativa de auxiliá-lo em seu desenvolvimento escolar.

Durante entrevista, Lúcia informa que a escola a convocou para uma reunião de pais de rotina, e a professora pediu que a mesma aguardasse para que pudessem conversar a sós. Ao final da reunião, a professora pegou a pasta de atividades de seu filho e mostrou-lhe suas produções.

Lúcia me informa que as atividades do filho lhe foi mostrada com o maior desdém que ela já pôde presenciar. A professora dirigiu-se a ela (segunda Lúcia) da seguinte maneira:

“Aqui está as atividades do seu filho! Ele não faz absolutamente nada. Não vou te enganar e nem fazer por ele.”

Em seguida, a dona e diretora da escola entrou na sala onde as duas estavam e continuou:

“Mãe, você precisa acordar enquanto há tempo. O seu filho não é normal! A professora não consegue trabalhar com ele nas aulas, porque ele só atrapalha”.

Os dias se passaram e Lúcia informa que sempre recebia os mesmo bilhetes na agenda, remetendo sempre ao fato de que seu filho só chorava e não fazia nada. Diante da situação novamente Lúcia foi chamada na escola para (segundo a escola) tentar resolver a situação.

Nesta ocasião, a diretora dirigiu-se à mãe pedindo que seu filho ficasse só por algumas horas na escola, saísse cedo todos os dias a fim de evitar choros em excesso durante as aulas. Até porque, era difícil cuidar do aluno, já que ele

⁷ Nome fictício.

usava fralda e se comportava de forma atípica (às vezes espalhava as fezes quando a professora ia fazer a troca das fraldas), além de rasgar todos os enfeites de sala e lamber o chão e chinelo, entre outras coisas.

Diante do exposto, a diretora fala pra Lúcia que: “Na escola eles já tinham um outro aluno com problema de cabeça, mas que a mãe deste já estava dando um remedinho pra acalmar e que Lúcia já deveria ter ido ver isto também”.

Entrei em contato com a escola para solicitar, o relatório de desenvolvimento pedagógico do aluno. A diretora no entanto, quando soube do atendimento, mostrou-se aliviada e como se fosse um desabafo me falou que a escola não tinha condições de dar conta daquele aluno, e que ela não ia forçar ou falar para a mãe procurar outra escola, mas era impossível trabalhar com uma criança tão problemática.

Orientei a escola em relação às questões da inclusão, a diretora mostrou que já tinha ciência das questões colocadas. Lúcia transferiu o filho de escola. E o mesmo encontra-se agora em acompanhamento médico para o acompanhamento e possível diagnóstico sobre seu comportamento.

3. Caso 3

Luciana⁸ 13 anos, apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e estudava desde o maternal na escola da mãe. Desta forma, sempre teve todos os cuidados e intervenções necessárias no ambiente escolar.

A mãe, ao perceber o atraso que a filha apresentava resolveu deixar a filha repetir a pré-escola para que a mesma não ficasse “tão atrasada” na aquisição de conteúdos em relação à crianças da mesma idade.

Ainda na sua infância vários exames como cariótipos, tomografias, ressonâncias magnéticas, etc foram realizadas para identificar a real deficiência de Luciana. Porém, nada havia sido constatado.

⁸ Nome fictício

E escola da mãe de Luciana, atendida apenas educação infantil e ensino fundamental I. Desta forma, ao chegar no 6º ano Luciana teve que mudar de escola. Na nova escola, logo no dia da matrícula, a mãe de Luciana já esclareceu para a escola todo o histórico da filha, inclusive que a mesma tinha um pequeno atraso e por isso, precisava de uma atenção diferenciada.

Frente ao exposto, os professores foram informados sobre a aluna e orientados sobre possíveis adaptações nas aulas e avaliações, de forma que a individualidade da aluna fosse atendida, possibilitando assim, que fossem exploradas suas potencialidades.

A escola estava ciente do resultado do diagnóstico psicopedagógico onde observou-se que Luciana apresentava hipotonia na fala (flacidez muscular), alteração cardíaca (corrigida cirurgicamente aos 6 anos), traços faciais que sugeriam possível alteração síndrômica, porém descartada através de cariótipo realizado em 2003. A aluna observa, mas não faz elaboração profunda sem mediação. Foi identificado possível déficit relacionado ao raciocínio, resolução de problemas, planejamento, aprendizagem acadêmica, e habilidades adaptativas (independência pessoal, autonomia nas atividades de vida diárias). A aluna possuía ainda, ótima leitura. Por isso, a escola já fazia um trabalho de forma que a mesma fosse de fato incluída nas aulas.

