



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO  
COMPORTAMENTO

**A Escola Inclusiva enquanto Contexto de Desenvolvimento:  
Um Estudo dos Fatores de Risco e Proteção**

**Rosana Assef Faciola**

**Belém-Pará  
2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO  
COMPORTAMENTO

## **A Escola Inclusiva enquanto Contexto de Desenvolvimento: Um Estudo dos Fatores de Risco e Proteção**

**Rosana Assef Faciola**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.**

**Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes**

**Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa Silva**

**Belém-Pará**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da UFPA- Belém- PA

---

Faciola, Rosana Assef

A Escola Inclusiva enquanto Contexto de Desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção/ Rosana Assef Faciola ; orientador, Fernando Augusto Ramos Pontes, co- orientadora, Simone Souza da Costa Silva – 2012.

192 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2012.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva- Aspectos sociais. 3. Análise de interação em educação. I. Pontes, Fernando Augusto Ramos, orient. II.Silva, Simone Souza da Costa, co-orient. III.Título.

CDD 22. ed.: 371.9

---



Serviço Público Federal  
Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

## TESE DE DOUTORADO


“A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção”

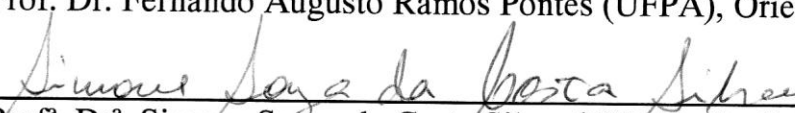
**Candidata: ROSANA ASSEF FACIOLA**

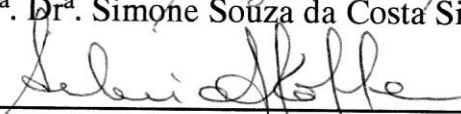
**Data da Defesa: 17 DE FEVEREIRO DE 2012.**

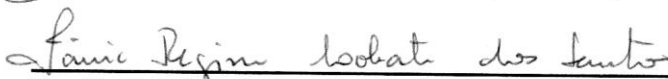
**Resultado: APROVADA.**

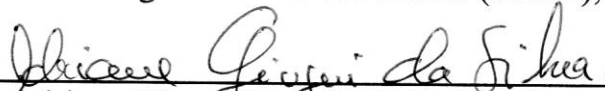
**Banca examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA), Orientador.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa Silva, (UFPA), Co-Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Helena Koller (UFRGS), Membro.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), Membro.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane Giugni Silva (UEPA), Membro.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lília Ieda Chaves Cavalcante (UFPA), Membro.

## **DEDICATÓRIA**

A todas as crianças e jovens com deficiências que lutam por uma inclusão escolar onde possam ser aceitos, compreendidos e respeitados independente de suas diferenças.

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo pela presença constante em meu coração, revestindo-me dos dons da Sabedoria, Entendimento, Conselho, Fortaleza e Ciência durante o curso do doutorado.

Ao meu marido e ao meu filho, obrigada pelo amor, paciência, apoio e incentivo ao longo do doutorado, especialmente, na fase de conclusão deste trabalho.

Aos meus pais e meus irmãos, obrigada pelo amor, apoio e incentivo, em especial, à minha irmã Leila Assef Mendes pela presença constante, conselhos e revisões feitas neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes, obrigada pela orientação, paciência, amizade, incentivo e apoio ao longo do curso de doutorado e, principalmente, por ter acreditado e confiado no meu potencial.

À Prof.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa Silva, obrigada pela co-orientação, pela disponibilidade, apoio, amizade e carinho ao longo do curso do doutorado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Helena Koller, obrigada pela sua atenção, disponibilidade e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane Giugni da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lília Ieda Chaves Cavalcante, obrigada pela disponibilidade, atenção e pelas fundamentais contribuições no momento da Qualificação do Projeto de Doutorado e por, novamente, terem aceitado fazer parte da banca de defesa final. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos, por aceitar o convite para compor a banca de defesa final.

À Priscilla Bellard Mendes de Souza, minha amiga e companheira durante toda a pesquisa, obrigada pela companhia, amizade, carinho e preciosas contribuições.

À Thamyris Maués dos Santos, ex-aluna e amiga, obrigada pela companhia e ajuda na finalização deste trabalho.

À comunidade da escola inclusiva, na qual esta pesquisa se realizou pelo gentil acolhimento e confiança em abrir suas portas e partilhar sua realidade, sentimentos e opiniões; e em especial, à professora Tocantins e a todas as crianças e jovens com deficiências que frequentam a escola e fizeram parte deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará pelo apoio acadêmico e de incentivo à pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

*"Deus me dê a paciência de me conformar com as coisas que não posso alterar, me dê a coragem de alterar as coisas que posso, e me dê a sabedoria de distinguir entre umas e outras."*

**Friedrich Christoph Oetinger**



## SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	11
Lista de Figuras.....	12
Lista de Quadros.....	13
Resumo.....	14
Abstract.....	15
Apresentação.....	16
Capítulo I. Introdução.....	19
1.1 A Escola Inclusiva.....	19
1.2 Fatores de risco e proteção.....	23
1.3 A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	28
1.4 A Inserção Ecológica.....	33
1.5 A proposta deste conjunto de estudos.....	35
Capítulo II. Um Estudo Bioecológico das Relações de Amizade em Sala de Aula Inclusiva.....	39
Resumo .....	39
Abstract .....	39
2.1 Introdução.....	40
2.2 Método.....	45
2.2.1 Contexto de realização da pesquisa.....	45
2.2.2 Participantes.....	46
2.2.3 Instrumentos e técnicas.....	46
2.2.4 Procedimentos.....	47
2.2.4.1 Adaptação da técnica.....	48
2.2.4.2 Etapas da pesquisa.....	48
2.3 Resultados e revelações do estudo.....	50
2.3.1 Relato das observações.....	50
2.3.2 Análise das entrevistas.....	52
2.4 Reflexões e considerações .....	54
Capítulo III. Rede de Apoio Social de Alunos em Situação de Inclusão Educacional..	59
Resumo .....	59
Abstract .....	59
3.1 Introdução.....	59
3.2 Método.....	63
3.2.1 Participantes.....	63

3.2.2 Instrumento.....	67
3.2.3 Procedimentos.....	70
3.3 Resultados.....	72
3.4 Reflexões e considerações.....	84

Capítulo IV. A Visão de Docentes e Técnicos Educacionais sobre a Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiências.....88

Resumo .....	88
Abstract .....	88
4.1 Introdução.....	89
4.2 Método.....	92
4.2.1 Participantes.....	92
4.2.2 Instrumentos.....	93
4.2.3 Procedimentos e considerações éticas.....	94
4.3 Análise dos Dados.....	96
4.4 Resultados e discussões.....	98
4.4.1 Sobre o processo.....	98
4.4.2 Sobre a pessoa.....	105
4.4.3 Sobre o contexto.....	111
4.4.4 Sobre o tempo.....	121
4.5 Reflexões e considerações.....	131

Capítulo V. A Visão de Mães sobre a Inclusão Educacional: Proteção ou Risco?.....137

Resumo .....	137
Abstract .....	137
5.1 Introdução.....	137
5.2 Método.....	141
5.2.1 Participantes.....	141
5.2.2 Instrumentos.....	142
5.2.3 Procedimentos e considerações éticas.....	142
5.3 Análise dos dados.....	144
5.3 Resultados e discussões.....	145
5.4 Reflexões e considerações.....	152

Capítulo VI. Considerações finais.....157

6.1 Uma discussão em termos de fatores de risco e proteção.....	161
---	-----

Referências.....	166
------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1 - Apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.....	175
---	-----

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor da Escola.....	177
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Professoras e Corpo Técnico.....	178
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais e/ou Responsáveis.....	179
APÊNDICE D - Ficha de dados biosociodemográficos para os estudantes com deficiência.....	180
APÊNDICE E - Roteiro de questões para Condução do Diagrama de Escolta.....	181
APÊNDICE F - Roteiro de perguntas para o grupo focal com os professores.....	184
APÊNDICE G - Roteiro de perguntas para o grupo focal com os técnicos educacionais.....	186
APÊNDICE H - Roteiro de perguntas para o grupo focal com os pais ou responsáveis.....	188
APÊNDICE I – Ficha de dados para professores e corpo técnico da escola.....	190
APÊNDICE J – Ficha de dados para pais ou responsáveis.....	191

### Lista de Tabelas

Tabela 1. Quantidade de integrantes das redes dos participantes.....	73
Tabela 2. Sexo dos integrantes da rede.....	74
Tabela 3. Anos de conhecimento dos integrantes da rede.....	75
Tabela 4. Proximidade dos integrantes da rede.....	75
Tabela 5. Frequência de contato com os integrantes da rede.....	76
Tabela 6. Tipo de relação dos integrantes da rede com o respondente.....	77
Tabela 7. Quantidade de integrantes na categoria “Confidenciar coisas que são importantes”.....	78
Tabela 8. Quantidade de integrantes na categoria “Ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza”.....	79
Tabela 9. Quantidade de integrantes na categoria “Ser respeitado”.....	80
Tabela 10. Quantidade de integrantes na categoria “Ser cuidado em situação de doença”.....	80
Tabela 11. Quantidade de integrantes da categoria “Conversar quando está triste, nervoso ou deprimido”.....	81
Tabela 12. Quantidade de pessoas da categoria “Conversar sobre a própria saúde”.....	82

## Lista de Figuras

Figura 1. Diagrama da Escolta.....	68
Figura 2. Aspecto funcional da rede de apoio social: Receber Apoio.....	83
Figura 3. Aspecto funcional da rede de apoio social: Dar Apoio.....	83

## Lista de Quadros

Quadro 1. Características dos participantes do Diagrama da Escolta.....	64
Quadro 2. Características das docentes e técnicas participantes do grupo focal.....	93
Quadro 3. Principais características das participantes e seus filhos .....	141

## RESUMO

O conjunto de pesquisas envolvidas neste trabalho procurou investigar a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento, através de quatro estudos. Esses estudos foram direcionados para discussão dos fatores de risco ou proteção presentes no ambiente escolar inclusivo. O primeiro estudo investigou as interações entre uma aluna com deficiência visual e seus colegas em uma sala de aula inclusiva, com o objetivo de averiguar como se estabelecem as relações de amizade neste contexto de desenvolvimento; o segundo estudo procurou compreender a visão de estudantes com deficiências sobre sua rede de apoio social; o terceiro estudo objetivou analisar a visão de professores e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências em salas de aula comuns; e o quarto estudo realizou uma investigação sobre a concepção de mães de estudantes com deficiências acerca da escola inclusiva com o objetivo de analisar como os fatores de proteção e risco se configuram dentro do contexto escolar inclusivo. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner é apresentado enquanto uma base teórica desta pesquisa que foi efetivada através da observação naturalística e da inserção ecológica da pesquisadora no ambiente da pesquisa. Os resultados das pesquisas revelaram questões importantes e polêmicas sobre o processo de inclusão educacional.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; estudantes com deficiências; Apoio Social; Fatores de Risco e Proteção.

## ABSTRACT

The set of the involved researches in this work tried to investigate the inclusive school while a developmental context, through four studies. These studies had been directed to discuss the risk or protective factors present in the inclusive school environment. The first study investigated the interactions between a student with visual impairment and her colleagues in an inclusive classroom, with the objective to investigate how the relations of friendship are established in this context of development; the second study tried to understand the vision of students with disabilities on their social support network; the third study aimed to analyze the vision of teachers and educational technician about the educational inclusion of students with disabilities in common classrooms; and the fourth study achieved an investigation on the conception of mothers of students with disabilities concerning the inclusive school with the objective to analyze how the protective and risk factors are configured inside of the inclusive school context. The bioecological model of the human development proposed by Bronfenbrenner is presented as the theoretical basis of this research that was accomplished through the naturalistic observation and the ecological insertion of the researcher in the research environment. The results of the researches had disclosed important questions and controversies on the process of educational inclusion.

**Keywords:** Inclusive school; students with disabilities; Social support; Risk and Protective factors.



## APRESENTAÇÃO

O conjunto de pesquisa envolvido neste trabalho procurou investigar a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento. Durante três anos de inserção em uma escola inclusiva de ensino público regular, procurou-se caracterizar aspectos da escola especialmente em função de três linhas de pesquisa: a) relacionamentos entre pares; b) a rede de apoio envolvida; c) concepções dos docentes, técnicos e das mães. Esses estudos foram direcionados para discussão dos fatores de risco ou de proteção presentes. Esta investigação foi efetivada através de quatro estudos, sendo que o primeiro constituiu-se em “Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva”; o segundo estudo investigou a “Rede de apoio social de estudantes em situação de inclusão educacional”; o terceiro estudo apresenta “A visão de docentes e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências”, o quarto estudo se refere à “Visão de mães sobre a inclusão educacional: risco ou proteção?”.

No conjunto este trabalho está organizado em seis capítulos. O capítulo I contextualiza e problematiza a proposta de inclusão escolar de estudantes com deficiências em turmas de ensino regular, apresentando as leis que estabelecem e amparam a proposta inclusiva, bem como fatores de risco e de proteção aos quais os estudantes com deficiências podem ser expostos ao ingressarem na escola inclusiva. Em seguida, conceituam-se os fatores de risco e de proteção e apresentam-se alguns fatores de risco e proteção para o desenvolvimento de estudantes com deficiências presentes no espaço escolar inclusivo. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner é apresentado enquanto uma base teórica desta pesquisa que foi efetivada através da observação naturalística e da inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2004) da pesquisadora no ambiente da pesquisa.

O capítulo II é apresentado “Um estudo Bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva” que investigou as interações entre uma aluna com deficiência visual e seus colegas em uma sala de aula inclusiva, com o objetivo de averiguar como se estabelecem as relações de amizade neste contexto de desenvolvimento. Para a coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas: a observação e a entrevista sociométrica com o sujeito focal e seus colegas de classe. Os dados obtidos mostraram as preferências de amizade da aluna com deficiência e de seus colegas de classe e apontaram diferenças relevantes quanto às preferências de amizade, sobretudo no que se refere à aluna com deficiência.

O capítulo III apresenta um estudo sobre “Rede de apoio social de estudantes com deficiências em situação de inclusão educacional” que investigou a visão de estudantes com deficiências sobre sua rede de apoio social. Oito estudantes com deficiências que frequentam uma escola inclusiva participaram deste estudo. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram uma ficha sobre os dados biosociodemográficos e o Diagrama da Escolta. A análise dos dados permitiu compreender como é composta a rede de apoio social de estudantes com deficiências dentro e fora do espaço escolar inclusivo.

No capítulo IV “A visão de docentes e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências”, investigou-se a visão de professores e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências em salas de aula de uma escola do ensino público regular. Participaram deste estudo cinco professoras do ensino fundamental, que atuavam em sala de aula com pelo menos um estudante com deficiência e três técnicas educacionais que atuavam no serviço de apoio pedagógico especializado (SAPE) da escola, sendo uma do quadro efetivo e duas que fazem serviço itinerante em escolas regulares inclusivas. O estudo consistiu em uma pesquisa

qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada com a aplicação da técnica de grupo focal. A análise dos dados foi feita através da criação de categorias que permitiram uma compreensão sobre questões polêmicas acerca da inclusão escolar e atendimento aos estudantes com deficiências dentro da escola inclusiva.

O capítulo V apresenta “A visão de mães sobre a inclusão educacional: proteção ou risco?”, que investigou a concepção de mães de estudantes com deficiências sobre a escola inclusiva com o objetivo de analisar como os fatores de proteção e risco se configuram dentro do ambiente escolar inclusivo. Participaram deste estudo sete mães de estudantes com deficiências que estudam no local da pesquisa. O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, cujo delineamento foi construído com uma entrevista grupal, através da técnica de grupo focal. A análise dos dados permitiu constatar que as mães acreditam que escola inclusiva pode promover o desenvolvimento de seus filhos, mas apontaram uma série fatores que oferecem risco para o desenvolvimento de seus filhos.

Ao final, no capítulo VI são apresentadas as considerações finais acerca de todos os estudos realizados na construção deste conjunto de pesquisa, resgatando as questões levantadas nos estudos, bem como sugestões de possibilidades para se fomentar novas pesquisas na área da educação inclusiva e possíveis implicações práticas envolvidas.

## CAPÍTULO I

### A Escola Inclusiva

Os estudos e pesquisas desenvolvidos em torno da inclusão escolar (Alves, 2005; Batista & Enumo, 2004; Beyer, 2005; Carvalho, 2008; Góes & Laplane, 2007; Oliveira, 2007; Stainback & Stainback, 1996/ 1999) apontam, de modo geral, para a importância do reconhecimento da política inclusiva implantada pelo Governo Federal, na Constituição Federal do Brasil, que objetiva oportunizar a educação como um direito de todos e viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais.

A integração das crianças e jovens deficientes tem sido a proposta norteadora da educação inclusiva. Segundo Batista e Enumo (2004), historicamente, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado princípio de normalização. Este princípio apregoa que todas as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou normal possível, na sociedade em que vivem. Os autores ressaltam que normalizar não quer dizer tornar normal, mas significa dar às pessoas com deficiências oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

Em 1989, o presidente da República assinou a Lei n. 7.853, reafirmando a obrigatoriedade da oferta de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. Dez anos mais tarde, com o decreto-lei n. 3.298/1999, regulamentou que as escolas públicas ou privadas deveriam oferecer programas de apoio para estudantes integrados na escola regular ou nas escolas especializadas “exclusivamente quando a educação das

escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando” (decreto-lei n. 3.298/1999).

A educação foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, como direito de todos os cidadãos. Desta feita, a educação inclusiva, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os estudantes pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a educação inclusiva no Brasil e no mundo constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam, no art. 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os

benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Diante das mudanças, a escola inclusiva no discurso e na ação de educadores e pesquisadores tem enfrentado um grande desafio, analisando e propondo programas em caráter de urgência, para tentar viabilizar as políticas da educação inclusiva, uma vez que as ações do Governo permanecem limitadas e a escola continua incluindo os estudantes com deficiências em classes comuns, mas numa condição de problema para escola, que se isenta da responsabilidade pela educação e pelo processo de desenvolvimento desses estudantes.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2007) a escola atribui à área da educação especial a responsabilidade primeira por todos os alunos percebidos como problemáticos para a escola. Os autores afirmam também que esse deslocamento da responsabilidade educativa é maior quando se trata dos estudantes com deficiências, nos quais a escola “lava as mãos” por considerá-los casos para especialistas.

É preciso destacar que a proposta de inclusão escolar de estudantes com deficiências em turmas de ensino regular cria oportunidades de interação com todos os estudantes, professores, gestores e corpo técnico, o que se constitui em uma boa forma de diminuir o preconceito e discriminação sofridos pelos deficientes (Batista e Enumo, 2004; Ferreira e Ferreira, 2007; Stainback e Stainback, 1996/1999).

Nesta perspectiva, um novo olhar deve ser dirigido para as pessoas com deficiências, para a escola e para os profissionais da educação. Mantoan (1998) ressalta que a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo social, no qual as necessidades educacionais dos estudantes com deficiências devem ser tratadas como um problema

social e institucional, devendo-se adequar a escola todos os alunos, inclusive os com deficiências.

Para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida para que a escola possa criar oportunidades de aprendizagem e de interação entre pessoas com e sem deficiências, para então transformar-se em um lugar agradável, justo, seguro, sem privilégios e discriminações (Carvalho, 2008; Lima, 2006). Em contra partida, por ser um local saturado de sentido social, a escola ajuda, promove ou prejudica o aprendizado e a capacidade futura de inserção no mundo transformando-se num lugar desagradável, injusto e inseguro (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Sob este enfoque, de ser um lugar que promove ou prejudica o aprendizado, o desenvolvimento e a socialização, a escola inclusiva pode ser um local que representa proteção ou risco para estudantes com deficiências. De acordo com Assis, Pesce e Avanci (2006), a escola protetora é aquela que cuida de seu corpo docente e discente, através de mecanismos de proteção, tais quais: valorização dos estudantes; trabalho coletivo; planejamento participativo; relação de afeto; respeito; diálogo e confiança entre alunos, professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; estabilidade de recursos financeiros; materiais necessários às atividades; entre outros. Na contramão da função protetora, ao ingressarem na escola inclusiva, os estudantes com deficiências podem ser expostos a um número de fatores de risco, entre eles: fracasso escolar; capacitação de professores; barreiras arquitetônicas; número grande de alunos por turma; falta de recursos; ausência de currículo apropriado; entre outros.

Nesse sentido, considerando-se a quantidade de fatores de proteção e de risco aos quais os estudantes com deficiências estão expostos dentro do contexto escolar

inclusivo, cabe investigar se a escola inclusiva representa risco ou proteção a partir da concepção dos estudantes com deficiências, docentes, técnicos educacionais e família.

### **Fatores de Risco e Proteção**

Os fatores de risco referem-se a qualquer tipo de circunstância que aumenta a probabilidade de crianças e jovens se engajarem em comportamentos de risco, ao passo que fatores de proteção são todas e quaisquer circunstâncias que promovem comportamentos saudáveis e diminuem a chance de envolvimento em comportamentos de risco (De Antoni & Koller, 2000; Jenson & Fraser, 2006; Masten & Garmezy, 1985).

Os fatores de risco podem estar presentes tanto em características individuais como ambientais. As individuais incluem o sexo, fatores genéticos, habilidades sociais, intelectuais, deficiências e características psicológicas, ao passo que as ambientais referem-se ao baixo nível sócio-econômico, eventos de vida estressantes, características familiares e ausência de apoio social (Masten & Garmezy, 1985).

Fatores protetivos dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, além disso, a interação entre si de diferentes fatores altera a trajetória de vida da pessoa em desenvolvimento, produzindo uma experiência estressora ou protetora (Morais & Koller, 2004).

No campo dos estudos envolvendo os fatores de risco e proteção, podem ser citados os que abordam a promoção de resiliência em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, como os de Brasil, Alves, Amparo e Frajorge (2006); Ceconello (2003); Feijó e Assis (2004); Hutz, Koller e Bandeira (1996); Poletto (2007); Schenker e Minayo (2005); ou os que estudam crianças e jovens que sofreram violência familiar (De Antoni & Koller, 2000); ou sobre eventos estressores em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade (Poletto, Koller & Dell'Aglio, 2009).



Brasil, Alves, Amparo e Frajorge (2006) investigaram e analisaram situações de risco psicossocial em adolescentes do Distrito Federal tomando por base a Teoria dos Sistemas Ecológicos. Os fatores de risco individuais encontram-se relacionados às características como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas; e os de riscos ambientais, como a violência, ausência ou fragilidade de suporte social e afetivo e o baixo nível sócio econômico. Os participantes da pesquisa compõem um grupo de 852 indivíduos jovens, cursando o ensino médio em escolas públicas das regiões administrativas do Distrito Federal. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário construído por Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) que consta de 109 questões de múltipla escolha. Buscou-se, com esse instrumento, um levantamento dos fatores de risco e proteção que afetam a vida de jovens brasileiros, além de aspectos sobre sua caracterização biossociodemográfica e dados sobre as temáticas de educação, saúde, trabalho, violência, lazer, religiosidade, rede de apoio social, humor, otimismo, auto-estima, e auto-eficácia. Nesse contexto, a Teoria dos Sistemas Ecológicos contribui para a compreensão das diversidades que marcam a população de jovens desta pesquisa, bem como, a interação deles e seu ambiente, uma vez que esse modelo tem como objeto de estudo o homem social inserido em um contexto natural. Os fatores de risco interferentes na complexidade do desenvolvimento dos adolescentes, discutidos nessa pesquisa por meio da análise dos indicadores referentes aos comportamentos de risco, apresentam-se integrados às dimensões: violência (atos de violência e confronto com a lei), violência intrafamiliar e na comunidade, exposição e contato com drogas, incidência de suicídio, além da temática da prevenção de DST/ AIDS.

Cecconello (2003), através de dois estudos qualitativos, objetivou investigar os processos de resiliência e vulnerabilidade em três famílias – uma nuclear, uma

reconstituída e uma uniparental, que vivem em situação de risco, condição determinada pela pobreza e pela violência existente na comunidade onde vivem. Este estudo propôs a operacionalização do modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, através da metodologia para a pesquisa do desenvolvimento no contexto: a inserção ecológica, através de Estudos de casos múltiplos, observação no contexto e entrevista estruturada. A análise dos estudos de caso com a família nuclear, reconstituída e uniparental permitiu fazer inferências sobre os processos de resiliência e vulnerabilidade nestas famílias, respondendo, assim, as questões de pesquisa deste estudo de casos múltiplos. A influência da pobreza e da violência para as práticas educativas e parentalidade revela que, de uma maneira geral, estes fatores de risco tendem a potencializar os efeitos negativos dos aspectos associados com tais adversidades, contudo, na ausência destes fatores, a pobreza e a violência não atuam como risco para estas famílias.

Poletto (2007) investigou fatores de risco e de proteção em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. Participantes que vivem com suas famílias e vão à escola e que foram definidos a priori como membros da amostra, devido à situação de pobreza, foram comparadas àqueles que vivem em abrigos. Como fatores de risco foram avaliados eventos estressores, afeto negativo e depressão e como fatores de proteção foram avaliados satisfação de vida e afeto positivo. A investigação caracterizou-se como um estudo exploratório transversal. Foram utilizados dois grupos contrastantes: o grupo 1 foi constituído de crianças que moravam com a família e o grupo 2 foi composto por crianças institucionalizadas. Os grupos compartilharam algumas características (idade e nível de escolaridade) que permitiram a realização de comparações. Para investigar os eventos de risco foi utilizada uma entrevista estruturada, o Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência, a Escala de Afeto Negativo e o Inventário de Depressão Infantil (*Child*

*Depression Inventory* – CDI). Os resultados confirmaram que ambos os grupos de crianças apresentam fatores de risco, mas também de proteção. Os dois fatores estão presentes nos contextos nos quais as crianças convivem nas relações que estabelecem e também nas suas características pessoais. Apesar das adversidades vividas e presentes na vida dessas crianças e adolescentes, evidencia-se a presença de processos de resiliência desencadeados pelos recursos internos (afeto positivo, por exemplo), pela rede de apoio social e afetivo (bom relacionamento com pares e irmãos, por exemplo) e pela coesão ecológica (satisfação de vida, por exemplo) presente nos contextos nos quais as crianças estão inseridas. Tais aspectos podem colaborar para o enfrentamento e a superação das situações difíceis.

As pesquisas que envolvem os fatores de risco e proteção para estudantes com deficiências que freqüentam uma escola inclusiva são escassos ou estão em fase de conclusão. Porém destaca-se a importância desses estudos que permitirão um novo olhar acerca do processo de inclusão escolar.

A implantação do ensino escolar inclusivo trouxe para dentro das salas de aulas comuns estudantes com deficiências, expondo-os a inúmeros fatores que podem ser de risco ou proteção. Os fatores protetivos escolares aos alunos com deficiências podem estar relacionados ao ambiente escolar positivo e seguro, estratégias para promover a aprendizagem, bom relacionamento entre alunos e professores, envolvimento em grupos de pares positivos ou relações de amizades, entre outros. Já os fatores de risco escolares podem relacionar-se às barreiras arquitetônicas, à falta de recursos, número grande de alunos por turma, ausência de um currículo apropriado, fracasso escolar, etc.

O apoio do professor é um indicador relevante de proteção para os estudantes com deficiências. Além disso, a mediação do professor é importante para identificar no estudante com deficiência algum atributo pessoal positivo para que os demais

estudantes não o rejeitem, no sentido de assegurar entre eles a reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (Krebs, 2006). O professor exerce importante papel na inclusão de estudantes com deficiências em salas de aula do ensino regular, pois as relações interpessoais que se estabelecem entre eles são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, sejam eles deficientes ou não.

Na contramão, o apoio do professor para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiências esbarra na reprovação escolar, que se constitui em um evento estressor, ou seja, um fator de risco que pode tornar esse estudante vulnerável a desenvolver problemas de ordem comportamental.

A presença do risco e do seu resultado no comportamento humano desencadeia a vulnerabilidade ou resiliência. A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um resultado negativo na presença do risco (Cassol & De Antoni, 2006). A resiliência é a capacidade que a pessoa possui de se adaptar com sucesso na presença do risco e da adversidade (Jenson & Fraser, 2006). Para Masten (2001), a resiliência refere-se ao fenômeno caracterizado por resultados positivos na presença de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, a definição de resiliência, a partir da compreensão da interação da pessoa com o seu ambiente, implica no entendimento dos fatores de risco e proteção (Morais & Koller, 2004).

Fatores protetivos vêm sendo associados à rede de apoio social (Brito & Koller, 1999; Poletto & Koller, 2002; Costa & Dell’Aglío, 2009). De acordo com Brito e Koller (1999) a rede social é uma interface entre o sujeito e o sistema social que ele integra. As autoras mencionam que a rede de apoio social fornece subsídios para definir as formas como o sujeito percebe seu mundo e se orienta nele, bem como suas estratégias e competências para estabelecer relações e enfrentar adversidades.

De acordo com Brito e Koller (1999) a rede social é uma interface entre o sujeito e o sistema social que ele integra. As autoras mencionam que a rede de apoio social fornece subsídios para definir as formas como o sujeito percebe seu mundo e se orienta nele, bem como suas estratégias e competências para estabelecer relações e enfrentar adversidades.

Esta noção do conceito de resiliência remete à definição de ambiente ecológico, tal qual como definido por Bronfenbrenner (1979/ 1996), como um sistema de conjunto de estruturas encaixadas que apóiam e orientam o desenvolvimento humano no sentido de sustentar atividades, papéis e relações interpessoais. Família, escola, grupo de pares, trabalho, lazer são ambientes nos quais o indivíduo se movimenta e se relaciona com outros, podendo estar vulnerável a situações adversas, exercitando, assim, sua capacidade de resiliência (Amparo, Galvão, Brasil & Koller, 2008).

Em função da noção ecológica de desenvolvimento envolvida e da perspectiva sistêmica adotada, entende-se que o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005/ 2011) pode ajudar na compreensão dos efeitos entre os diversos ambientes envolvidos na inclusão escolar e suas possíveis implicações de proteção e risco.

### **A teoria Bioecológica do desenvolvimento humano**

Bronfenbrenner (1979/ 1996) surge como representante de uma visão ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano. O autor delineou um modelo teórico que podia ser visto como um conjunto de sistemas aninhados, e fez uma analogia desse seu modelo com as tradicionais bonecas russas. Seu modelo propõe, por meio teórico e operacional, uma investigação que segue instâncias multifatoriais de interação, isto é, uma complexa rede de relações entre o sujeito e o contexto em que vive formada pelo tempo, lugar, pessoa, atividade, papéis, instituições e etc.

Assim, para Bronfenbrenner (1987) o desenvolvimento humano é “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. Assim, o modelo ecológico passa a ser chamado de bioecológico reforçando a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, levando-se em conta o processo proximal, entendido como formas particulares de interação entre o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente como formas duradouras de interações cujos padrões podem ser encontrados nas relações entre pais-filhos, criança-criança ou nos grupos de brincadeiras e etc.

Dessa maneira, o indivíduo é um agente ativo na *co-construção* das relações e do ambiente, onde os significados simbólicos são modificados e simultaneamente compartilhados. É nesse sentido que o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1999) contrasta com abordagens mais tradicionais pela sua natureza sistêmica e a interconexão entre pessoa-ambiente nos mais variados níveis de contexto.

Para Bronfenbrenner (1999) o processo do desenvolvimento humano está apoiado essencialmente em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT). Todos esses sistemas ocorrem simultaneamente durante o ciclo de vida, em um complexo processo proximal, de interação recíproca entre organismo ativo e meio ambiente (biológico, psicológico, social), que estão em processos constantes de criação, e que são permanentemente *re-transformados* através de uma mensagem cultural (Bronfenbrenner, 1987).

O Processo, construto principal do novo modelo proposto por Bronfenbrenner (1999), enfatiza os processos proximais, que são as formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que acontecem ao longo do tempo. Essa interação também pode ocorrer na ausência de outras pessoas, mas tão somente entre a pessoa

com objetos e símbolos. Segundo o autor, para que o desenvolvimento dentro dos processos proximais ocorra é necessário o engajamento da pessoa em uma determinada atividade interativa, sendo que esta deve acontecer em períodos prolongados de tempo e devem ser progressivamente mais complexas, e para que esses processos proximais sejam efetivos, é necessário que as relações interpessoais sejam recíprocas e para que a reciprocidade exista, os objetos e símbolos do ambiente imediato devem ser capazes de estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

A Pessoa, segundo construto do modelo bioecológico, envolve as situações de mudanças e estabilidades na vida do ser em desenvolvimento, durante todo o seu ciclo vital, sendo importante considerar as características da pessoa como seu temperamento, seus objetivos, suas convicções, etc. Assim, no componente pessoa estão envolvidas características determinadas biopsicologicamente e características construídas no processo de interação com o ambiente.

Na proposta de Bronfenbrenner e Morris (1998), três características da pessoa influenciam o seu desenvolvimento e os processos proximais. São elas: disposições, recursos e demandas. As disposições colocam os processos proximais em desenvolvimento, sustentando sua ação, podendo interferir, retardar ou evitar que as mesmas ocorram; Os recursos são associados às habilidades, conhecimentos e experiências da pessoa ao longo de seu ciclo vital. As deficiências, defeitos congênitos, processos degenerativos, etc. estão associados aos limites e disfunções dos recursos no desenvolvimento humano; e por fim, as demandas estão relacionadas aos estímulos de atração ou rejeição de reações no contexto social, que impedem ou favorecem o desenvolvimento dos processos proximais. As demandas dos alunos com deficiências, são muito pequenas, mais relacionadas aos estímulos de rejeição por conta do

preconceito social, do que aos estímulos de atração, o que dificulta o desenvolvimento dos processos proximais entre os alunos com e sem deficiências.

Segundo Krebs (2006) os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, tem alguma disfunção, de acordo com a Teoria Bioecológica. Nesse sentido, o conceito de disfunção é entendido por Bronfenbrenner e Morris (1998) como um recurso negativo ou uma característica da pessoa em desenvolvimento que, nesse caso, limita seu acesso a um determinado nível da habilidade ou conhecimento. A disfunção se transformará em uma demanda negativa caso a mediação exercida entre os profissionais que trabalham com a criança não seja suficiente para identificar, na pessoa, os recursos gerativos que estarão ligados diretamente à aprendizagem das habilidades almejadas.

O Contexto é o terceiro construto do modelo proposto por Bronfenbrenner, no qual ele define o ambiente como um sistema estruturado nas quatro instâncias, que se articulam e se influenciam: os microsistemas, os mesossistemas, exossistemas e os macrosistemas.

Os microsistemas, definidos como padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em ambientes singulares, onde as pessoas interagem umas com as outras e com características físicas, sociais e simbólicas. A interação desses elementos é que qualifica o potencial do microsistema para instigar o desenvolvimento humano.

Os mesossistemas, identificados como sistemas que envolvem uma rede de relações entre diferentes locais de desenvolvimento (um sistema de microsistemas). Essa rede é formada tanto pelas pessoas que interagem diretamente com a pessoa em desenvolvimento, quanto pelas que, de uma forma ou de outra, podem influenciar esse processo de desenvolvimento.



Os exossistemas, concebidos como estruturas sociais que incluem os micro e mesossistemas e que influenciam as características dos sistemas e dos indivíduos em níveis mais simples, são caracterizados pelos contextos onde a pessoa em desenvolvimento não participa, mas os eventos que lá ocorrem afetam essa pessoa, e vice-versa.

Os macrossistemas, vistos como as estruturas sociais mais amplas, em termos de valores, normas e sistemas políticos. Deve ser observado que o macrossistema não é um contexto propriamente específico, mas uma determinação geral existente na cultura que padroniza e regula o modo de viver das pessoas. É a abrangência da cultura ou do sistema social que está servindo como referência para a pessoa em desenvolvimento.

Vale ressaltar que, os microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior encontram-se imersos, manifestados ou concretizados no macrossistema. Em outras palavras, pode-se dizer que o desenvolvimento humano não é determinado apenas por fatores do contexto imediato (microsistema), mas depende também da comunicação entre os ambientes que a criança participa (mesossistemas) e até mesmo ambientes nos quais a criança não tem participação direta são capazes de interferir no seu desenvolvimento, como exemplo o trabalho dos pais, ou as intervenções dos mesmos junto à escola sobre o desenvolvimento de seus filhos são relevantes (exossistemas), bem como as crenças e políticas públicas (macrossistemas) exercem influência no processo de desenvolvimento.

O Tempo, quarto construto do modelo bioecológico, faz referência ao tempo de vida e ao tempo histórico e sua influência no desenvolvimento humano. Dividido em três níveis chamados de microtempo, mesotempo e macrotempo. O primeiro trata da continuidade e descontinuidade observadas nos pequenos episódios dos processos

proximais; o segundo, da periodicidade dos episódios dos processos proximais em intervalos de tempo maiores; e o último das mudanças que ocorrem dentro da sociedade através de gerações.

Narvaz e Koller (2005) ressaltam que na análise do tempo é fundamental levar em conta não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, mas também em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre estes dois processos. Os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população.

De acordo com as autoras citadas acima, essa proposta Bioecológica de investigação, através da observação naturalística, privilegia a inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2004) dos pesquisadores no ambiente a ser estudado, resgatando as capacidades e competências da pessoa em desenvolvimento.

### **A Inserção Ecológica**

Para realizar o ingresso no campo de investigação a pesquisadora utilizou-se da proposta Bioecológica de investigação, através da observação naturalística, que privilegia a inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2004) do pesquisador no ambiente da pesquisa, possibilitando sua integração dentro do contexto em estudo.

A metodologia da inserção ecológica proposta por Cecconello e Koller (2004) para o estudo do desenvolvimento em contexto envolve a sistematização dos quatro níveis dinâmicos e interrelacionados (PPCT). O processo proximal, que deve ocorrer através da interação de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato da pesquisa. Além disso, o processo deverá ser focalizado através da observação naturalística, entrevistas estruturadas e conversas informais que possam ocorrer no período da inserção ecológica da pesquisadora. A pessoa envolve a presença

física do pesquisador no ambiente da pesquisa. Esse ambiente deve ser percebido e analisado a partir das características pessoais do pesquisador, bem como da percepção dos participantes do estudo, devendo ser valorizada a experiência individual de cada pessoa dentro do contexto investigado. O contexto deve ser analisado através da participação do pesquisador no ambiente da pesquisa e a partir dos relatos de cada participante da pesquisa. O tempo deve envolver o acompanhamento dos participantes da pesquisa por um determinado período, seja ao nível do micro, meso ou macrotempo.

A inserção ecológica da pesquisadora na escola e dentro das salas de aula é baseada no modelo bioecológico do desenvolvimento humano e envolve a sistematização dos quatro aspectos da teoria: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo proximal, ocorrido através da interação da pesquisadora e participantes no ambiente imediato da pesquisa, através da observação naturalística, conversas informais e entrevistas focais. A presença do processo proximal nesta pesquisa foi observada a partir dos cinco critérios descritos por Bronfenbrenner (1999):

1. Para que o processo proximal ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade – nesta pesquisa, pesquisadora e participantes estiveram engajados nas conversas informais e entrevistas focais.

2. Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais – nesta pesquisa, a inserção em sala de aula pela pesquisadora, as conversas informais e as entrevistas foram realizadas dentro da escola com a autorização de todas as pessoas envolvidas no estudo.

3. As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo – nesta pesquisa, as conversas informais e

as entrevistas focais tiveram duração igual ou superior a uma hora e ocorreram durante o ano letivo.

4. Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais – nesta pesquisa, a interação da pesquisadora com os participantes constituiu-se como base de todo o processo, desse modo, as entrevistas aconteceram na forma de conversas informais.

5. Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento – nesta pesquisa, os temas abordados nas conversas informais e nas entrevistas focais despertaram o interesse dos participantes, pois estavam relacionados com suas histórias de vida e de trabalho.

A inserção ecológica garante a validade ecológica dos resultados obtidos na pesquisa, considerando que este método permite a inserção da pesquisadora na realidade pesquisada, assim como dos significados compartilhados culturalmente pelos grupos pesquisados (Cecconello & Koller, 2004).

Nessa perspectiva, a inserção ecológica no ambiente inclusivo auxiliará na compreensão da escola inclusiva enquanto um ambiente de risco ou proteção para os estudantes com deficiências.

### **A proposta deste conjunto de estudos**

O conjunto de idéias acima desenvolvidas destacam a necessidade de se investigar o contexto da educação inclusiva de acordo com uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. Como acima observado, de acordo com essa perspectiva, há um privilégio para considerar o sujeito dentro de seu contexto social

onde são desenvolvidas as suas atividades diárias. Nesse sentido as relações sociais são fatores fundamentais dos processos proximais, motores do desenvolvimento.

De fato, a rede social é uma interface entre o sujeito e o sistema social que ele integra (Brito & Koller, 1999). Essas autoras mencionam que a rede de apoio social fornece subsídios para definir as formas como o sujeito percebe seu mundo e se orienta nele, bem como suas estratégias e competências para estabelecer relações e enfrentar adversidades. Destaca-se então no modelo bioecológico essencialmente o fenômeno de como os sujeitos concebem seu contexto. Isso implica em dizer que o contexto não é dado aprioristicamente como de risco ou de proteção, mas sim de como o sujeito percebe este contexto.

É deste modo que este trabalho utiliza como recorte para fins de investigar a educação inclusiva em três linhas: a) as relações desenvolvidas nos microssistema, em especial as relações entre pares, em destaque o fenômeno da amizade; b) a rede de apoio social envolvida na visão dos alunos incluídos; c) a forma como sujeitos que fazem parte do microssistema do aluno incluído na escola o percebe e percebe o contexto e as inter-relações entre contextos, em especial professores, técnicos e mães.

Desse modo, esta investigação foi efetivada através de quatro estudos, sendo os dois primeiros estudos referente consecutivamente às duas primeiras linhas e os três últimos à terceira linha. O primeiro constituiu-se em “Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva”; o segundo estudo investigou a “Rede de apoio social de estudantes em situação de inclusão educacional”; o terceiro estudo apresenta “A visão de docentes e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências” e o quarto estudo se refere à “Visão de mães sobre a inclusão educacional”.

Em termos metodológicos todos os trabalhos se caracterizam pelo uso da inserção ecológica. Durante três anos de inserção em uma escola inclusiva de ensino público regular, procurou-se caracterizar a escola enquanto contexto de desenvolvimento, tendo as questões aqui envolvidas relacionadas aos quatro núcleos do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005/ 2011).

Os capítulos que se seguem relacionam-se a cada pesquisa desenvolvida sendo que último capítulo, considerações finais, procura sintetizar os achados de todas as pesquisas e discutir as implicações teóricas e práticas envolvidas.

*Relações interpessoais, e a amizade em particular, são como o cimento que une os tijolos em um grande edifício, dando-lhe parte de sua sustentação. As amizades unem crianças entre si e as integram com sua cidade e com o mundo que as rodeia. Amizades são laços com a vida e com o mundo, amplos e profundos, havendo 'amigo mais chegado do que um irmão', dizia o proverbialista. A amizade pode, até mesmo, nos unir a Deus. Talvez Abraão tenha recebido uma das maiores honras dadas a um homem, ao ser chamado de "amigo de Deus".*

*(Agnaldo Garcia, 2005, p. 78)*

## CAPÍTULO II

### UM ESTUDO BIOECOLÓGICO DAS RELAÇÕES DE AMIZADE EM SALA DE AULA INCLUSIVA<sup>1</sup>

### A BIOECOLOGICAL STUDY OF THE RELATIONS OF FRIENDSHIP IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

#### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, a qual investigou as interações entre uma aluna com deficiência visual e seus colegas em uma sala de aula inclusiva, de uma escola pública de Belém do Pará, com o objetivo de averiguar como se estabelecem as relações de amizade neste contexto de desenvolvimento. Para a coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas: a observação e a entrevista sociométrica com o sujeito focal e seus colegas de classe. Os dados obtidos mostraram que as respostas da aluna quanto as suas preferências de amizade estão relacionadas à cooperação e ao compartilhamento em sala de aula e na área de recreação. O mesmo não aconteceu com os outros alunos, cujos dados obtidos na entrevista e observação, apontaram diferenças relevantes quanto às preferências de amizade, sobretudo no que se refere à aluna com deficiência.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, relações de amizade, desenvolvimento infantil, inserção ecológica.

#### Abstract

This article presents the results of a research that investigated the interactions between a student with a visual impairment and her colleagues in an inclusive classroom, of a public school in Belém of Pará, with the purpose to know how these relations of friendship are established in this context of development. For data collection, were used two techniques: the observation and the sociometric interview with the focal subject and her classmates. The data collected showed that the responses of the student regarding to her preferences of friendship are related to cooperation and sharing in the classroom and in the school playground. The same didn't happen with the other students, whose data obtained in the interview and observation pointed relevant differences concerning to friendship preferences, with particular regard to the student with disability.

**Keywords:** Inclusive education, relations of friendship, child development, ecological insertion.

---

<sup>1</sup>Faciola, R. A.; Pontes, F. A. R.; Silva, S. S. C. (no prelo). Estudos e Pesquisas em Psicologia.



Há algum tempo a literatura em desenvolvimento reconhece a importância das relações sociais no estabelecimento das mudanças que se processam ao longo do tempo na vida das pessoas. Assim, considerando-se que o desenvolvimento infantil acontece primeiramente na família, na qual existe uma organização complexa de relações de parentesco e uma história individual que constroem padrões específicos de condutas, relações, emoções e práticas educacionais, os estudos sobre relacionamento valorizaram, durante décadas, as relações entre adultos-crianças. Partindo desse princípio e sustentados nesta visão adultocêntrica, as pesquisas focaram sua atenção sobre o vínculo mãe-bebê.

Nos últimos anos, contudo, têm se destacado a importância dos relacionamentos entre pares como um contexto gerador de mudanças fundamentais para o indivíduo (Harris, 1995; Hinde, 1997). O argumento dos pesquisadores apresenta como idéia central, a noção de que os parceiros de relação em estágios próximos de desenvolvimento conseguem ser mais coerentes na interação com seu coetâneo, na medida em que são mais capazes de se colocar no lugar do outro do que o adulto.

A escola, por exemplo, é um contexto privilegiado para o estabelecimento de relações criança-criança, pois na sociedade moderna as crianças passam uma grande parte do tempo dentro do ambiente escolar convivendo com crianças de sua idade. A escola, portanto, constitui um ambiente diferenciado, não apenas por cumprir sua função educativa formal aos conceitos científicos, mas também por ser um espaço rico de socialização para as crianças. Para Corsaro (1985) a socialização consiste na participação das crianças e a produção de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento e as habilidades da criança são gradualmente transformadas em conhecimento e habilidades necessárias para a participação no mundo adulto.

No contexto da escola inclusiva, por sua vez, a proposta de inclusão de crianças e jovens com deficiências cria oportunidades para a interação dos alunos com e sem deficiências, o que se constitui em uma forma de diminuir o preconceito e discriminação sofridos pelos deficientes. Vários estudos (Beyer, 2007; Carvalho, 2008; Dorziat, 2007; Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004; Ferreira & Guimarães, 2003; Machado, 2009; Mittler, 2003; Stainback & Stainback, 1996/ 1999) têm enfatizado que a inclusão garante o acesso e a participação de todos, respeitando-se, acima de tudo, a diversidade dos educandos.

Mittler (2003), em seus estudos sobre a inclusão, afirma que a escola inclusiva foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo os com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem. No entanto, a realidade brasileira de implantação da política inclusiva, que coloca alunos com deficiências em turmas regulares de ensino tem gerado muitos conflitos (Oliveira, 2007), em função de um histórico marcado por práticas excludentes e que impossibilitavam o convívio das pessoas com e sem deficiências em qualquer ambiente, dentre eles, o escolar.

Oliveira (2007) ressalta que a inclusão escolar dos alunos com deficiências tornou-se um problema para a escola, pois de invisível, eles passaram a ser visíveis, de não-problema passaram a ser problema, evidenciando a passagem de um estado de negação a um estado de problematização.

Diante dessa realidade, uma considerável soma de estudos (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999; Garcia, 2005; Strully & Strully, 1999) sobre as relações de amizade entre crianças com e sem deficiências demonstram que, apesar das controvérsias em torno do projeto inclusivista, as oportunidades de interação entre essas crianças aumentaram com a proposta de inclusão escolar. Entretanto, para Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (1999), embora as interações entre deficientes e seus

pares ditos normais tenha aumentado com a inclusão, estas raramente se transformam em amizade.

As pesquisas sobre relações de amizades desenvolvidas por Garcia (2005) demonstram que cada deficiência afeta a amizade de modo particular, mas, geralmente, não impedem o seu desenvolvimento. Além disso, o autor afirma que no ambiente escolar há uma ênfase no papel da amizade para a adaptação do aluno, pois as amizades entre pares têm papel fundamental no desenvolvimento, principalmente em se tratando de crianças com deficiências que necessitam de maior ajuda e apoio.

Strully e Strully (1999) referindo-se ao valor da amizade, afirmam que “desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão” (p. 170). Os autores enfatizam, também, a necessidade de se construir e estimular amizades na escola que precisa saber que, sem amigos, não se aprende eficientemente.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a escola é considerada o lugar ideal para o surgimento de amizades (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999; Garcia, 2005; Strully & Strully, 1999), surge então questionamentos em relação a como se dá o convívio entre os alunos com e sem deficiências, ou seja, como ocorrem as interações e relações de amizade entre os mesmos no ambiente escolar inclusivo.

As idéias de Bronfenbrenner (1979/ 1996, 1999), representante de uma visão ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano, contribuem para este tipo de estudo através de seu modelo teórico, que propõe uma investigação das interações entre sujeito e o contexto em que vive formada pelo lugar, pessoa, tempo, atividades, papéis e instituições, considerando-se que o processo do desenvolvimento humano está apoiado essencialmente em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados, configurando o que se conhece como modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Todos esses sistemas

ocorrem simultaneamente durante o ciclo de vida, através de interações recíprocas entre pessoa e meio ambientes (biológico, psicológico, social).

O *Processo* enfatiza os processos proximais, que são as formas particulares de interação entre a *Pessoa* e o *Contexto* que acontecem ao longo do *Tempo*. O contexto é definido como um sistema estruturado em quatro instâncias, que se articulam e se influenciam: os *microssistemas* definidos como padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas em ambientes singulares, onde as pessoas interagem uma com as outras; os *mesossistemas*, identificados como sistemas onde ocorrem acontecimentos em diferentes lugares, envolvendo relações entre diferentes locais de desenvolvimento; os *exossistemas*, concebidos como estruturas sociais mais amplas que incluem os micro e mesossistemas e que influenciam as características dos sistemas e dos indivíduos em níveis mais simples; e os *macrossistemas*, vistos como as estruturas sociais mais amplas, em termos de valores, normas e sistemas políticos.

Considerando-se a escola como contexto de desenvolvimento, e, por conseguinte, a sala de aula e a área do recreio como microssistemas, uma vez que nesses espaços ocorrem processos proximais, através do estabelecimento de relações e interações interpessoais das crianças ao longo do ano letivo, este estudo objetivou analisar como se estabelecem as relações de amizade entre uma aluna com deficiência visual e seus pares neste contexto de desenvolvimento. Nessa perspectiva, justifica-se a opção pela teoria proposta por Urie Bronfenbrenner (1999) como suporte teórico para realização desta pesquisa, pelo potencial que a teoria tem para explicar a importância do contexto para o estudo da pessoa em desenvolvimento.

Além disso, a proposta Bioecológica de investigação através da observação naturalística privilegia a inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2003) dos pesquisadores no ambiente a ser estudado, resgatando as capacidades e competências da

pessoa em desenvolvimento. A metodologia da inserção ecológica proposta pelas autoras é baseada no modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (1999) e envolve a sistematização dos quatro níveis dinâmicos e interrelacionados (PPCT).

O *processo* proximal ocorre através da interação do pesquisador, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto da pesquisa e devendo ser focalizado através da observação naturalística, entrevistas estruturadas e conversas informais que possam ocorrer no período da inserção ecológica do pesquisador. A *pessoa* envolve a presença física do pesquisador no ambiente da pesquisa, o qual deve ser percebido e analisado a partir da percepção do pesquisador e dos participantes do estudo, valorizando-se a experiência individual de cada pessoa dentro do contexto. O *contexto* deve ser analisado através da participação do pesquisador no ambiente da pesquisa e a partir dos relatos de cada participante da pesquisa. O *tempo* envolve o acompanhamento dos participantes da pesquisa por um determinado período, seja ao nível do micro, meso ou macrotempo (Cecconello & Koller, 2003).

A inserção ecológica proposta por Cecconello e Koller (2003), é ideal para estudar o fenômeno do desenvolvimento no contexto, para garantir a validade ecológica da pesquisa em seu ambiente natural, pois para as autoras a inserção propicia a valorização da influência das características das pessoas investigadas, do contexto no qual estão inseridas, do tempo em que estão vivendo e dos processos proximais ocorridos entre elas e, entre elas e o investigador.

Para alcançar os objetivos deste estudo, foi proposta a inserção ecológica da pesquisadora em uma sala de aula inclusiva, a fim de verificar como, de fato, se estabelecem as relações de amizade entre os alunos com e sem deficiências.

## **Método**

A investigação desenvolvida nesta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, realizado a partir da inserção ecológica da pesquisadora nos microsistemas (sala de aula e área do recreio) para observação das interações existentes entre uma criança com deficiência visual e seus pares.

A pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o objeto estudado, enfatizando-se mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, num estudo qualitativo, o estudo de caso constitui uma expressão importante na pesquisa educacional (Trivinos, 1987).

O método de estudo de caso é apropriado para realização de pesquisas no contexto de desenvolvimento. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é utilizado para investigar fenômenos sociais complexos, dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros e quando o contexto tem uma influência forte sobre o fenômeno a ser investigado.

### **Contexto de realização da pesquisa**

O ambiente de pesquisa foi uma turma inclusiva de uma escola da rede regular de ensino público da cidade de Belém do Pará, considerada como local adequado e representativo para a pesquisa, devido sua destinação oficial para este tipo de serviço educacional. O diagnóstico dos alunos com deficiências nesta escola é feito pela Coordenação de Educação Especial (COEES).

É uma turma de 1ª série do ensino fundamental, composta por 25 alunos, dos quais três possuem deficiências, sendo um com deficiência visual e dois com deficiência mental. Nessa sala de aula as mesinhas são arrumadas de duas em duas em três fileiras.

Dois dos alunos com deficiências sentam nas primeiras carteiras de filas diferentes; seus pares são crianças normais. O terceiro aluno com deficiência senta sozinho, na última carteira da fila do meio.

### **Participantes**

Fizeram parte deste estudo os 25 alunos da classe, sendo 17 meninos e 08 meninas, incluindo a aluna com deficiência visual.

Dos três alunos com deficiências, foi escolhida como sujeito focal a aluna com deficiência visual, com 13 anos de idade, que freqüentava regularmente a escola, ao contrário dos outros dois alunos que faltavam constantemente. Com o objetivo de preservar a identidade do sujeito focal desta pesquisa, será utilizado o nome fictício de Luana.

### **Instrumentos e técnicas**

Os principais instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: entrevista sociométrica e observação do comportamento interativo do sujeito focal e seus colegas em sala de aula e área do recreio.

A entrevista sociométrica consiste em uma técnica quantitativa que tem por objetivo conhecer as relações das crianças com seus colegas de classe. De acordo com Moreno (1962), em um teste sociométrico pede-se ao sujeito que escolha as pessoas que ele deseja ter como amigos no grupo do qual faz parte, ou ao qual poderia pertencer.

Para realização da entrevista sociométrica foi utilizado um questionário contendo cinco perguntas específicas ao problema da pesquisa, sendo todas relacionadas a eventos sociais que envolviam relações de amizade, e fichas individuais contendo o

nome de cada um dos alunos da sala. Além da utilização de papel e caneta para as anotações feitas durante a entrevista e observações em sala de aula e área do recreio.

### **Procedimentos**

Inicialmente, foi feito um contato com a coordenadora do COEES para a apresentação do projeto de pesquisa e escolha da escola onde se realizaria o estudo. Após apreciação do projeto, a coordenadora indicou uma escola da rede estadual de ensino regular que é considerada referência em educação inclusiva na cidade de Belém, por ser uma das únicas escolas pública da capital paraense que dispõe de um profissional da área da psicologia e pedagogia, vinculadas ao COEES, para acompanhamento e apoio aos alunos com deficiências.

Em seguida, foi realizado contato com a direção da escola através de visita inicial para apresentar a proposta da pesquisa e entregar o Ofício de Autorização para que fosse assinado, manifestando concordância por parte da instituição. O diretor da instituição de ensino concordou com a pesquisa e imediatamente encaminhou a pesquisadora para a pedagoga da escola pra escolha da turma e alunos. Para a realização da pesquisa a pedagoga da escola sugeriu as turmas de primeira série, pois todas as três turmas tinham alunos com deficiências. O critério para seleção de uma das turmas foi a receptividade e a disponibilidade da professora e dos alunos.

Após a escolha e contato preliminar com a professora e alunos, a pesquisa foi configurada para ser feita em duas etapas, com a aplicação de duas técnicas metodológicas diferentes: observação comportamental e entrevista sociométrica.

Para tanto, foi feita uma análise da relação entre comportamento interativo e escolha sociométrica do sujeito focal e de seus colegas de classe, a fim de mostrar se havia preferências por parceiros na medida de observação e na medida sociométrica, a



que essas preferências estão relacionadas e quais os comportamentos mais evidentes que levaram a essa escolha. Através dos resultados, objetivou-se considerar as amizades recíprocas (quando há reciprocidade na preferência positiva por parceiros); amizades unilaterais (quando a criança cita outra como preferência positiva, mas não foi escolhida pela mesma); e mutualidades negativas (quando há reciprocidade na preferência negativa por parceiros).

### **Adaptação da Técnica**

Para a obtenção dos dados junto à aluna, inicialmente pretendia-se aplicar um teste sociométrico usando fotografias dos colegas para que ela pudesse escolher três alunos que julgasse serem seus amigos e três que não considerasse seus amigos, mas por conta de sua deficiência visual, os procedimentos metodológicos precisaram ser modificados. Assim, decidiu-se escrever o nome de todos os alunos da classe em fichas de papel para que a aluna tirasse o nome dos colegas individualmente, para então classificá-lo como amigo ou não. Vale ressaltar que, por ter uma visão subnormal, a aluna, com grande esforço visual, consegue ler algo que esteja bem próximo ao seu olho direito.

### **Etapas da Pesquisa**

Na primeira etapa, iniciou-se o período de inserção ecológica da pesquisadora no microsistema sala de aula e área do recreio, três vezes por semana, para observações no turno matutino, por aproximadamente duas horas, durante dois meses. Além de tornar a presença da pesquisadora mais familiar, essas observações permitiram à mesma conhecer a rotina de sala de aula, bem como identificar todos os alunos da sala pelos seus respectivos nomes.

Ao término de dois meses, foi iniciada a coleta de dados, propriamente dita. Inicialmente foram realizadas observações em sala de aula e área do recreio, a fim de verificar o comportamento da aluna e sua possível interação com seus pares. Nesta segunda etapa, quase ao final dos dois meses, foi aplicada a entrevista sociométrica com a aluna com deficiência visual.