No entanto, no meio deste processo houve a troca da direção da escola, e a nova diretora alegou que não havia nenhum relatório médico que desse respaldo para que a aluna fosse tratada “como inclusão”, então por isso, não era pra ser realizada nenhuma adaptação, nem trabalho diferenciado com a mesma.

Em seguida, a mãe foi notificada da decisão e foi advertida ainda de que a mesma já deveria ter uma posição sobre o diagnóstico da filha, já que a criança já tinha 13 anos, e estava na cara que a mesma tinha alguma síndrome. A mãe neste momento quis procurar os direitos legais, mostrando-se indignada diante da recusa de um trabalho inclusivo por falta de um parecer médico, já que ela mesma expôs para a escola todo o histórico da filha, mas optou por procurar um médico que pudesse lhe fornecer “um papel” para que sua filha não se sentisse ainda mais excluída.

Após algumas semanas, a mãe de Luciana trouxe à escola o laudo médico constando da deficiência intelectual de Luciana, e o processo de inclusão foi então retomado.

4. Caso 4

Neste caso, a mãe de Miguel⁹ ao procurar a avaliação psicopedagógica, mostrou-se mais encorajada diante da necessidade do atendimento.

Assim, ao informar o motivo do atendimento, a mesma esclarece que ao participar da reunião de pais, na escola municipal de sua cidade, ela foi chamada individualmente para receber as informações sobre o desenvolvimento do filho.

A mesma diz que a professora explicou que Miguel estava com 3 anos, e que nesta fase a criança já é capaz de apresentar algumas autonomias relacionadas às atividades diárias realizadas na escola (maternal). Porém, o aluno não estava acompanhando completamente o desenvolvimento esperado. No entanto, informou também sobre os avanços que Miguel já tinha apresentado, como olhar quando é chamado, quando estimulado consegue em alguns momentos responder aos estímulos, além de aceitar a intervenção da professora para a execução das atividades.

Além disso, após esclarecer essas questões, a professora convidou a mãe para na próxima aula observar Miguel no início do período, para que ela pudesse analisar se o filho apresentava o mesmo em casa. Ao observar, a mãe compreendeu o posicionamento da professora e desta forma questionou como poderia agir diante da possibilidade de algum comprometimento. Neste momento, foi sugerido que a mesma procurasse a avaliação psicopedagógica, com o argumento de que se fosse alguma carência de estímulo, um profissional da área poderia auxiliá-los da melhor forma.

⁹ Nome fictício.

5. Análise dos Casos

Os casos citados aqui são provenientes de atendimentos psicopedagógicos, no entanto vale lembrarmos que o que estamos analisando não é a questão do atendimento propriamente dito, mas sim, a forma como se deu a relação da escola e família sobre as questões relacionadas às possibilidades do processo da educação inclusiva.

No momento de receber um aluno com deficiência na escola, ou mesmo no momento em que tal deficiência é percebida neste ambiente, é comum que haja dúvidas ou à vezes receios em relação à correta forma de atuação diante da situação. Mas neste momento é preciso que a escola esteja preparada, tendo uma boa gestão e assim possibilite consequentemente orientação e formação aos professores sobre as concepções de inclusão. Além é claro, da conscientização de toda a comunidade escolar.

Nos casos apresentados anteriormente, vale lembrar primeiramente que conforme a nossa Constituição Federal, a educação é um direito de todos. Neste sentido, por este “todos” compreende-se todas as pessoas com e/ou sem deficiências.

Além da Constituição Federal e outras leis que garantem a educação para deficientes, vale ressaltar a Lei nº 7.853 que obriga as escolas a aceitar a matrícula de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a este direito.

Neste sentido, importante observar ainda que o fato de o aluno estar apenas matriculado, não é garantia de que a inclusão esteja sendo de fato realizada. Para que se efetive a inclusão é necessário que os alunos com deficiência sejam tratados da mesma maneira, sem discriminação, sendo necessário portanto que a escola mudar em sua totalidade para atender às necessidades provenientes desses alunos.

A partir de tal afirmação, percebemos que principalmente no Caso 2, a escola em momento algum procurou mudar sua totalidade para atender a necessidade do aluno, mas sim, esperava que o aluno simplesmente se adaptasse às condições pré-determinadas da mesma.

Desta forma, é possível perceber que não estava sendo concedido a oportunidade de aprender a esse aluno, já que o mesmo não conseguia se adaptar à rotina das aulas e nada foi modificado para facilitar tal adaptação. Seria necessário, que a escola por sua vez permitisse a equiparação de oportunidade ao aluno. Ou seja, a escola precisa possibilitar meios e formas de proporcionar um processo de adaptação, de forma que o aluno possa ser de fato incluído no ambiente escolar, efetivando assim a equiparação de oportunidades para todos.