Antes de iniciar a entrevista sociométrica, foi explicada ao sujeito focal a diferença entre o que seria um amigo e um colega, ressaltando, de modo bem simples, que amigo é aquele no qual podemos confiar nossos segredos, contando nossas alegrias ou problemas, que sabem nos ouvir e nos dão apoio, ao passo que os colegas nós conhecemos, conversamos, mas não confiamos nossos segredos, alegrias ou problemas. Feito isso, deu-se início à entrevista na qual ela deveria ir tirando o nome de cada um dos colegas que estavam escritos em fichas individuais, para então classificá-los como amigos ou não, dizendo o porquê de suas escolhas. Esta entrevista foi realizada individualmente, em sala reservada no próprio espaço escolar.

Na realização da entrevista sociométrica com o sujeito focal, foram feitas cinco perguntas para verificar quais as preferências verbais positivas e negativas por parceiros. Inicialmente, a cada escolha, o sujeito lia o nome do colega e respondia as seguintes perguntas: 1) Ele(a) é seu amigo? Por quê? 2) Você gosta de sentar com ele(a)? Por quê? 3) Você brinca com ele(a) no recreio?

Depois de falar de todos os alunos, foram feitas outras duas perguntas com o objetivo de confirmar as preferências verbais do sujeito focal. As perguntas foram as seguintes: 4) Quem você convidaria para sua festa de aniversário? Por quê? e 5) Quem você não convidaria para sua festa de aniversário? Por quê? Nessas duas perguntas foi solicitado à aluna que fizesse somente três escolhas.

A realização da entrevista sociométrica com os outros alunos da sala foi feita individualmente, seguindo os mesmos passos adotados com o sujeito focal em dia previamente combinado com a professora.

### **Resultados e revelações do estudo**

A sistematização dos dados coletados através das entrevistas e observações em sala de aula e área do recreio resultou em um relato das observações com descrição da aluna com deficiência visual no contexto da sala de aula e análise das entrevistas, como demonstrado a seguir:

#### **1. Relato das observações**

Após um período de aproximadamente quatro meses de observações em sala de aula, foi possível verificar que diferentemente dos outros alunos, Luana senta sempre na primeira carteira em frente da mesa da professora, que constantemente dá assistência a aluna, perguntando, regularmente, sobre a atividade que ela está fazendo, o que parece motivá-la a continuar suas atividades.

Luana permanece sempre com a cabeça bem baixa, perto do caderno apertando o olho direito, pois o seu foco visual se dá de forma lateral. Não se sabe o percentual de visão que esta aluna tem, pois o diagnóstico detalhado da deficiência de Luana feito pelo COEES não está na escola, porém, é possível constatar que ela possui baixa visão e que consegue enxergar, somente com um dos olhos, algo que esteja realmente bem próximo.

Na maioria do tempo de aula, Luana parece estar alheia ao que está acontecendo em sala de aula, participando muito pouco, pois não enxerga nada que esteja no quadro e suas atividades são diferenciadas. Frequentemente, ela começa a falar sozinha e

sempre que isso acontece a professora intervém, perguntando se ela está fazendo sua atividade. Diante da intervenção da professora, ela silencia e retoma a atividade. Se a professora demorar a fazer contato com a aluna, ela volta a falar sozinha, pois a colega que está ao seu lado está envolvida na atividade desenvolvida ou sendo explicada pela professora.

Isto revela o papel fundamental ocupado pela professora, a qual parece ser a principal responsável pela harmonia existente na sala, pois se comporta de maneira bem natural diante de seus alunos com deficiências, facilitando a interação dos mesmos com os outros alunos, não só através da arrumação da sala, juntando as carteiras de duas em duas para que as crianças sentem sempre em duplas, mas também promovendo atividades integradas, como exemplo: leitura de histórias, durante as quais as crianças sentavam no chão em círculo; peças teatrais, com ensaios em sala de aula, nos quais havia participação de todos os alunos; entre outras atividades que possibilitavam maior interação entre os mesmos.

Do mesmo modo, em todas as atividades de grupos, a professora está sempre incluindo os alunos com deficiências para participarem junto com os outros. Este posicionamento da professora condiz com as considerações de alguns autores (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999; Krebs, 2006) que consideram fundamental a postura do professor como um gerador de oportunidades de interações que permitirão o desenvolvimento de relações de amizade. Para Krebs (2006), a mediação do professor é importante para identificar no aluno com deficiência algum atributo pessoal positivo para que os demais alunos não o rejeitem, no sentido de assegurar entre eles a reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade.

O desenvolvimento de amizade requer oportunidades de interação e o professor deve criar situações nas quais os alunos com deficiências possam participar de maneira

que suas limitações não se evidenciem, uma vez que, a condição básica que permite a um aluno com deficiência ter a oportunidade de desenvolver amizades com colegas ditos normais é o estar na presença desses colegas (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999), em constante processo de interação.

## 2. Análise das entrevistas

Durante a entrevista sociométrica, na qual situações que envolviam relações de amizade, tipo: “Ele (a) é seu amigo(a)?” ou “Você gosta de sentar com ele(a)? ou você gosta de brincar com ele(a)?”. Luana falou a respeito de cada um de seus colegas de classe. Foram consideradas amigas apenas as meninas. Ao ser perguntado se ela gostava de sentar com elas e o porquê, Luana declarou: *“eu gosto de sentar com elas, porque elas prestam atenção na aula e me ajudam a fazer meus trabalhos”*. Luana também disse que brincava com todas as meninas na hora do recreio e que as amigas conversavam com ela na hora do lanche e ajudavam-na a descer e subir as escadas.

As respostas de Luana corroboram com os resultados das pesquisas sobre amizade feitas por Garcia (2005) que afirma que a amizade com pares constitui uma importante fonte de apoio social que ajuda no enfrentamento às dificuldades sociais.

Nenhum menino foi classificado como amigo. Ao se referir aos meninos, considerou-os apenas colegas, pois não podia sentar e nem brincar com os meninos porque sua mãe não deixava. Entretanto, ao se referir a um dos colegas, que segundo ela, uma vez a ajudou a descer as escadas, disse: *“Ele não conversa comigo. Às vezes penso: Poxa, nenhum coleguinha conversa comigo. Acho que eles não gostam de mim”*.

Durante a entrevista, ao serem feitas as perguntas sobre quais os três amigos que ela convidaria para sua festa de aniversário, Luana escolheu três colegas que mais frequentemente sentam com ela em sala de aula, e que, segundo ela: *“são as minhas*

*amigas que prestam atenção na aula, que me ajudam a fazer meus trabalhos e ficam conversando comigo na hora do recreio”.*

E quem ela não convidaria para sua festa de aniversário, foram três meninos que segundo ela *“são enjoadinhos e gritam muito”*, e entre eles estava um dos alunos também com deficiência, o qual ela acrescentou: *“ele só quer paquerar na hora do estudo”*. Esta resposta está, provavelmente, relacionada às orientações da família, da mãe em especial, que de acordo com resposta anterior de Luana, recomenda que ela não sente ao lado de meninos e não brinque com meninos na hora do recreio.

Em termos gerais, observa-se que a segregação sexual encontrada em grupos de crianças e pré-adolescentes onde não se encontram pessoas com atrasos em seu desenvolvimento caracteriza também os relacionamentos estabelecidos com pessoas como Luana. A literatura indica que a atração entre crianças do mesmo sexo é maior do que entre sexos diferentes (Garcia, 2006). Este fato parece estar associado aos tipos de atividades desenvolvidas em conjunto e aos estilos de interação. Enquanto as meninas estabelecem relacionamentos de compartilhamento em pequenos grupos onde conversam e apóiam-se mutuamente, os meninos preferem grupos maiores e atividades associadas a jogos e competição (Daniels-Beirness, 1989; Graham, Cohen, Zbikowski & Secrist, 1998).

As informações coletadas na entrevista sociométrica com as outras crianças revelaram amizades recíprocas, pois todas as meninas da sala classificaram Luana como amiga, no entanto, nenhuma menina mencionou gostar de sentar ou brincar com ela na hora do recreio. E, apenas uma menina disse que convidaria Luana para sua festa de aniversário. Ao ser questionado o porquê, ela respondeu: *“porque eu gosto muito dela”*.

A entrevista com os meninos apontou para amizades unilaterais, pois quinze meninos classificaram Luana como amiga e não como colega, como ela tinha

classificado a todos eles. No entanto, nenhum deles disse gostar de sentar ou brincar com ela, ou que a convidariam para sua festa de aniversário. Apenas dois meninos não classificaram Luana como amiga, e sim como colega, revelando a mutualidade negativa entre os pares. Esses resultados revelam que as diferenças comportamentais e físicas de crianças e jovens com deficiências dificultam a inclusão no grupo e acentuam a desigualdade entre eles (Batista & Enumo, 2004).

Durante as observações em sala de aula e área de recreação, constatou-se que as meninas são as únicas que ficam perto de Luana na sala de aula e, eventualmente, na hora do recreio. Não foram observadas interações com os meninos nem em sala de aula, nem no espaço de recreação.

### **Reflexões e considerações**

Ao considerar as atividades desenvolvidas e, principalmente, as relações interpessoais que ocorreram no período da pesquisa, com especial atenção na aluna com deficiência e seus pares, os procedimentos utilizados demonstraram, neste estudo de caso, que as relações de amizade entre a aluna com deficiência e seus colegas de classe ocorreram através de interações que se estabeleceram dentro de sala de aula e no espaço de recreação, e estão relacionadas à colaboração recebida durante as atividades feitas em sala de aula e às brincadeiras e conversas nos horários do lanche, constatando-se que o papel vivenciado pela aluna com deficiência revela sua constante dificuldade de efetuar tarefas de sala de aula sem ajuda das colegas e outras atividades nos ambientes fora da sala de aula, como o descer e subir as escadas ou caminhar para a área de recreação, por conta da sua deficiência e pelas barreiras arquitetônicas existentes no ambiente escolar.

As observações no contexto da pesquisa revelaram também, que, apesar da escola ser referência em educação inclusiva, nada foi feito para facilitar o acesso e mobilidade dos alunos com deficiências dentro do espaço escolar, não tendo sido feito nenhum projeto de acessibilidade para promover a independência dos alunos com deficiências como prevê a Lei. O prédio escolar possui dois andares com uma escada e duas rampas de acesso ao segundo piso. A escada extremamente perigosa por conta dos degraus estreitos com presença de corrimão em apenas metade do percurso. As rampas também não oferecem nenhuma proteção, pois não possuem corrimão e estão com o piso muito danificado, com ausência de algumas lajotas em toda sua extensão, tornando-se inacessível para uma aluna com deficiência visual, por exemplo.

Os resultados provenientes da entrevista sociométrica reforçaram os dados da observação comportamental no que se refere às interações no auxílio durante a realização das tarefas de sala e brincadeiras na hora do lanche, e além desses foi relatada a preferência pelas meninas que a auxiliavam no deslocamento da sala de aula para a área do recreio e vice-versa. Não foram observadas interações com meninos nem em sala de aula nem no recreio. Na entrevista constatou-se que a preferência negativa por meninos resulta de orientação familiar, mais especificamente da mãe que a instrui a não sentar e nem brincar com meninos. Este dado remete-nos às influências do mesossistema família no microsistema escolar que devem ser consideradas para que se possam compreender determinados comportamentos dos alunos dentro da escola.

Os dados coletados corroboram as idéias de Garcia (2005) que ressalta que as respostas aos questionamentos feitos com relação à preferência confirmam que o comportamento pró-social (incluindo o cooperar e o compartilhar) têm sido um dos aspectos mais claramente associados à amizade. Na medida da observação e na medida sociométrica, foi possível constatar que todas as preferências positivas de Luana



sinalizam que suas amigas são aquelas que a ajudam na realização das tarefas escolares, que brincam e conversam com ela na hora do recreio e a ajudam a se locomover da sala para a área do recreio e vice-versa, incluindo o descer e subir as escadas.

A entrevista com os alunos sem deficiências demonstraram que a aluna com deficiência foi apontada como amiga por todas as meninas e pela maioria dos meninos, entretanto nenhum desses alunos mencionou gostar de brincar ou conversar com Luana na hora do lanche e somente uma aluna a convidaria para sua festa de aniversário, fato que provavelmente se remete a que, segundo Garcia (2005), as crianças ditas normais, apesar de aceitarem as deficiências dos colegas, percebem que as mesmas impõem dificuldades ao relacionamento e afetam as amizades, devido às evidentes limitações sofridas pelos deficientes.

As escolhas feitas pelas crianças sem deficiências na entrevista sociométrica deste estudo mostraram-se, também, coerentes com a pesquisa desenvolvida por Batista e Enumo (2004) com três alunos com deficiência mental e seus colegas de classe de ensino regular que identificou que alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus colegas sem deficiências.

As crianças com deficiências mantêm relações de amizade, apesar das dificuldades geradas por sua própria condição (Garcia, 2005), portanto, é fundamental que se considere a interação entre crianças com e sem deficiência como uma das possibilidades relacionais que servem de contexto para o desenvolvimento de amizades, como um espaço de trocas, que por sua vez, oportuniza os relacionamentos informais entre alunos da educação inclusiva.

Do ponto de vista da socialização e da vida escolar, as amizades vêm revelando um papel central na inserção, no ajustamento e no desempenho escolar, bem como no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, como a partilha, cooperação,

lealdade, apoio emocional, comportamento responsável e resolução de conflitos (Burk & Laursen, 2005; Garcia, 2006; Richard & Schneider, 2005; Villa & Thousand, 1999).

O desejo de eliminar as diferenças é muito claro na legislação. Cabem à sociedade, professores e outros profissionais da educação a tarefa de buscar meios efetivos para aprender como lidar com os alunos com deficiências, a fim de incluir todos eles, que mesmo com suas diferenças, possuem habilidades para ajudar na construção de uma sociedade igualitária, onde não existirá mais espaço para exclusão e discriminação (Batista & Enumo, 2004; Mantoan, 2004).

Uma limitação presente na pesquisa foi a escolha de uma aluna com deficiência visual, sem comprometimento cognitivo, o que não permite que sejam feitas generalizações destes resultados e nem que se faça comparações com outras deficiências. Seria interessante que houvesse mais pesquisas sobre os efeitos diferenciados de cada tipo de deficiência sobre as relações de amizade nas escolas inclusivas.

Os dados coletados sugerem possibilidades para se fomentar novas investigações sobre as interações entre alunos com e sem deficiências que frequentam escolas de ensino regular, e se as interações entre os mesmos se configuram em relações de amizade. Ou ainda, sobre a importância do papel do professor como mediador das interações que permitirão o desenvolvimento de relações de amizade entre os alunos da educação inclusiva.

*Na rede de apoio social, o elemento mais importante é a qualidade das relações, que influencia o desenvolvimento de comportamento de suporte e também condiciona o grau de apego, integração social, autovalorização e orientação.*

*(Bríto & Koller, 1999)*

### CAPÍTULO III

## REDE DE APOIO SOCIAL DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL\*

### SOCIAL SUPPORT NETWORK OF STUDENTS IN SITUATION OF EDUCATIONAL INCLUSION

#### Resumo

Este estudo objetivou investigar a visão de estudantes com deficiências sobre a estrutura e a função de sua rede de apoio social. Oito estudantes com deficiências que frequentam uma escola inclusiva da rede regular de ensino público de Belém do Pará participaram deste estudo. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram uma ficha sobre os dados biosociodemográficos e o Diagrama da Escolta. A análise dos dados revelou que a rede de apoio social era composta por familiares e amigos, a maioria dos estudantes não incluiu os professores na rede de apoio.

Palavras-chave: Rede de apoio social, escola inclusiva, diagrama da escolta.

#### Abstract

This study aimed to investigate the view of students with disabilities about the structure and function of their social support network. Eight students with disabilities who attend an inclusive school of the public network in Belém do Pará participated in this study. The instruments used for the data collection were the biosociodemographic sheet and the Convoy of Social Support. The data analysis revealed that the social support network was composed by family and friends, the majority of the students didn't include the teachers in their support network.

Keywords: Social support network, inclusive school, the convoy of social support.

O desenvolvimento humano é construído a partir das interações do organismo com o meio social e é definido como “o conjunto de processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa durante o seu curso de vida” (Bronfenbrenner, 1979/1996). Nesse sentido, para compreender o desenvolvimento humano deve-se focalizar o indivíduo no seu contexto, em seu conjunto de relações e em especial na rede de apoio.

---

\* Os autores agradecem pela leitura e sugestões da Profª. Dra. Silvia Koller.

Para Sluzki (1997) a rede social é como a soma de todas as relações que a pessoa percebe como significativas. Essa rede corresponde ao nicho interpessoal da pessoa e contribui para seu próprio reconhecimento como pessoa e para sua auto-imagem. Em um sentido semelhante, para Brito e Koller (1999) a rede social é uma interface do indivíduo com o sistema social do qual ele faz parte.

A rede social pode ser definida como o conjunto de relações significativas vivenciadas pela pessoa em seu ambiente (Cassol & De Antoni, 2006), e dentre os vários ambientes que a pessoa participa encontram-se suas redes de apoio, como exemplo a família e a escola.

A primeira rede de apoio social é formada pela família (Brito & Koller, 1999) e a partir dela a escola, considerada uma nova fonte de apoio que se forma quando esta proporciona relacionamentos positivos (Costa & Dell’Aglío, 2009). A rede de apoio social, também, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades necessárias para se manter relações sociais ativas (Sluzki, 1997). As amizades que se estabelecem dentro da escola, por exemplo, exercem um papel central na inserção e no ajustamento das crianças no ambiente escolar (Garcia, 2006). A variedade de apoios sociais que os colegas de classe podem proporcionar a um estudante com deficiência é ilimitada (Villa & Thousand, 1999).

Diversos estudos e pesquisas apontam que a rede de apoio social de crianças e jovens é geralmente, composta pela família, amigos e comunidade (Brito & Koller, 1999; Costa & Dell’Aglío, 2009; Garcia, 2006; Sluzki, 1997; Villa & Thousand, 1999), constituindo-se em um fator protetivo que favorece o desenvolvimento do indivíduo e influencia de forma positiva a interação desses sujeitos com a sociedade. As relações de suporte social oferecem o apoio necessário para que as pessoas possam lidar com situações adversas (Costa & Dell’Aglío, 2009).

Entretanto, de acordo com Costa e Del'Aglio (2009), é necessário considerar que a rede de apoio social, nem sempre pode ser considerada como um fator de proteção, mas também como fator de risco que pode estar presente nos diferentes contextos, os quais podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento e influenciar no modo de interação do sujeito em desenvolvimento com o mundo. Assim, se a rede de apoio social apresentar risco para as crianças e jovens, com deficiências ou não, ela dificultará o desenvolvimento e influenciará de forma negativa a interação dos mesmos com a sociedade.

Parte do desafio de entender as implicações da rede de apoio social está em descrever categorias que sejam fundamentais para o desenvolvimento. O modelo de Escolta de Apoio Social (Kahn & Antonucci, 1980), considera as relações sociais ao longo da vida e dois aspectos fundamentais para a avaliação da rede de apoio social – os estruturais e os funcionais. Os aspectos estruturais referem-se à quantidade e à multiplicidade das relações. Já os funcionais, referem-se à qualidade das relações, isto é, ao intercâmbio interpessoal entre os integrantes da rede (Couto, Koller, Novo & Sanchez-Soares, 2008). Este instrumento foi utilizado nas pesquisas de Brito e Koller (1999), para investigar o uso de drogas em meninos e meninas em situação de rua, e Couto e Koller (2008) para investigar fatores de risco e proteção na promoção de resiliência no envelhecimento, com o objetivo de apresentar resultados descritivos sobre a estrutura e a função das redes de apoio social dos sujeitos investigados, a fim de subsidiar intervenções mais eficazes para gerar melhores condições de desenvolvimento e qualidade de vida para as pessoas.

Por sua vez, no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências em turmas regulares, as relações de suporte social podem criar uma base mesossistêmica de apoio para enfrentamento das adversidades dentro e fora da escola (Krebs, 2006).

Entretanto, dentre os vários estudos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiências em turmas regulares de ensino, (Beyer, 2007; Carvalho, 2008; Dorziat, 2007; Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004; Ferreira & Guimarães, 2003; Machado, 2009; Mittler, 2003; Stainback & Stainback, 1996/ 1999), não foram encontrados na literatura estudos sobre aspectos estruturais e funcionais da rede de apoio social de estudantes com deficiências que frequentam a escola inclusiva.

Considerando esta lacuna no estudo e que o apoio social pode exercer grande influência no desenvolvimento do indivíduo, o objetivo deste estudo foi de investigar a visão de oito estudantes com deficiências sobre a estrutura e função da sua rede de apoio social através da aplicação do Diagrama da Escolta, medida de apoio social proposta por Kahn e Antonucci (1980) que se constituiu em uma metodologia adequada para a efetivação desta pesquisa, pelas suas características lúdicas e pelos comandos de fácil compreensão para as pessoas com deficiências.

Para investigar a rede de apoio dos estudantes com deficiências em situação de inclusão educacional, este estudo foi embasado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2005/ 2011). Segundo o autor, o desenvolvimento humano está apoiado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: processo, pessoa, contexto e tempo. Todos esses sistemas ocorrem simultaneamente durante o ciclo da vida da pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, este modelo propõe uma investigação dos processos de interação da pessoa com o ambiente, em uma complexa rede de relações que acontecem ao longo do tempo. O ambiente ecológico é composto por estruturas encaixadas, que podem ser vistas como um conjunto de sistemas que se articulam e influenciam: micro, meso, exo e macrossistemas (Bronfenbrenner, 1979/1996). Assim, o desenvolvimento humano não é determinado apenas por fatores do contexto imediato que a pessoa participa (microssistema), mas depende também da comunicação entre

esses microssistemas, como família, escola, igreja, comunidade (mesossistema), e dos ambientes nos quais a pessoa não tem participação direta, mas podem interferir no seu desenvolvimento, como trabalho dos pais, direções, conselhos (exossistema) ou crenças, valores, cultura e políticas públicas (macrossistema) que exercem influência no processo do desenvolvimento humano.

Essa proposta bioecológica de investigação, através da observação naturalística, privilegia a inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2004) do pesquisador no ambiente da pesquisa e envolve a sistematização dos quatro níveis dinâmicos da teoria de Bronfenbrenner (1999): o processo, a pessoa, o contexto e tempo. A metodologia da inserção ecológica foi utilizada neste estudo com o objetivo de investigar a rede de apoio encontrada no mesossistema das relações de estudantes com deficiências que frequentam uma escola inclusiva. Para isso, a pesquisadora propôs sua inserção no contexto da pesquisa por um período de um ano, incluindo sua presença semanal na escola (salas de aula e área do recreio), observações, conversas informais e entrevistas. A inserção ecológica possibilitou a efetivação desta pesquisa, uma vez que facilitou a interação da pesquisadora com os estudantes com deficiências, seus familiares e professoras.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo oito estudantes com deficiências, que estão cursando o ensino fundamental de uma escola inclusiva da rede regular de ensino público de Belém do Pará. Foram escolhidos apenas os estudantes com deficiências do turno da manhã, uma vez que a pesquisadora só frequentava a escola neste turno. O diagnóstico dos estudantes com deficiências escolhidos para a pesquisa foi feito pela Coordenação de



Educação Especial (COEES), do estado do Pará, sendo um órgão filiado ao Governo e, portanto, capacitado para fornecer os laudos psicopedagógicos.

Dos 08 estudantes participantes desta pesquisa, 03 são do sexo feminino e 05 são do sexo masculino, com idade média de 13 anos. Dentre as meninas, Luana é deficiente visual e Laura e Marina têm deficiência intelectual. Dos meninos, João, José e Mateus são deficientes intelectuais, Thiago tem Síndrome de Down e Marcos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para fins de preservar a identidade dos participantes os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1. Características dos participantes do Diagrama da Escolta

Participante	Diagnóstico	Idade	Série	Histórico de Repetência	Frequente Instituição de Apoio	Observações gerais
Luana	Deficiência Visual - Possui baixa visão e consegue enxergar com o olho direito algo que esteja bem próximo.	14	3º ano	Sim - Com 06 anos iniciou seus estudos em uma escola regular, onde permaneceu por quatro anos na mesma série. Aos 10 anos de idade começou a estudar na escola que está atualmente e não repetiu nenhum ano.	Não	Iniciou acompanhamento especial aos dois anos de idade e permaneceu na escola especial por 11 anos, tendo sido liberada de acompanhamento permanente há aproximadamente 01 ano e meio. Nesta escola, a aluna teve um desenvolvimento muito bom, acompanhado pela mesma professora que permaneceu na turma desde o primeiro até o quarto ano. A aluna já sabe ler e faz todas as atividades solicitadas pela professora. Esta aluna nunca frequentou a sala de apoio (SAPE) da escola.
Laura	Deficiência Intelectual	18	3º ano	Sim - Está estudando nesta escola há cinco anos, tendo repetido	Não	A aluna sabe ler e sabe copiar as tarefas do quadro, embora com muita lentidão. Frequenta a SAPE duas

				o 1º ano por dois anos consecutivos.		vezes por semana por duas horas. No turno da tarde, a aluna faz aulas de Kumon.
Marina	Deficiência Intelectual	13	1º ano	Sim - A aluna permanece no 1º ano durante todos esses anos.	Sim - No turno da tarde frequenta um centro de reabilitação, o IONPA (Instituto de organização Neurológica do Pará), onde faz terapia aquática, padronização (bicicleta e movimentação das pernas). Fez acompanhamento com fonoaudióloga, mas como chorava e gritava muito foi dispensada.	Esta aluna ingressou na escola com 05 anos de idade, época em que na escola ainda não tinha sido implantada a educação inclusiva. Esta aluna não sabe ler e nem escrever. Não copia nada do quadro e normalmente não faz nenhuma atividade em sala de aula. Frequenta a SAPE duas vezes por semana, por duas horas.
João	Deficiência Intelectual	13	1º ano	Sim - Estuda nesta escola há quatro anos e permanece no 1º ano por todos esses anos, sem nunca ter conseguido aprovação para as séries seguintes.	Sim - No turno da tarde, frequenta a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), duas vezes por semana, onde faz educação física, aulas de	Irmão gêmeo de José, contudo estuda em sala distinta, com professora diferente. Consegue ler, e faz as atividades de sala de aula. Entretanto precisa ser estimulado pela professora, caso contrário, fica somente sentado, sem fazer nada. Frequenta a SAPE uma vez por semana, por duas horas.

					computação e de leitura.	
José	Deficiência Intelectual	13	1º ano	Sim	Sim	Irmão gêmeo de João, realiza as mesmas atividades que o irmão, já citadas acima.
Mateus	Deficiência Intelectual	15	3º ano	Sim - Este estudante já estuda nesta escola há cinco anos e já repete o 3º ano há três anos.	Sim - No turno da tarde frequenta aula de natação especial	Já sabe ler, escrever e copiar do quadro as atividades propostas pela professora. Não frequenta a sala de apoio da escola.
Thiago	Síndrome de Down	13	1º ano	Sim - Estuda na escola há seis anos, tendo permanecido no 1º ano todos esses anos.	Sim - No horário da tarde vai para a APAE, onde participa de atividades diversas.	O estudante não sabe ler, nem escrever. Gosta muito de pintar desenhos que a professora leva para ele pintar. Não costuma ficar quieto na carteira, a não ser que esteja pintando. Se ficar sem fazer nenhuma atividade na sala, levanta, dança ou foge da sala e vai correr pelos corredores da escola e só volta para a sala se a professora for buscá-lo. Frequenta a sala de apoio duas vezes por semana, por duas horas.
Marcos	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	10	1º ano	Sim - Estuda na escola há um ano e está cursando o 1º ano, que já havia cursado e repetido em outras escolas.	Não	É muito inquieto e não costuma fazer as atividades de sala de aula, pois não sabe ler nem escrever. Geralmente foge da sala de aula e a professora deixa, pois dentro da sala ele só fica em pé, andando, conversando e atrapalha a aula. Constantemente a professora encaminha-o para a sala de apoio, pois na sala de aula ele não faz as atividades. Frequenta a sala de apoio uma vez por semana, por duas horas. Entretanto,

						tem consultas médicas mensais, pois toma remédios controlados.
--	--	--	--	--	--	--

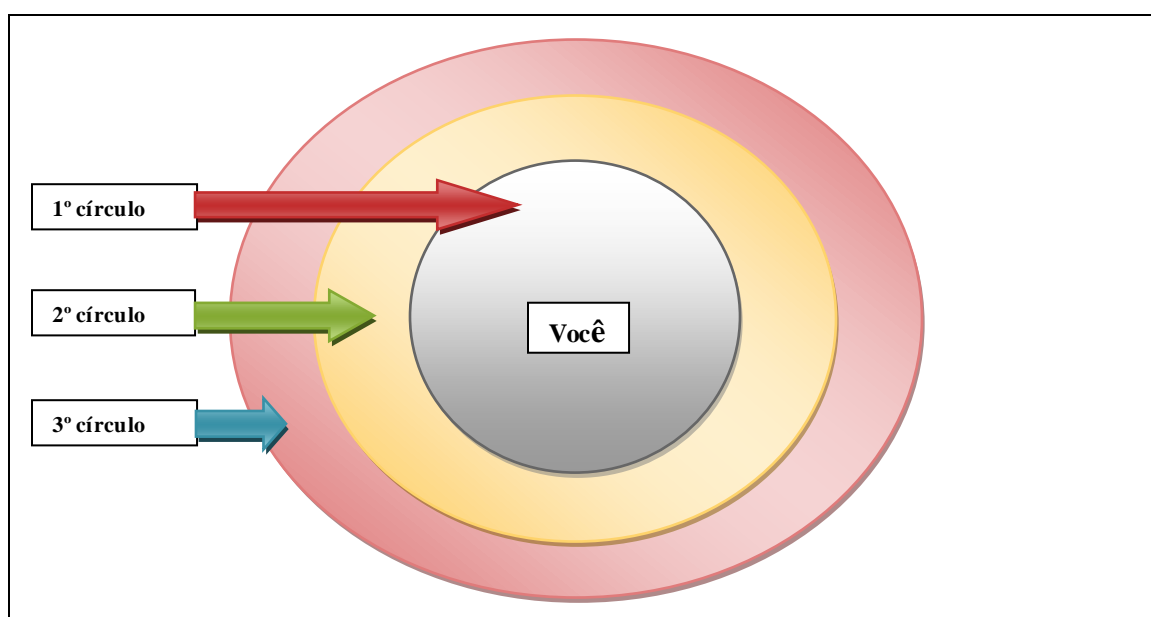
### **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados neste estudo foram uma ficha sobre os dados biosociodemográfico e o Diagrama da Escolta.

A ficha sobre os dados biosociodemográfico foi utilizada com o objetivo de coletar dados sobre os participantes, tais como: faixa etária, tipo de deficiência, série que cursa, série que repetiu, tempo na escola, dias e horas que frequenta a sala de apoio da escola, se frequenta escola especial, e organização familiar, e dessa forma, traçar o perfil dos participantes da pesquisa. O preenchimento desse instrumento foi feito com auxílio dos pais dos estudantes na própria escola.

O Diagrama da Escolta de Apoio Social proposto por Kahn e Antonucci nos anos 80 (Antonucci, Akiyama & Takahashi, 2004) é usado para entendimento da rede de apoio social e para descrever as pessoas que estão emocionalmente próximas do indivíduo e são consideradas importantes por ele. As relações da escolta são uma fonte de proteção () uma vez que possibilitam que o indivíduo compartilhe experiências de vida, desafios, decepções e sucessos. Esse modelo estrutura-se em três níveis, representados em três círculos concêntricos que se diferenciam de acordo com a proximidade emocional. O círculo mais interno é composto por membros que mantêm relações de apego com o indivíduo (mãe, pai, irmãos, etc). Operacionalmente, são aquelas pessoas “tão próximas e importantes a você que é difícil imaginar a vida sem elas”. Os membros do círculo do meio e do mais externo são descritos como pessoas não tão próximas e menos próximas, mas ainda assim importantes (Kahn & Antonucci, 1980).

Este instrumento de pesquisa foi adaptado por Brito, Richter, Pacheco, Silva e Koller (Brito, 1999) a partir do Diagrama da Escolta de Kahn e Antonucci. A forma de apresentação do diagrama é com três círculos concêntricos e hierárquicos com o participante representado no centro do primeiro círculo sendo que, no diagrama, devem ser colocadas as pessoas que são próximas e importantes para ele (ver Figura 1). Junto com o diagrama (confeccionado em feltro pela pesquisadora), são apresentados bonecos e bonecas de diferentes tamanhos e cores (também confeccionados em feltro pela pesquisadora) para representar as pessoas que integrarão a rede de apoio social do respondente. A aplicação do instrumento deve ser feita individualmente.



**Figura 1.** Diagrama da Escolta

A aplicação do Diagrama de Escolta inicia-se explicando para o respondente que escolha um dos bonecos de feltro para representá-lo e que ele será colocado no círculo central. Após a escolha e colocação do boneco no centro, solicita-se ao participante que pense nas pessoas que são importantes para ele no momento. No círculo mais interno, colocam-se as pessoas que são tão importantes que seria difícil imaginar a vida sem elas. No círculo intermediário, colocam-se as pessoas com quem o participante não

mantém uma relação tão íntima, mas que ainda assim são importantes para ele. Por fim, no círculo externo, instrui-se o participante a colocar as pessoas que ele ainda não mencionou, mas que são próximas e importantes o suficiente para estarem em sua rede de apoio social.

Após o preenchimento do instrumento, pergunta-se ao participante uma série de questões sobre as características estruturais e funcionais das relações referentes às dez primeiras pessoas colocadas na rede. As características estruturais são avaliadas de acordo com as seguintes variáveis: idade, sexo, tipo de relação mantida com o respondente (pai, mãe, irmãos, outros membros da família e amigos), tempo transcorrido desde que a relação começou, proximidade entre a residência do respondente e daquela com a qual ele se relaciona, e a frequência do contato entre eles. A frequência de contato é avaliada de acordo com a seguinte escala: 1- irregularmente, 2- anualmente, 3- mensalmente, 4- semanalmente e 5- diariamente ou vivem juntos. Essa escala deve ser dita ao participante e ele, então, indica qual a melhor opção. A proximidade entre residências é avaliada em horas ou minutos de deslocamento entre elas. As características funcionais são avaliadas a partir de seis tipos de relação de suporte providas e recebidas pela pessoa em foco. Essas relações são: confidenciar coisas que são importantes, ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza, ser respeitado, ser cuidado em situação de doença, conversar quando está triste, nervoso ou deprimido e conversar sobre a própria saúde. Então, os participantes são solicitados a indicar, relativamente às dez primeiras pessoas incluídas na rede, de quem eles recebem cada tipo de suporte e para quem eles dão cada tipo de suporte. O tempo de aplicação previsto é de uma hora (Antonucci & Akiyama, 1987).

## **Procedimentos**

O projeto foi inicialmente submetido ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo sido apreciado e aprovado na reunião do dia 16 de dezembro de 2009 (CAAE 4297.0.000.073-09 e parecer nº 126/09).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi escolhida a escola e feito um contato com o diretor da instituição para explicar e esclarecer os objetivos da pesquisa e pedir autorização para a inserção ecológica da pesquisadora na escola.

Após a autorização do diretor, a pesquisadora foi encaminhada para a pedagoga da escola que apresentou a pesquisadora para as professoras que tinham estudantes com deficiências incluídos em suas salas de aula. No primeiro contato com as professoras a pesquisadora explicou e esclareceu os objetivos da pesquisa e todas as professoras aceitaram fazer parte da pesquisa, consentindo a presença da pesquisadora em suas salas de aula para observações.

Iniciou-se, então, a inserção ecológica da pesquisadora no ambiente da pesquisa, com o objetivo de conhecer a realidade e investigar as diferentes variáveis dos processos de interações que podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes (Cecconello & Koller, 2004).

As interações que ocorrem no ambiente imediato são denominadas, no modelo bioecológico, de processos proximais (Cecconello & Koller, 2004). O processo proximal nesta pesquisa foi observado a partir dos cinco critérios descritos por Bronfenbrenner (1999):

1. Para que o processo proximal ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade – nesta pesquisa, pesquisadora e participantes estiveram engajados em conversas informais e entrevistas formais.

2. Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais – nesta pesquisa, a inserção em sala de aula pela pesquisadora, as conversas informais e as entrevistas foram realizadas durante todo o ano letivo.

3. As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo – nesta pesquisa, as conversas informais e as entrevistas a tiveram duração igual ou superior a uma hora e ocorreram durante o ano letivo.

4. Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais – nesta pesquisa, a interação da pesquisadora com os participantes foram base de todo o processo, assim, as entrevistas ocorreram apenas no segundo semestre, após período de quatro meses, no qual pesquisadora e participantes puderam desenvolver interações mais frequentes.

5. Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento – nesta pesquisa, os temas abordados nas conversas informais e nas entrevistas despertaram o interesse dos participantes, pois estavam relacionados com suas histórias de vida.

Durante a inserção ecológica da pesquisadora em sala de aula, as professoras fizeram contato com os pais das crianças com deficiência para comparecerem à escola para falar com a pesquisadora. Os pais foram atendidos individualmente para o esclarecimento da pesquisa, pedido de autorização para participação de seus filhos na investigação e administração da ficha sobre os dados biosociodemográficos dos estudantes.



Tanto o diretor, como as professoras e os pais, assinaram o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido ao concordarem em participar da pesquisa.

Após cinco meses de inserção ecológica, a pesquisadora iniciou a aplicação do Diagrama da Escolta com os estudantes com deficiências, individualmente, em dias e horários definidos pelas professoras dos estudantes, na sala de vídeo da escola.

Ao chegarem para a entrevista, os estudantes eram convidados para sentar-se à mesa, onde já estava o diagrama. De um lado do diagrama estavam todos os bonecos de feltro organizados pelo tamanho e gênero e do outro lado um prato cheio de biscoitos, que tinha o objetivo de manter os estudantes interessados em ficar até o final da entrevista, uma vez que, alguns participantes por serem muito inquietos, não costumavam ficar sentados por muito tempo na sala de aula, e já prevendo que pudesse acontecer o mesmo durante a entrevista, foi oferecido um pequeno lanche, assim, durante a entrevista os participantes eram regularmente convidados a comerem os biscoitos, o que todos fizeram até o final da entrevista com muita satisfação. A entrevista feita durante a aplicação do diagrama foi gravada para análise posterior.

## **Resultados**

Os estudantes mostraram-se entusiasmados durante a entrevista, talvez pelo aspecto lúdico e interativo do diagrama. Todos os participantes, independente de suas deficiências comportaram-se muito bem, respondendo as perguntas e mostrando entusiasmo na escolha dos bonecos de feltro para representar os integrantes de suas redes.

Os dados coletados, através do Diagrama da Escolta, foram analisados e apresentados em duas etapas, sendo que a primeira revela a estrutura e a segunda, contempla a funcionalidade da rede de apoio social.

Os 08 participantes deste estudo nomearam 104 integrantes de rede, criando redes com uma média de 13 integrantes. No primeiro círculo foram colocados 37 integrantes (35,5%), criando uma média de 4,6 integrantes por rede. O segundo círculo foi colocado o maior número de integrantes, 42 (40,3 %) com uma média de 5,2 integrantes por rede, e o terceiro círculo foi composto por 25 integrantes (24,03%) com uma média de 3,1 integrantes de rede.

Tabela 01

*Quantidade de integrantes das redes dos participantes*

<b>Círculos</b>	<b>Total</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>1º círculo</b>	37	4,6	2,07	2	8
<b>2º círculo</b>	42	5,2	1,98	2	8
<b>3º círculo</b>	25	3,1	1,8	1	7
<b>TOTAL</b>	104	13	1,69	10	15

### **I - Aspectos Estruturais da Rede de Apoio Social**

A estrutura da rede de apoio social está relacionada à quantidade e à multiplicidade das relações entre os participantes e os integrantes de suas redes.