Além da efetivação da inclusão, é importante observar que em todos os Casos as escolas não tiveram uma relação considerada empática com a família, pois através da concepção de Stein proposta por Carneiro (2011) para que ocorra uma relação empática é necessário reconhecer o outro ser humano através de nós, levando em consideração neste processo de reconhecimento a sua subjetividade, ou seja, é necessário captar o que o outro está vivenciando. E esta forma de captar, de perceber o que o outro está vivendo, se dá através da intuição. E nas situações mencionados nesses casos, percebemos que a escola por sua vez, não levou em consideração a subjetividade dos pais diante do possível impacto que se tem na medida em que se descobre a possibilidade de uma deficiência em seu filho.

Neste momento, uma vez que a empatia é intuitiva, seria interessante que a escola orientasse as famílias de forma mais empática, ou melhor, de forma empática colocando-se assim, através desta intuição comum a todos os seres humanos, no lugar do outro.

Nos casos 1 e 2 é possível observar ainda que a escola, indiretamente mostra que de certa forma a condição dos alunos atrapalham o desenvolvimento da aula, pois não segue os padrões da turma. No entanto, se pararmos pra observar o fato de que cada ser humano é único, e portando cada um aprende de uma forma, conseqüentemente de formas diferentes, caberia então ao professor buscar meios que possibilitasse contemplar as necessidades (diversidades) de todos ao invés de optar por buscar uma homogeneidade.

Desta forma, é possível observar que mesmos os professores que possuem uma formação profissional, sentem-se inseguros em relação às

possibilidades de trabalho com alunos com deficiência. Imaginemos então a família, que na maioria das vezes não possui conhecimentos sobre as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de seus. Por isso, é importante que a família seja sensibilizada sobre a inclusão, e também sobre as potencialidades que podem existir mesmo havendo deficiência.

No que diz respeito ao caso 3, quando a escola deixa de fazer um trabalho inclusivo devido à falta de laudo médico que comprove tal necessidade, vale lembrar que na Convenção de Guatemala o art. 24, que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com o objetivo de facilitar sua efetiva educação; além de medidas que maximizem o seu desenvolvimento acadêmico e social. Desta forma, mais uma vez, se cada um aprende de forma diferente, e se neste Caso a escola já estava ciente dos comprometimentos da aluna, através do posicionamento da família, restava à escola então, permitir o acesso à construção de conhecimento de Luciana de forma a atender sua individualidade.

Assim, percebe-se que para que haja o processo saudável de inclusão, ainda é necessário melhorar a forma como a escola e a família se relacionam. Neste sentido, é interessante um relacionamento de forma empática, pois, sem dúvidas possibilitará assim, um melhor resultado no desenvolvimento da criança/aluno com deficiência. Pois, quando há uma relação de comunidade estabelecida entre a escola e a família, é possível contribui muito para a qualidade o ensino, uma vez que desta forma, passa a existir uma compreensão de vida da família e demais participantes. Possibilitando assim, a compreensão dos condicionantes que o outro vive.

Esse resultado positivo frente à relação família e escola pode ser percebido no exemplo trazido no Caso 4. Nele, compreende-se que a escola teve uma relação intuitiva ao convidar a mãe a observar o filho em sala de aula, para que a mesma pudesse através de suas observações compreender o fato trazido pela professora.

Desta forma, a escola deixou de assumir um papel dominador diante da família, uma vez que não houve simplesmente uma imposição sobre o que a família deveria fazer diante da possível deficiência do filho. Mas sim, houve

uma parceria, onde mesmo tendo a escola mais condições de perceber as questões relacionadas ao desenvolvimento de Miguel, permitiu que a família se inteirasse do desenvolvimento do filho no âmbito educacional.

É importante ainda, observarmos que nos casos 1,2 e 3 é possível observar a rigidez da escola em um momento que por sua vez, deveria ou pelo menos poderia ser flexível. Essa rigidez pode refletir diretamente na forma como as vivências dentro desta comunidade serão compartilhadas.

Por outro lado, também vale ressaltar a postura das famílias diante das escolas. Embora em alguns momentos tenha faltado reciprocidade por parte da escola, a família também não pode se mostrar tão frágil frente a uma situação inesperada.

É preciso portando que tanto a família, quanto a escola permitir a troca de pensamento, a troca de ideias e pontos de vistas, possibilitando nessas e em outras situações um "pensar junto". Que é o que dará base para a boa relação escola e família através da perspectiva de comunidade.