Segue abaixo os resultados encontrados nas seis categorias propostas no diagrama.

1. **Idade dos Integrantes da Rede:** Dos 08 participantes, somente a estudante com deficiência visual informou a idade dos integrantes de sua rede, que variou entre 03 e 75 anos. Uma aluna com deficiência intelectual e um estudante com Síndrome de Down não souberam informar a idade de nenhum integrante de sua rede. Quatro estudantes com deficiência intelectual só souberam informar a idade dos pais e

irmãos, que variou entre 04 e 70 anos, entretanto não souberam informar a idade de nenhum outro familiar, amigos ou vizinhos. Um estudante com TDAH informou a idade da maioria dos integrantes de sua rede, que variou entre 03 e 38 anos.

Qualquer análise acerca da idade dos integrantes da rede fica prejudicada devido à dificuldade revelada pelos participantes da pesquisa em informar a idade das pessoas nomeadas em cada rede.

2. **Sexo dos Integrantes da Rede:** Entre os 08 respondentes, as três participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, nomearam mais mulheres do que homens; dois, do sexo masculino, escolheram homens e mulheres em números iguais; e dois participantes do sexo masculino, escolheram mais homens do que mulheres.

Tabela 02

*Sexo dos integrantes da rede*

Círculo	Sexo	
	Mulher	Homem
1º círculo	19 (18,2%)	18 (17,3%)
2º círculo	22 (21,1%)	20 (19,2%)
3º círculo	17 (16,3%)	8 (7,6%)
<b>TOTAL</b>	58 (55,7%)	46 (44,2%)

3. **Anos de Conhecimento:** A maioria dos integrantes da rede dos respondentes são os familiares que eles conhecem desde criança. Assim, o tempo de conhecimento varia entre 01 e 18 anos. Nos primeiros e segundos círculos foram colocados em sua maioria familiares 57 (54,8%), com média de conhecimento de 13 anos no primeiro círculo e 13,4 anos no segundo círculo; e entre amigos e vizinhos 22 pessoas (21,1%), com média de conhecimento de 01 ano no primeiro círculo e 1,3 anos no segundo círculo. No terceiro círculo foram nomeados apenas 04 familiares (3,8%) com média de conhecimento de 9,6 anos e 21 amigos (20,1%), com média de conhecimento de 2,05 anos.

Tabela 03

*Anos de conhecimento dos integrantes da rede*

Círculo	Anos de conhecimento							
	Familiares				Amigos			
	n	SR	Média	DP	N	SR	Média	DP
<b>1º círculo</b>	32	2	13	3,22	3	0	1	0
<b>2º círculo</b>	21	2	13,4	3,58	12	7	1,33	0,49
<b>3º círculo</b>	3	1	9,66	4,5	20	1	2,05	1,43
<b>TOTAL</b>	56	5	12,02	2,05	35	8	1,46	0,53

4. **Proximidade:** Pela dificuldade apresentada da pelos estudantes com deficiência em informar onde alguns dos integrantes de sua rede moram e também, com relação à escala de tempo em minutos, o tempo de deslocamento foi classificado em mora junto, mora perto, mora longe e não soube informar, uma vez que nenhum participante sabia onde moravam seus amigos de sala de aula e professora. Dos 104 integrantes da rede, 62 (59,6%) moram a menos de 10 minutos (moram juntos ou perto da casa) dos respondentes.

Tabela 04

*Proximidade dos integrantes da rede*

Círculo	Proximidade			
	Moram juntos	Moram perto	Moram longe	NS
<b>1º círculo</b>	29 (27,8%)	6 (5,7%)	2 (1,9%)	3 (2,8%)
<b>2º círculo</b>	---	22 (21,1%)	9 (8,6%)	8 (7,6%)
<b>3º círculo</b>	---	6 (5,7%)	---	18 (17,3%)
<b>TOTAL</b>	29	40	11	29

5. **Frequência de Contato:** A frequência do contato entre participantes e os integrantes da rede podiam ser classificados entre irregularmente, anualmente, mensalmente, semanalmente e diariamente ou vivem juntos. A frequência do contato entre os respondentes e os integrantes da rede foi em sua maioria diário, pois a grande maioria dos integrantes da rede são familiares e vizinhos, dentre eles: No item vivem

juntos, foram nomeadas 30 pessoas (28,8%), entre pais, irmãos, avós e tias que moram na mesma casa e todos foram colocados no primeiro círculo. Com 33 pessoas (31,7%) o contato diário, apesar de não morarem juntos, sendo que 04 pessoas foram colocadas no primeiro círculo, 24 no segundo círculo e 05 no terceiro círculo. Os participantes declararam ser diário o contato com 28 (26,9%) colegas de sala de aula, que na realidade, geralmente, só se encontram de segunda a sexta-feira, sendo que 03 foram colocados no primeiro círculo, oito no segundo círculo e a maioria, 17, foram colocados no terceiro círculo. Assim, dos 104 integrantes da rede, 91 (87,5%) mantêm contato diário com os respondentes. O contato semanal foi apenas com 03 pessoas (2,8%), sendo 01 vizinho no segundo círculo e dois parentes no terceiro círculo. O contato anual foi com 10 (9,6%) integrantes da rede que são parentes que moram no interior ou em outro estado e se encontram com os respondentes durante período de férias. Os integrantes da rede, cujo contato é anual, 09 colocados no segundo círculo e 01 no terceiro círculo.

Tabela 05

*Frequência de contato com os integrantes da rede*

Círculo	Frequência de contato				
	Diariamente ou moram juntos	Diariamente, mas não moram juntos	De segunda a sexta	Semanalmente	Anualmente
1º círculo	30 (28,8%)	4 (3,8%)	3 (2,8%)	---	---
2º círculo	---	24 (23%)	8 (7,6%)	1 (0,9%)	9 (8,6%)
3º círculo	---	5 (4,8%)	17 (16,3%)	2 (1,9%)	1 (0,9%)
<b>TOTAL</b>	30	33	28	3	10

#### 6. Tipo de Relação com o respondente: A maioria dos integrantes

da rede de apoio foi de pais, irmãos, avós, tios e primos, seguidos dos amigos, dentre

eles, colegas de sala de aula, vizinhos e professoras. Os familiares correspondem a 59,6% dos integrantes da rede de apoio dos participantes e os amigos correspondem a 40,3%. No primeiro círculo predominaram os pais e os irmãos (32,6%) e apenas (2,8%) são amigos. No segundo círculo, a maioria foi de familiares, entre avós, tios e primos (23,07%), em seguida, os amigos, incluindo uma professora, com (17,3%). No terceiro círculo houve preferência pelos amigos, incluindo uma professora, com (20,1%) e apenas (3,8%) são familiares.

Tabela 06

*Tipo de relação dos integrantes da rede com o respondente*

<b>Círculo</b>	<b>Relação com o respondente</b>	
	<b>Familiares</b>	<b>Amigos</b>
<b>1º círculo</b>	34 (32,6%)	3 (2,8%)
<b>2º círculo</b>	24 (23,07%)	18 (17,3%)
<b>3º círculo</b>	4 (3,8%)	21 (20,1%)
<b>TOTAL</b>	62 (59,6%)	42 (40,3%)

## **II. Aspectos Funcionais da Rede de Apoio Social.**

A funcionalidade da rede de apoio social está relacionada à qualidade das relações, isto é, à reciprocidade das relações entre o participante e os integrantes de sua rede. O aspecto funcional da rede de apoio social dos participantes deste estudo foi analisado a partir de duas categorias: o receber e o dar apoio, através de seis tipos de relação de suporte, tais como, confidenciar coisas que são importantes, ser tranquilizada e estimulada em momentos de incerteza, ser respeitada, ser cuidada em situação de doença, conversar quando está triste, nervosa ou deprimida e conversar sobre a própria saúde. Abaixo, seguem os resultados encontrados.

## 1. Confidenciar coisas que são importantes

**Receber apoio:** Todos os 08 respondentes do Diagrama da Escolta afirmaram receber este tipo de apoio. Do total de 104 integrantes da rede de apoio social, 10 pessoas (9,6%) dão esse tipo de apoio para os 08 participantes, tendo predominado as mães, pais e irmãos, estando 90% no primeiro círculo e apenas 10% no segundo círculo.

**Dar apoio:** Com relação ao item dar apoio, ou seja, fornecer esse tipo de apoio, todos os 08 respondentes afirmaram dar esse tipo de apoio para 15 (14,4%) dos integrantes da rede. Dentre essas 15 pessoas predominaram as mães, pais, irmãos e amigos, sendo que 73,3% pertencem ao primeiro círculo e 26,6% pertencem ao segundo círculo.

Tabela 07

*Quantidade de integrantes na categoria “Confidenciar coisas que são importantes”*

Círculo	Confidenciar coisas que são importantes	
	Receber	Dar
1º círculo	9 (90%)	11 (73,3%)
2º círculo	1 (10%)	4 (26,6%)
3º círculo	---	---
<b>TOTAL</b>	10	15

## 2. Ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza

**Receber apoio:** Dos 08 respondentes do Diagrama, todos informaram receber esse tipo de apoio. Do total de 104 integrantes da rede, 10 (9,6%) das pessoas indicadas pelos respondentes dão esse tipo de apoio. Dentre essas pessoas predominam as mães e amigos, sendo que 60% pertencem ao primeiro círculo e 40% ao segundo.

**Dar apoio:** Quanto ao fornecimento deste apoio, todos os participantes deste estudo afirmaram dar esse apoio a alguns integrantes de sua rede. Dos 104 integrantes

da rede, 10 (9,6%) são as pessoas a quem os respondentes dão esse tipo de apoio, tendo predominado os familiares (60%), todos pertencentes ao primeiro círculo, seguido dos amigos (40%), sendo que 20% pertencem ao segundo círculo e 20% ao terceiro.

Tabela 08

*Quantidade de integrantes na categoria “Ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza”*

Círculo	Ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza	
	Receber	Dar
<b>1º círculo</b>	6 (60%)	6 (60%)
<b>2º círculo</b>	4 (40%)	2 (20%)
<b>3º círculo</b>	---	2 (20%)
<b>TOTAL</b>	10	10

### 3. Ser respeitado

**Receber apoio:** Todos os 08 respondentes do Diagrama da Escolta declararam serem respeitados e respeitarem alguns integrantes de sua rede de apoio. Dos 104 integrantes da rede, 42 (40,3%) dão este tipo de apoio aos respondentes. Dentre eles estão os pais, irmãos, avós, tios, primos e amigos e 45,2% pertencem ao primeiro, 28,5% ao segundo e 26,1% ao terceiro círculos.

**Dar apoio:** Com relação a respeitar, 04 respondentes disseram que dão esse tipo de apoio a todos os integrantes de sua rede e 04 afirmaram dar esse tipo de apoio apenas para suas mães, que pertencem ao primeiro círculo. Dos 04 participantes que dão esse tipo de apoio a todos os integrantes da sua rede, 36,3% pertencem ao primeiro círculo, em igual número 36,3%, pertencem ao segundo círculo e 27,2% pertencem ao terceiro círculo.



Tabela 9

*Quantidade de integrantes na categoria “Ser respeitado”*

Círculo	Ser respeitado	
	Receber	Dar
1º círculo	19 (45,2%)	20 (36,3%)
2º círculo	12 (28,5%)	20 (36,3%)
3º círculo	11 (26,1%)	15 (27,2%)
<b>TOTAL</b>	42	55

#### 4. Ser cuidado em situação de doença

**Receber apoio:** Todos os 08 respondentes declararam receber este tipo de apoio da mãe, sendo que 03 deles, além da mãe afirmaram também receber este apoio do pai, outro do irmão e outro da tia. Entre estes, 91% pertencem ao primeiro círculo e 9% ao terceiro círculo.

**Dar apoio:** Todos os 08 respondentes afirmaram fornecer cuidado em situação de doença a alguns integrantes de sua rede. Dos 104 integrantes da rede, 14 (13,4%) são as pessoas para quem os participantes dão este tipo de apoio. Dentre eles predominaram os irmãos, seguidos da mãe, uma tia e uma vizinha, sendo que 92,8% pertencem ao primeiro círculo e 7,1% ao terceiro círculo.

Tabela 10

*Quantidade de integrantes na categoria “Ser cuidado em situação de doença”*

Círculo	Ser cuidado em situação de doença	
	Receber	Dar
1º círculo	10 (91%)	13 (92,8%)
2º círculo	---	---
3º círculo	1 (9%)	1 (7,1%)
<b>TOTAL</b>	11	14

#### 5. Conversar quando está triste, nervoso ou deprimido

**Receber apoio:** Dos 08 participantes do estudo, todos declararam receber este tipo de apoio. Dos 104 integrantes da rede, 14 (13,4%) são as pessoas que dão este apoio para os respondentes. Predominaram as tias e amigos, seguidos da mãe e irmão, dentre eles, 35,7% pertencem ao primeiro, 57,1% pertencem ao segundo e 7,1% pertencem ao terceiro círculos.

**Dar apoio:** Quanto ao dar este tipo de apoio, cada um dos 08 respondentes afirmou dá-lo a apenas um dos integrantes de sua rede, tendo predominado os familiares, como, irmãos, mãe, tias e prima. Assim, dos 104 integrantes de rede, 08 (7,6%) são as pessoas para quem os respondentes dão este apoio, sendo que 62,5% pertencem ao primeiro círculo, 25% ao segundo e 12,5% ao terceiro.

Tabela 11

*Quantidade de integrantes da categoria “Conversar quando está triste, nervoso ou deprimido”*

Círculo	Conversar quando está triste, nervoso ou deprimido	
	Receber	Dar
1º círculo	5 (35,7%)	5 (62,5%)
2º círculo	8 (57,1%)	2 (25%)
3º círculo	1 (7,1%)	1 (12,5%)
<b>TOTAL</b>	14	8

## 6. Conversar sobre a própria saúde

**Receber apoio:** Todos os 08 respondentes afirmaram receber este tipo de apoio. Dos 104 integrantes da rede, 10 (9,6%) são os que dão este apoio aos participantes do estudo, predominando a mãe, seguida dos irmãos e tias e 90% deles, pertencem ao primeiro círculo e 10% ao segundo círculo.

**Dar apoio:** Com relação ao fornecimento deste tipo de apoio, todos os respondentes afirmaram dá-lo a alguns integrantes de sua rede. Dos 104, apenas 09

(8,6%) são as pessoas para quem os respondentes dão este apoio. Dentre eles, predominou a mãe, seguida de tias e avó, sendo 55,5% pertencentes ao primeiro círculo e 44,4% ao segundo.

Tabela 12

*Quantidade de pessoas da categoria “Conversar sobre a própria saúde”*

Círculo	Conversar sobre a própria saúde	
	Receber	Dar
1º círculo	9 (90%)	5 (55,5%)
2º círculo	1 (10%)	4 (44,4%)
3º círculo	---	---
<b>TOTAL</b>	10	9

O item **Receber Apoio** (Figura 2 abaixo) foi possível constatar que a fonte principal de apoio é fornecido pelos pais e irmãos, em especial a mãe, principal cuidadora, que integram o primeiro círculo nos itens confidenciar coisas que são importantes, ser cuidado em situação de doença e conversar sobre a própria saúde. Seguido dos pais e irmãos, o apoio é recebido também de familiares (avós, tias, tios, primos e primas) e amigos que compõem o segundo círculo, com percentual aproximado de 40 a 50% nos itens ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza, ser respeitado e conversar quando está triste, nervoso ou deprimido. No terceiro círculo mais de 80% dos integrantes da rede são os amigos que dão apoio nos itens ser respeitado, ser cuidado em situação de doença e conversar quando está triste, nervoso ou deprimido.

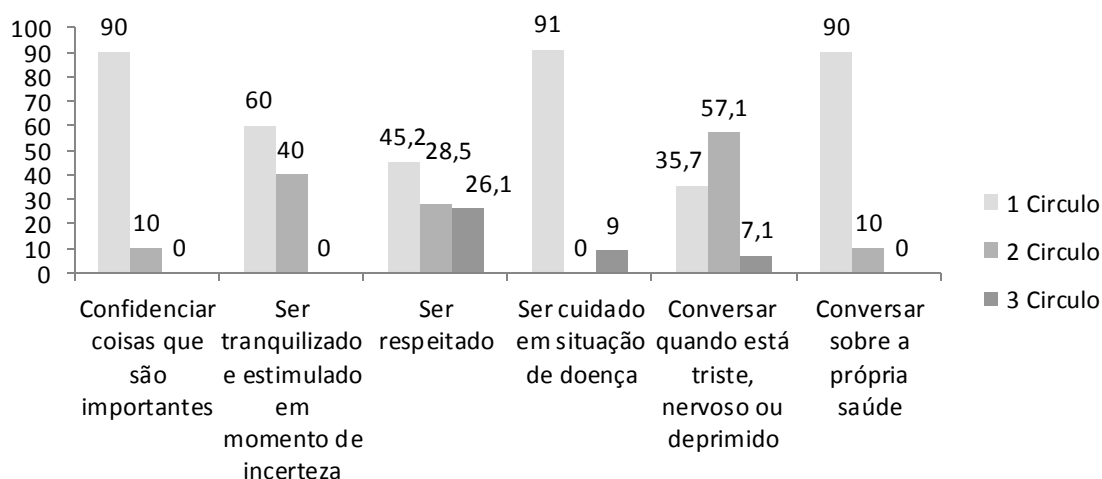


Figura 2. Aspecto funcional da rede de apoio social: Receber Apoio

Com relação ao item **Dar Apoio** constatou-se que o apoio dado pelos participantes deste estudo está acima de 50% para os integrantes dos primeiro círculo (pais e irmãos), com exceção do item ser respeitado. Seguido do apoio dado aos familiares e amigos que integram o segundo círculo com média entre 25 e 40% em todos os itens com exceção do item ser cuidado em situação de doença. E o apoio fornecido aos amigos, que integram o terceiro círculo, está entre 27 e 7% em quatro itens, com exceção do primeiro e último itens.

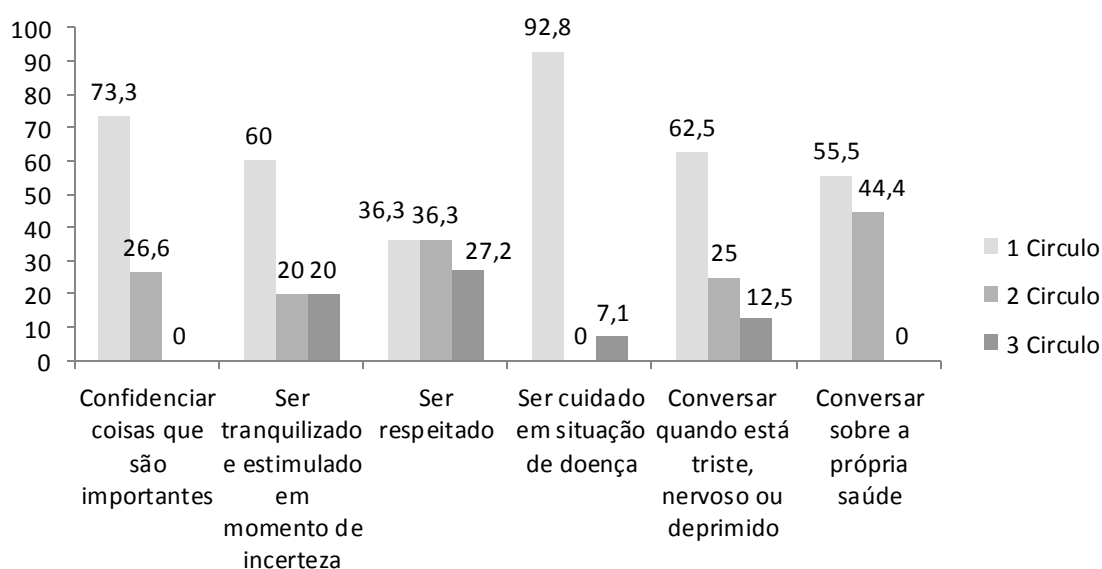


Figura 3. Aspecto funcional da rede de apoio social: Dar Apoio

### **Reflexões e considerações**

Os resultados deste estudo revelaram a estrutura e função da rede de apoio social de estudantes com deficiências que frequentam uma escola regular de ensino público de Belém do Pará. Apesar das características dos integrantes da rede social dos participantes deste estudo, os dados coletados confirmam resultados de pesquisas anteriores (Antonucci & Akiyama, 1987; Brito & Koller, 1999; Bronfenbrenner, 1986; Couto, Koller, Novo & Sanchez-Soares, 2008; Kahn & Antonucci, 1980;) de que as redes de apoio são compostas em sua maioria por familiares e amigos. Além disso, os resultados desta investigação corroboram, também, os estudos de Garcia (2006) que afirma que fontes de apoio sociais mais comuns na vida de crianças em fase escolar são os familiares, professores e amigos.