VI -Conclusão

Ao realizar esta pesquisa, é possível perceber que a luta pelo movimento de inclusão, vem trazendo gradativamente grandes conquistas às crianças com deficiência. Hoje, as mesmas têm leis que garantem o seu acesso e permanência nas escolas, possibilitando buscar assim a equiparação de oportunidades para todos.

No entanto, ainda é preciso estar atentos para observar se a prática inclusiva está sendo realmente trabalhada de forma a contribuir com o desenvolvimento individual de cada aluno. Neste sentido vale lembrar que é preciso abrir mão da homogeneidade que muitas vezes é buscada pelo professor em sala de aula, e dar espaço a um ambiente mais heterogêneo.

É preciso portanto, que a escola busque conhecimento para além de estar preparada, também preparar além dos professores e funcionários, as famílias que algumas vezes apresentam-se carentes de conhecimento. Ou seja, é importante que a escola por sua vez, funcione através da perspectiva de comunidade.

Na medida em que a escola passa a agir, a funcionar de forma comunitária, ela está deixando de lado a atuação hierárquica, onde apresenta poder sobre os seus pares e começa a atuar de forma igualitária. Neste sentido, a escola se abre para a relação de empatia diante e com a comunidade que a compõe.

É importante que exista uma relação de empatia entre a escola e família, pois são nestes ambientes através das relações afetivas estabelecidas em cada um, que a criança se desenvolve. Por isso, tanto a escola quanto a família, precisam garantir um ambiente que possibilite de forma saudável este desenvolvimento.

Tendo a escola e a família uma relação empática, poderão falar a mesma linguagem, pois ambas estarão de fato lado a lado para o trabalho e êxito no processo de inclusão escolar do deficiente intelectual.

Na medida em que estas funcionam como pares (sem nível hierárquico), o trabalho inclusivo fica mais fácil de ser planejado e executado, pois desta forma não haverá objetivos distintos, e haverá ainda transparência no que diz respeito à atuação de cada uma das instituições.

Essa parceria entre a escola e a família, traz benefícios não apenas no processo de inclusão propriamente dito, mas também, nas orientações que antecedem esse processo. Isto ocorre, geralmente quando a escola é a primeira a perceber que existe um possível atraso no desenvolvimento da criança em relação aos demais alunos. Este é um momento delicado, mas que com empatia e parceria pode ser menos doloroso.

Havendo essa parceria, que chamamos de relação empática, a família pode até mesmo ter mais forças para buscar os direitos dos quais a criança tem direito. Pois além das leis, estará amparada também por uma comunidade pronta a auxiliar e trocar responsabilidades dentro do que for preciso para que se efetive a inclusão escolar.

Referência

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

Beyer, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Ensaio Pedagógico, Brasília, 2006, p. 277-280. Disponível em: . Acesso em 01 nov. 2016.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa do Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

BRASIL. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. MEC / SECADI / DPEE ... A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. NOTA TÉCNICA Nº 62 /2011.

BRASIL. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/\(Terceiro Relatório da Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. MEC, 2004.](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/(Terceiro%20Relat%C3%B3rio%20da%20Amplia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20Fundamental%20para%20Nove%20Anos.pdf)

CARNEIRO, S. F. B. VIVÊNCIA COMUNITÁRIA EM EDITH STEIN. Kairós - Revista Acadêmica da Prainha Ano VIII/2, Jul/Dez 2011.

CASTRO, CELSO ANTÔNIO PINHEIRO DE. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000.

Declaração de Salamanca – UNESCO, e, 1994. Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos* (tradução portuguesa). Paris, Unesco.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MONTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MONTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. *Departamento de Metodologia de Ensino* Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP. Campinas, 1993.

MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi. Educação e família numa visão psicopedagógica sistêmica. In: MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi (Org). *Questões familiares em temas de Psicopedagogia*. São Paulo: Memnon, 2003.

.OLIVEIRA, PÉRSIO SANTOS DE. Introdução à sociologia da educação. 03.ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Universidade de São Paulo, 1992.

PIANTINO, L. D. Escola e família: um comportamento comum em educação. In: *Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rossini, S. D. R., & Santos, A. A. A. (2001). Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. Em F. F. Sisto., E. Boruchovitch & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 214-235). Petrópolis, RJ: Vozes.

. SANCHÉZ, A. V. e ESCRIBANO, E. Medição do autoconceito. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, R. K. *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Prodef, 1997 In: SASSAKI, R. K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006. 176 p.

SCHWARTZAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 1999.

VOIVODIC, Maria Antonieta. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. 5.ed. Rio de Janeiro:Vozes,2008.