A maioria das pessoas escolhidas pelos participantes, para integrar suas redes de apoio, são mulheres, o que de acordo com Couto et al. (2008), as mulheres são apontadas como as principais cuidadoras dos demais membros da família. Este fato, que tem origem no âmbito familiar, pode revelar que as escolhas perpassam pela necessidade de ajuda que as pessoas com deficiências requerem, uma vez que, na maioria dos casos, o apoio no cuidado com as crianças está ligada às mães, avós, tias, babás e em alguns casos, as vizinhas.

Um fator que se destaca dos dados é a baixa inclusão dos membros da instituição como parte da rede de apoio, apesar da pesquisa ter sido feita na escola o que poderia suscitar a presença dos professores e técnicos educacionais na rede de apoio, que de acordo com Krebs (1995), são figuras imprescindíveis para o desenvolvimento de crianças e jovens. A exceção foi apenas com dois estudantes que nomearam suas professoras de sala de aula para integrar suas redes de apoio. Entretanto,

no receber e dar apoio, nenhum estudante nomeou professores, técnicos educacionais que trabalham na sala de apoio aos deficientes ou qualquer outro membro da comunidade escolar.

Do ponto de vista da escolha de amigos, o fator prevalecente neste estudo foi o gênero. Em geral, os meninos selecionaram mais amigos do sexo masculino e as mulheres mais amigas. Esse resultado, também, confirma dados de pesquisas anteriores de Garcia (2006) sobre escolha de amigos, nas quais o fator gênero prevaleceu.

No aspecto funcional, constatou-se que a mãe é a pessoa de quem os estudantes mais recebem apoio. Considerando-se que os sujeitos da pesquisa tiveram a mãe como primeira cuidadora, seu papel é de apoio e que uma vez desenvolvida a confiança entre mãe e filho, a mesma se mantém pelo resto da vida como ressaltam Cassol e De Antoni (2006). Somando-se a isso, no dar e receber apoio nos itens confidenciar coisas que são importantes; ser respeitado; ser cuidado em situação de doença e conversar sobre a própria saúde há reciprocidade entre mãe e filho, o que segundo Couto et al (2008), o dar e receber apoio estão correlacionados positivamente e reforçam-se mutuamente.

Embora a inclusão tenha sido implantada para aceitar e apoiar estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular, a exploração, traçado e avaliação da rede de apoio social de estudantes com deficiências que frequentam uma escola inclusiva, podem enriquecer o aproveitamento, a aprendizagem, a socialização e a autonomia desses estudantes, uma vez que a escola deveria ser o ambiente mediador da aprendizagem e apoio social através de relacionamentos recíprocos entre professores, técnicos educacionais e estudantes com deficiências.

A presença da deficiência afeta negativamente a rede social da pessoa (Garcia, 2006), o que por sua vez, tem impacto negativo sobre a saúde, o que pode aumentar a retração da rede (Sluzky, 1997). Nesse sentido, pode-se concluir que o cuidado e o

apoio da rede social são fundamentais para que as pessoas com deficiência melhorem seu desempenho social, educacional e pessoal (Stainback & Stainback, 1996/ 1999).

A rede de apoio social pode garantir a segurança das pessoas com deficiências, proporcionando apoio necessário para que essas pessoas possam desfrutar de uma vida ativa e participativa a fim de promover sua inclusão em nossa sociedade.

Os dados coletados sugerem possibilidades para se fomentar novas investigações sobre a rede de apoio social dos estudantes com deficiências que frequentam escolas inclusivas, bem como sua influência na saúde, desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

As limitações deste estudo devem-se ao número pequeno de sujeitos e aos tipos de deficiências encontradas na escola investigada. Sugere-se a realização de novos estudos que envolvam um número maior de crianças e jovens com deficiências em instituições maiores e com tipos de deficiências mais diversificadas.

A visão de estudantes com deficiências sobre sua rede deve ser investigada, uma vez que a rede de apoio, associada aos fatores de proteção (Brito & Koller, 1999; Costa & Dell’Aglío, 2009), são de fundamental importância para que se possam realizar dentro da escola inclusiva intervenções mais eficazes, não só na orientação aos professores, técnicos educacionais e colegas de classe que convivem com essas pessoas, mas também à orientação e apoio aos familiares, a fim de gerar melhores condições ao desenvolvimento, à aprendizagem e qualidade de vida das pessoas com deficiências dentro e fora do ambiente escolar.

*“...Sinto a angústia dos professores e professoras (angústia que também é minha) que se vêem ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saberem como; ora culpados por não estarem sendo solidários, caridosos, pacientes com aqueles que aprendem diferente, em tempos diferentes, de modos diferentes; ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que programaram para ser aprendido. Sentimos, todos nós, um misto de culpa, de compaixão, de medo...”*

*(Anna Maria Lunardi Padilha, 2007, p. 110)*



## CAPÍTULO IV

### A VISÃO DE DOCENTES E TÉCNICOS EDUCACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

#### Resumo

Este estudo objetivou investigar a visão de professores e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências em salas de aula de escolas do ensino público regular, conforme o referencial teórico de Bronfenbrenner. Participaram deste estudo cinco professoras do ensino fundamental, que atuavam em sala de aula com pelo menos um estudante com deficiência e três técnicas educacionais que atuavam na sala de apoio psicopedagógico da escola (SAPE), sendo uma do quadro efetivo da escola e duas que fazem serviço itinerante em escolas regulares inclusivas. O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada com a aplicação da técnica de grupo focal. A análise dos dados foi feita através da criação de categorias a partir da perspectiva de análise de conteúdo. Os resultados obtidos expõem questões polêmicas sobre a inclusão escolar e destacam em suas falas aspectos relativos à interações de dependências referentes ao processo proximal e às características das pessoas sistemicamente reforçadas de modo que sentimentos de incapacitação possam ser desenvolvidos. Relações conflituosas foram identificadas nas falas de professores e técnicos com a família e entre professores e técnicos educacionais. No referente ao tempo, a despeito da visão dos professores sobre o processo de implantação da educação inclusiva as suas perspectivas de futuro são otimistas.

Palavras-chave: Inclusão escolar, estudantes com deficiências, professores.

#### Abstract

This study aimed to investigate the perception of teachers and educational technicians about the educational inclusion of students with disabilities in classrooms of the regular public schools regarding Bronfenbrenner's theoretical approach. Participated in this study five elementary school teachers, who taught in the classroom with at least one student with disability and three educational technicians who acted in the psychopedagogy support room of the school (SAPE), being one from the school staff and two who take itinerant service in regular inclusive schools. The study consists of a qualitative research, whose data collection was carried out with the application of the focal group technique. Data analysis was done through the creation of categories from the perspective of content analysis. The results expose controversial issues about the educational inclusion and highlight in their speech aspects related to interactions of dependence which refer to proximal process and to the characteristics of the people systematically reinforced so that sentiments of incapability can be developed. Quarrelsome relations were identified with the educational technicians and with the family. Taking into consideration the teachers' view about the process of the implantation of the inclusive education their perspectives for the future are optimistic.

Keywords: Inclusive education, students with disabilities, teachers.

Uma das grandes discussões dentro das políticas públicas voltadas para a educação é a questão do processo de inclusão de pessoas com deficiências em salas de aula do ensino público regular. Muitos pesquisadores (Beyer, 2007; Carvalho, 2008; Dorziat, 2007; Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004; Ferreira & Guimarães, 2003; Machado, 2009; Mittler, 2003; Stainback & Stainback, 1996/ 1999) discutem o tema apontando questões e desafios voltados para a prática educacional dirigida aos estudantes que apresentam, temporária ou permanentemente, necessidades educacionais especiais. São educandos que, por apresentarem condições específicas e diferentes dos demais alunos, como cegos, surdos, deficientes intelectuais, hiperativos, entre outros, no domínio das aprendizagens curriculares, ou então com dificuldades acentuadas de aprendizagem, requerem da escola recursos pedagógicos, metodológicos e humanos específicos e qualificados.

Todavia, a inclusão escolar dos estudantes com deficiências em escolas da rede regular de ensino público tem causado grandes problemas para os professores que afirmam não estar preparados para enfrentar as diferenças dentro da escola, especialmente, nas salas de aula (Machado, 2009; Mantoan, 2004).

Nessa perspectiva, a grande lacuna no processo de inclusão de estudantes com deficiências em escolas da rede de ensino público regular, recai na capacitação dos educadores em geral, não só no que se refere ao conhecimento sobre as particularidades de cada deficiência, mas principalmente, pela ausência de uma política de formação continuada com o objetivo de promover o desenvolvimento desses profissionais. A revisão da literatura mostra que os estudos referem-se ao problema (Beyer 2007; Carvalho, 2008; Ferreira & Ferreira, 2007; Góes e Laplane, 2007; Jesus, Baptista,

Barreto & Victor, 2007; Mantoan, 2004), no entanto, nada parece estar sendo feito para minimizar o quadro que ora se apresenta.

A inclusão educacional provocou uma crise dentro das escolas de ensino regular, uma vez que a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula (Mittler, 2003). Além disso, a estrutura física das escolas não atende as necessidades dos estudantes com deficiências, devido às barreiras arquitetônicas que impedem a livre locomoção de deficientes físicos e visuais, impondo riscos constantes para todas as pessoas com deficiências que frequentam o espaço escolar.

É inegável que essas discussões e problemas afetam o professor, pois desencadeiam as dificuldades de ensino e de aprendizagem que perpassam pela responsabilidade do professor, que é receber os estudantes com deficiências em suas salas e ensinar os que têm dificuldades de aprender, sem apoio de especialistas, recursos, conhecimentos e habilidades necessárias para o atendimento desses estudantes.

A pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2003) revela por sua vez que situações continuadas de fracassos e frustrações dos professores podem abalar a motivação e o empenho profissional dos professores, interferindo negativamente na sua crença de auto-eficácia (Pelissoni, 2007) prejudicando assim o processo de inclusão. Em síntese, o conceito de auto-eficácia refere-se ao julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio (Bandura, 1968).

Contudo, em uma perspectiva mais ampla, é necessário compreender a ecologia das concepções dos docentes sobre a presença de estudantes com deficiências em suas salas e quais são suas concepções acerca da educação inclusiva. Isto implica em

discutir, a partir de seus relatos sobre a temática, a trama de relações bioecológicas existentes (Bronfenbrenner, 2005/2011).

Um dos aspectos fundamentais da perspectiva bioecológica é a de que o sujeito em desenvolvimento sofre influência do ambiente da forma na qual ele percebe e que este ambiente é marcado por interações contínuas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente do qual participa. Neste sentido, o desenvolvimento humano é uma interação contínua de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

Dentre os quatro núcleos do modelo bioecológico, o Processo envolve as interações entre a pessoa e o contexto através do tempo, são eles os motores do desenvolvimento. Os processos proximais envolvem interações, regulares, recíprocas e progressivamente mais complexas da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos.

As características da pessoa, segundo núcleo do modelo, que influenciam os processos proximais são a força, os recursos e as demandas. A força favorece ou impede que ocorram processos proximais. Já os recursos envolvem deficiências e as competências psicológicas que influenciam na capacidade da pessoa engajar-se nos processos proximais. As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, como deficiências físicas ou mentais. E as demandas são atributos que inibem ou favorecem o desenvolvimento dos processos proximais. (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O estudo sobre os ambientes imediatos e as interconexões entre esses ambientes em que a pessoa vive são de extrema importância para o seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (2002) afirma que o meio ambiente ecológico, terceiro núcleo do modelo, é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas,

como um conjunto de bonecas russas. Essas estruturas são denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O ambiente escolar constitui-se em um microsistema, que contém outros microsistemas, como a sala de aula, a sala de recursos, que são locais onde as pessoas em desenvolvimento estabelecem relações face-a-face. As características dessas relações são reciprocidade, equilíbrio de poder e o afeto (sentimentos, preferencialmente positivos). Outros ambientes intermediados como o meso e exossistema implicam em relações de relações sendo que no meso o sujeito em desenvolvimento está presente nos dois ambientes e no segundo sofre efeitos de interações de ambientes que não compartilha.

Finalmente o tempo, dividido em micro, meso e macrotempo, permite examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Assim, este estudo buscou investigar, a partir de uma perspectiva bioecológica, como o processo de inclusão escolar é concebido por docentes que possuem alunos com deficiências em suas salas de aula e por técnicos educacionais que trabalham na sala de recursos da escola.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo cinco docentes do ensino regular que tem pelo menos um aluno com deficiência incluído em sua sala e três técnicas educacionais do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), dentre elas, duas fazem serviço itinerante em escolas regulares inclusivas e uma trabalha no SAPE da escola, há nove anos. No quadro 1 abaixo pode-se verificar as características das docentes participantes e das

técnicas educacionais. Os nomes utilizados são fictícios, com o propósito de manter o sigilo das informações compartilhadas neste estudo.

Quadro 2. Características das docentes e técnicas participantes do grupo focal

<b>Participantes</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Formação complementar</b>	<b>Tempo de serviço na escola/ experiência no momento com alunos com deficiência/ Estudantes com deficiências</b>
Ana	Professora do 4º ano	Curso Pedagógico Bacharel em Direito	Cursos de Braille, Baixa Visão e de Mobilidade	33 anos como técnica e 10 anos como professora/Possui 01 aluna com baixa visão
Bianca	Professora do 1º ano	Graduada em Pedagogia	Não	1 ano / 8 alunos com deficiência intelectual, 1 com Síndrome de Down e 1 com TDAH
Celina	Professora do 1º ano	Graduada em Pedagogia	Não	01 ano / 2 alunos com deficiência intelectual
Denise	Professora do 1º ano	Curso Pedagógico	Não	25 anos / 9 alunos com deficiência intelectual
Elisa	Professora do 1º ano	Graduada em Pedagogia	Não	01 ano / 1 aluna cega
Alice	Técnica educacional	Graduada em Pedagogia	Especialista em Educação pela UFPA	Trabalha com Educação Especial há 20 anos. Trabalha em uma escola pública especial. Faz serviço itinerante em escolas regulares inclusivas.
Beatriz	Técnica educacional	Graduada em Pedagogia	Especialista em Psicomotricidade humana	Trabalha há 23 anos com educação especial. Trabalha em uma escola pública especial. Faz serviço itinerante em escolas regulares inclusivas.
Carol	Técnica educacional	Graduada em Pedagogia	Cursando especialização em Educação Inclusiva.	Trabalha há 09 anos no SAPE da escola.

### **Instrumentos**

Para obtenção dos dados, foi utilizado na pesquisa um roteiro de entrevista para o grupo focal com as docentes e outro para as técnicas educacionais, com pequenas alterações que contemplam questões referentes somente ao professor ou ao técnico. O grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de interações grupais

na discussão de um determinado tópico sugerido pelo pesquisador (Morgan, 1997). Esta técnica pode ser aplicada para entendimento das concepções e atitudes dos entrevistados sobre determinados assuntos. Sua essência consiste na interação entre o pesquisador e os entrevistados com o objetivo de coletar dados acerca de tópicos específicos através de discussão focada.

O roteiro da entrevista focal foi elaborado de acordo com o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1979/ 1996, 2005/ 2011), incluindo seus quatro componentes: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, observando-se sua interdependência, uma vez que os processos proximais variam em função das características da pessoa, do contexto e do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Desse modo para investigar as concepções das docentes e técnicas educacionais acerca da direção e conteúdo dos processos proximais que se estabeleceram entre docentes, técnicos educacionais, estudantes e família, dentro do ambiente escolar, foram feitos sete questionamentos. Para analisar as concepções da pessoa, influência e direção e conteúdo dos processos proximais que estão presentes nas concepções dos docentes acerca de si próprio, dos técnicos educacionais, estudantes e família, dentro do ambiente escolar, foram feitas sete perguntas. No referente ao ambiente optou-se por analisar somente os microsistemas nos quais os docentes, técnicos educacionais, estudantes e família interagem face a face. Para esse núcleo foram feitas seis perguntas. E por final para o estudo do tempo foram feitas sete perguntas.

### **Procedimentos e considerações éticas**

Para realizar o ingresso no campo de investigação a pesquisadora utilizou-se da proposta Bioecológica de investigação, através da observação naturalística, que privilegia a inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2004) do pesquisador no ambiente

da pesquisa, possibilitando sua integração dentro do contexto em estudo. A metodologia da inserção ecológica proposta pelas autoras para o estudo do desenvolvimento em contexto envolve a sistematização dos quatro componentes que formam o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (2005): o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

Assim, este estudo foi orientado pelos princípios da inserção ecológica, na qual o processo proximal deve ocorrer através da interação de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato da pesquisa (Ceconello & Koller, 2004). O processo foi focalizado através da observação naturalística e da entrevista focal, que ocorreu no período da inserção ecológica da pesquisadora. A pessoa envolveu a presença física da pesquisadora no ambiente da pesquisa. Esse ambiente foi percebido e analisado a partir das características pessoais da pesquisadora, bem como da visão das docentes, participantes deste estudo. O contexto foi analisado através da participação da pesquisadora no ambiente da pesquisa e a partir dos relatos de cada participante da pesquisa. O tempo envolveu o acompanhamento dos participantes da pesquisa por um determinado período, no nível do mesotempo, no qual os episódios de processos proximais são observados em intervalos de tempo que envolvem dias e semanas.

Inicialmente, o projeto foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo sido apreciado e aprovado na reunião do dia 16 de dezembro de 2009 (CAAE 4297.0.000.073-09 e parecer nº 126/09).

Em seguida fez-se contato e pedido de autorização para o diretor de uma escola inclusiva de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Belém do Pará, para realização da pesquisa. Esta Instituição de ensino público regular é uma referência em



Educação Inclusiva, de acordo com classificação do COEES – Coordenadoria de Educação Especial.

Após autorização do diretor, foram selecionadas as docentes que tinham estudantes com deficiências em suas salas de aula. Em seguida, iniciou-se a inserção ecológica da pesquisadora em todas as salas de aulas que tinham alunos com deficiências. Durante o período de inserção na escola, a pesquisadora convidou as professoras dos estudantes com deficiências para participarem do grupo focal, explicando e esclarecendo os objetivos da pesquisa e que haveria sigilo de suas identidades. Todas elas aceitaram participar da entrevista focal e, então, foi pedido que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista com as docentes foi realizada na sala de vídeo da própria escola com duração de duas horas.

Com as técnicas, o convite para participarem do grupo focal aconteceu após algumas conversas com as técnicas e observações do funcionamento do SAPE. A pesquisadora explicou e esclareceu os objetivos da pesquisa para as técnicas e afirmou que haveria sigilo das identidades. Todas elas aceitaram participar da entrevista e, então, foi pedido que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista focal com as técnicas educacionais foi realizada na sala onde funciona o SAPE e teve duração de duas horas.

Foi utilizado um gravador durante os dois grupos focais, que depois foi transcrita e submetida à análise de conteúdo (Bardin, 1979), a fim de criar categorias temáticas para construir o corpus deste estudo.

### **Análise dos dados**

Os dados da entrevista focal foram analisados qualitativamente e tiveram como base teórica o modelo bioecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner,

1979/ 1996, 2005/ 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998), uma vez que as perguntas das entrevistas foram pensadas de acordo com os quatro núcleos do modelo: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Dentro de cada núcleo foram criadas categorias temáticas através da análise de conteúdo (Bardin, 1979), nas quais as falas das docentes e das técnicas educacionais foram elencadas e agrupadas, após transcrição, sistematização e exploração do material coletado. Para a autora a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para analisar a direção e conteúdo dos processos proximais que se estabeleceram entre docentes, técnicos educacionais, estudantes e família, dentro do ambiente escolar, foram construídas três categorias temáticas obtidas através das falas das docentes e técnicas educacionais entrevistadas. São elas: Ensino/aprendizagem; Relação professor/aluno e técnico/aluno com deficiência; Relação professor/técnico educacional.

Para analisar as concepções dos docentes acerca das características das pessoas emergiram três categorias temáticas obtidas através das falas das docentes e técnicas educacionais entrevistadas. São elas: Formação do professor; Característica do professor/técnico educacional; Motivação do professor/técnico educacional.

No referente ao núcleo ambiente foram construídas três categorias temáticas, sendo elas: a escola inclusiva; Papel da família; Relações entre contextos.

Para o estudo do tempo foram construídas cinco categorias temáticas obtidas através das falas das docentes entrevistadas. São elas: a implantação da inclusão escolar; modificações no contexto escolar; A inclusão hoje; Mudanças na sociedade; Expectativas futuras.

## Resultados e Discussão

### Sobre o Processo

#### Ensino/aprendizagem

No referente ao ensino as falas são sempre relacionadas a uma concepção de ensino deficitário, com inúmeras dificuldades e carregado de alguma frustração. São destacados, então, em seus discursos a falta de experiência para lidar com estudantes com deficiências, a ausência de formação especializada, carência de acompanhamento e orientação para lidar com a situação e desenvolver a aprendizagem.

Das dificuldades enumeradas para lidar e ensinar os estudantes com deficiência destacam-se a falta de recursos e material adequado para promover a aprendizagem dos estudantes, conforme os depoimentos abaixo:

*“a falta de capacitação, a falta de espaço, a falta de recursos ou matérias são minhas maiores dificuldades”* (Bianca).

*“Nós fazemos trabalhos, mas não tem material para fornecer para o professor. Nós é que pagamos pelo material diferenciado que trazemos para os alunos com deficiências”* (Ana).

*“Eu, como conheço com uma senhora da Xerox aqui perto, eu vou tirando cópias, imprimindo material e só pago no final do mês”* (Denise).

Esses resultados revelam que o desprendimento por parte dos docentes para desenvolver o seu trabalho, contudo tal atividade é marcada por um imprevisto em soma de um conjunto de carências reveladas em suas falas. Estes fatos prejudicam o bom funcionamento das escolas públicas, inviabilizando o projeto de inclusão em todos os sentidos, tanto no que diz respeito ao acesso a materiais diferenciados que podem

minimizar as barreiras de aprendizagem, como na promoção de adaptações curriculares para maior participação dos estudantes nas atividades da aprendizagem. Os resultados alcançados nesta pesquisa são os mesmos alcançados na pesquisa de Beyer (2007), que aponta a falta de recursos materiais e humanos como um dos aspectos mais débeis no processo educação inclusiva.

Diferindo das professoras, todas as técnicas declararam que a falta de apoio e acompanhamento da família constitui-se na maior dificuldade para ensinar estudantes com deficiências, uma vez que a família não acompanha e nem incentiva o atendimento realizado pelas técnicas do SAPE. Os depoimentos seguintes refletem a visão das técnicas:

*“Uma das dificuldades é a parceria com a família. A família muitas vezes não incentiva o atendimento. Precisa estar em parceria com a saúde, com a assistência social e existem muitos locais apropriados que podem procurar essa parceria e os pais muitas vezes são acomodados e não vão em busca. Sabe-se quando a família investe na criança, incentiva, pois se percebe, o desenvolvimento da criança acontece. E, dentro da escola é a separação dos professores, escola e SAPE” (Beatriz).*

*“A parceria com a família é muito séria. O aluno, às vezes, não tem avanço, pois a família não investe no aluno, a família não procura outros meios dele ter essa vitória” (Carol).*

Quanto à aprendizagem, as docentes revelaram como vêem esse processo e centraram, mais uma vez, suas falas em torno das dificuldades enfrentadas por eles. Todas entendem que as dificuldades são provenientes da própria deficiência que os limita na realização das atividades propostas durante as aulas.

*“Eu acho que eles têm um limite próprio, pois observo que alunos que chegaram juntos na escola, iniciaram os estudos ao mesmo tempo, mas tem mais dificuldades do que o outro” (Denise).*

*“Os meus alunos com deficiências, a maioria, pela própria idade, já conseguem fazer algumas atividades, mas eu tenho um aluno que dorme muito na sala, mas eu deixo ele dormir e quando dá umas duas e meia para as três da tarde eu acordo ele, pois eu sei que ele trabalha à noite carregando caixas” (Bianca).*

*“Eles têm muitas dificuldades, mas eu tento descobrir do que eles gostam ou se interessam para que eles possam se interessar em aprender a fazer as atividades” (Ana).*

*“A minha aluna é cega, mas ela tá começando a estudar e ela tem dificuldade com a coordenação motora que é muito prejudicada pela própria deficiência” (Elisa).*

As técnicas educacionais apontaram, por sua vez, para a falta de formação psicomotora nos primeiros anos escolares, fato que ocasiona as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiências no acompanhamento das atividades de sala de aula e no desenvolvimento da aprendizagem.

*“A concentração, eles não tem uma base de conhecimentos, a questão da defasagem, a psicomotricidade, já que todos têm essa defasagem” (Carol).*

*“São os conceitos que não foram vivenciados na pré-escola que eles não frequentaram” (Alice).*

*“Todo aluno com deficiência precisa dessa base da psicomotricidade para desenvolver bem as tarefas. Essa é a base, é o cerne, porque a psicomotricidade é que vai dar respaldo para qualquer ser humano a desenvolver leituras críticas e todos tem defasagem, então quando eles chegam aqui, ela tem que trabalhar primeiro isso e aí o professor da sala de aula não entende e pensam que elas estão enrolando com os alunos” (Beatriz).*

As dificuldades dos estudantes com deficiências no processo de aprendizagem que foram relatadas pelas docentes e técnicas educacionais perpassam pelos efeitos de disfunção dos recursos, característicos da pessoa com deficiência, que do ponto de vista do modelo bioecológico tem influência fundamental sobre a direção e conteúdo dos processos proximais (Bronfenbrenner, 1999). Sendo o processo a forma como a pessoa interage com o contexto, as características particulares e a forma como as pessoas vivenciam as experiências são importantes para que os processos sejam efetivados. Todas as dificuldades demonstradas na visão das entrevistadas podem afetar os processos proximais e geram situações de risco para os estudantes com deficiências dentro do espaço escolar inclusivo.

### **Relação professor/aluno e técnico/aluno com deficiência**

Todas as docentes declararam ter uma boa relação com os estudantes com deficiências.

*“Eles me aceitam bem, temos um bom relacionamento” (Ana).*

*“Eu acho que sou bem aceita por eles” (Denise).*

*“Eles me aceitam muito bem” (Bianca).*

*“Para a gente ser aceita por eles, a gente tem que ser amiga deles, conversar com eles” (Celina).*

*“Eu acho que minha relação com eles é muito positiva, assim como com os outros alunos também” (Elisa).*

As técnicas, também, pareceram bem satisfeitas com seu relacionamento com os estudantes com deficiências e revelaram ter uma relação bastante positiva com eles.

*“Eles têm uma relação aberta conosco e mais, as famílias também tem uma relação muito tranqüila conosco, eles confiam na gente (Beatriz)”.*

*“O relacionamento é bom. Estamos sempre querendo saber como eles estão. Eles confiam em nós, contam da vida deles, pedem ajuda. Nós transmitimos essa confiança para eles” (Carol).*

*“A relação é boa, mas precisamos perceber o assistencialismo, paternalismo e devemos cortar o laço para que eles fiquem independentes” (Alice).*

Diferente das outras técnicas, Alice parece acreditar na não necessidade de se estabelecer laços afetivos entre as técnicas e os alunos, mas que a relação deve considerar o estudante com deficiência como uma pessoa com direito a aprendizagem. A fala da técnica corrobora a idéia de Lima (2006) que afirma que a educação inclusiva não pode ser confundida com a visão assistencialista, muitas vezes, associada à inclusão, que não concebe a relação com a pessoa com deficiência como uma via de mão dupla, e sim como um “dar de si” ao outro, considerado menos capaz e menos válido.

Bronfenbrenner (2005) em seus estudos sobre desenvolvimento, afirma que são nas interações que se constrói o desenvolvimento desejado, pois as pessoas interferem no comportamento uma das outras, gerando reações compatíveis entre elas. Entretanto, Bronfenbrenner (1999) afirma que para que os processos proximais ocorram é necessário que 1) a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) a interação deve ser regular, em períodos prolongados de tempo; 3) as relações devem ser progressivamente mais complexas, sendo necessária a estabilidade; 4) as relações devem ser recíprocas; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Assim, avaliar a efetivação dos processos proximais entre docentes/alunos e técnicas/alunos, perpassa pela necessidade de investigar a reciprocidade dessas relações, que por parte das entrevistadas parecem ser positivas, no entanto, por parte dos estudantes o mesmo pode não ocorrer, o que geraria disfunção neste processo proximal de vinculação afetiva.

### **Relação professor/técnico educacional**

Outro fator referente ao processo foi a relação professor/técnico educacional. Ficou evidente nas respostas que apesar de algumas docentes afirmarem ter relacionamento positivo com as técnicas educacionais, outras denunciaram em suas falas o relacionamento negativo entre elas.

*“O relacionamento é muito bom. Faço atividades e passo para elas. Elas também passam para mim. Falo das minhas dificuldades e elas tentam me ajudar” (Elisa).*



*“Elas também têm me ajudado muito, porque eu nunca tinha dado aula para aluno assim. Tenho um bom relacionamento com elas” (Bianca).*

*“É positivo” (Celina).*

*“Acho que seria mais produtivo para meu aluno se ela fosse para a minha sala, porque ela poderia ver o tipo de conhecimento que eu estava dando na sala. Comigo acho que o relacionamento é negativo” (Ana).*

*“Acho que o horário delas pegarem os alunos, às vezes é ruim, é no meio de uma atividade, mas se eu disser não, já vai gerar problema, pois elas podem pensar que eu não quero mandar o aluno” (Denise).*

A versão das técnicas educacionais acerca da relação que se estabelece entre elas e as professoras de sala de aula é bem divergente.

*“Na nossa frente está tudo muito bem, mas por trás, ‘essas técnicas só vem para cobrar’. Elas me tratam bem, mas no fundo acho que existe essa relação de amor e ódio” (Alice).*

*“Acho que a relação não é boa. Elas sempre acham que a técnica não faz nada” (Carol).*

*“Elas só vêm aqui de vez em quando. Elas não nos tratam mal e nós não a tratamos mal. Algumas pedem ajuda, outras não pedem por achar que sabem” (Beatriz).*

A resposta de Beatriz foi mais superficial, sem deixar de denunciar que o relacionamento não é positivo. Já Alice e Beatriz, mais enfáticas, declararam haver uma relação negativa, baseada na idéia de que as professoras de sala de aula não parecem

considerar o trabalho de apoio das técnicas como algo importante para os estudantes com deficiências. As falas das docentes confirmam certo estranhamento entre elas.

No geral a relação entre as professoras de sala de aula e as técnicas educacionais parece ser de mera formalidade. A qualidade das relações entre elas está muito longe de ser satisfatória. As técnicas reclamam da falta de apoio por parte dos professores que muitas vezes não deixam o aluno sair da sala de aula para ir para a sala de apoio da escola e, além disso, as professoras não entendem o tipo de atividades que elas desenvolvem com os estudantes. O relacionamento negativo entre elas pode resultar em prejuízo para os estudantes com deficiências que sofrerão as consequências da falta de união e trabalho em equipe, ação fundamental para o sucesso do processo de inclusão escolar. No geral esse conflito revelado na fala da maioria das participantes pode gerar uma perda de continuidade do processo proximal.

## **Sobre a Pessoa**

### **Formação do professor**

O primeiro aspecto abordado com referência à pessoa foi a formação do professor que atua na escola inclusiva. Todas as docentes destacaram a necessidade do conhecimento acerca dos diferentes tipos de deficiências para aprender a melhor forma de lidar e ensinar esses estudantes.

*“Acho que é muito importante. A formação especializada ajuda o professor a lidar e ensinar os alunos com deficiências” (Ana).*

*“Os professores precisam estar preparados para lidar com esse tipo de aluno, pois senão como poderemos fazer um bom trabalho?” (Bianca).*

*“A falta de preparo do professor prejudica o bom atendimento ao aluno com deficiência” (Celina).*

Por outro lado, a visão das técnicas educacionais sobre a importância da formação dos professores de sala de aula comum que tem estudantes com deficiências, assemelhou-se às das docentes.

*“Acho que é muito importante, mas não exclui nenhum profissional para trabalhar com educação inclusiva. Acho que eles devem buscar um pouco mais, para buscar essa formação” (Alice).*

*“Acho importante. Ele precisa ir buscar conhecer não só da área das deficiências, mas buscar conhecimentos. Ter sensibilidade de que está trabalhando com a diversidade e que nós somos diferentes e que todos tem direito a estar no mesmo espaço e aprender” (Beatriz).*

*“Sim, ele tem que ter a formação, senão ele vai trabalhar de uma forma tradicional. Deve procurar essa formação. Tem que cada vez mais inovar através de uma boa formação” (Carol).*

A fala de Alice ressalta que a falta de conhecimento especializado não impede que o professor possa trabalhar com estudante com deficiências, uma vez que o próprio professor pode ir em busca do saber, da formação especializada. A formação dos professores que trabalham com estudantes com deficiências pode ser considerada importante, uma vez que o professor influencia e é influenciado pela relação com esses estudantes. Considerando o modelo bioecológico, a força, os recursos e as demandas, são características da pessoa que influenciam os processos proximais. A formação do

professor está vinculada aos recursos que envolvem deficiências e competências. Neste caso, a competência envolve experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento positivo dos processos proximais ao longo do desenvolvimento, ampliando a afetividade dos processos proximais de forma construtiva (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **Características do professor / técnico educacional**

O segundo aspecto investigado referente ao núcleo pessoa envolve as características imprescindíveis para o professor da escola inclusiva. As docentes apontaram características que podem influenciar positivamente os processos proximais com os estudantes com deficiências.

*“A afetividade, porque à medida que eles sentem que são bem-vindos, a medida que eles vêem que a gente os aceita, eles se abrem, eles florescem, tanto que meus dois alunos com deficiências nos ajudam, os ditos normais dão mais trabalho do que eles”* (Celina).

*“A gente tem que passar confiança. Ser aquela pessoa que eles podem chegar, porque todo mundo, às vezes tem um certo medo. Aí tem sempre aquela idéia de que eles são agressivos, que eles vão bater, que eles vão gritar, então a gente tem que ter todo aquele cuidado de passar para eles que a gente não vai ter medo, porque as pessoas tem medo e passam isso para eles, eles percebem”* (Bianca).

*“A criatividade. Pelo lado pedagógico, o sistema, infelizmente, privilegia o currículo, os alunos normais. A gente não tem aquela preparação do próprio currículo para trabalhar com alunos com deficiências”* (Ana).

*“Tem que ter amor, né, o carinho, a paciência. Ele não pode ser autoritário, omissos e jamais pode ser acomodado. A criatividade tem que estar em alta, pois a cada dia é diferente. Cada dia é dia de incluir mesmo os nossos alunos com deficiências” (Celina).*

As técnicas da sala de apoio ou professoras da sala de apoio, como são chamadas pelas professoras de sala de aula e por elas mesmas, reconhecem características positivas fundamentais para elas, bem como características negativas contrárias ao seu papel dentro da escola inclusiva, conforme ilustra os depoimentos seguintes:

*“O profissional da sala de apoio precisa ter formação em pedagogia, conhecer pelo menos um pouco as deficiências, ter conhecimento de uma adaptação curricular e fazer um trabalho de parceria com o professor. Ele não pode ficar somente dentro da SAPE, porque não é só esse o papel dele. Ele é o apoio ao professor da sala de aula, ajudando-o a montar o plano individual dos alunos. O técnico da SAPE é o mediador de todo esse processo de inclusão dentro da escola, não deve nunca ser **ausente**. Ele precisa mostrar seu trabalho dentro da escola, porque eles são taxados de aqueles que não fazem nada. Assim, ele precisa ser presente, apoiando o professor e mostrar o quanto ele é importante na escola” (Beatriz).*

*“O professor da SAPE precisa ter conhecimento das deficiências. Ele precisa dar as primeiras noções para que o professor não se sinta perdido. Ele precisa estar atento aos problemas das crianças com deficiências para que as mesmas aprendam com sucesso. O professor da SAPE é um agente*

*multiplicador. Ele não pode ficar limitado dentro da sala de apoio ele tem que ir para as salas de aula. O técnico da SAPE não pode nunca ser **acomodado**. Ele precisa socializar, mostrar o apoio dado ao professor. Ele precisa mostrar sugestões, materiais para os professores e perguntar o que eles acham” (Alice).*

*“Muitas ações daqui da SAPE pode até ser usada com os alunos normais. Acho que o técnico da SAPE não pode ser **egoísta**. Ele tem que ter boas relações com os professores da sala de aula” (Carol).*

As técnicas educacionais destacam em sua fala a necessidade de uma formação especializada é fundamental para saber como lidar com os estudantes com deficiências. Somando-se a isso, as técnicas disseram estar ciente de sua função de dar apoio aos professores de sala de aula, discurso que contradiz falas anteriores sobre a relação técnico/professor, nas quais revelaram relação conflituosa entre ambas as partes.

Considerando as características da pessoa, de acordo com o modelo bioecológico, as características atribuídas pelas docentes e técnicas revelam comportamentos considerados ideais para colocar os processos proximais em desenvolvimento. Essas características referem às demandas que são os aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo o desenvolvimento dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, os comportamentos ativos das docentes e técnicas para com os estudantes com deficiências podem estimular o desenvolvimento dos processos proximais.

### **Motivação do professor/técnico educacional**

Quando questionados sobre estarem motivadas para tarefa de educar em uma situação de sala inclusiva, todas as docentes foram unânimes e assertivas em responder

imediatamente que não estão motivados, que os professores, de um modo geral, não querem trabalhar com pessoas com deficiências, entretanto suas falas denotam que a motivação é necessária para que se possa realizar, de alguma forma, um bom trabalho ao lado dos estudantes com deficiências.

*“Acho que os professores ainda não vêem o lado humano. A necessidade de carinho que eles têm é muito grande. Eu tento fazer o melhor”* (Ana).

*“Precisamos estar motivadas, pois senão como poderemos fazer nosso trabalho?”* (Bianca).

A fala de Bianca anuncia que a motivação do professor é um pré-requisito básico para trabalhar com estudantes com deficiências, pois sem motivação o docente dificilmente conseguirá fazer um bom trabalho. Carvalho (2008) ressalta que, mesmo diante das dificuldades, os professores não devem desistir e sim, nutrir expectativas quanto à capacidade dos estudantes, auxiliando-os na remoção de barreiras para a aprendizagem e participação.

Diferente das docentes, todas as técnicas educacionais foram unânimes em declarar estar motivadas para trabalhar com pessoas com deficiências, apesar de em suas falas denunciarem dificuldades que elas passam dentro do contexto escolar, junto a esses alunos.

*“Eu estou preparada e motivada, mas acho que precisa de amor para que tudo funcione. Sem amor nada flui”* (Beatriz).

*“Essa motivação precisa ser mais trabalhada no contexto da escola”*  
(Alice).

*“Acho que sempre estive mesmo com todas as dificuldades, mas temos que saber e gostar do que se está fazendo. As dificuldades desestimulam, se você não estiver motivado no que está fazendo não adianta” (Carol).*

As falas das técnicas revelam sua visão sobre a falta de motivação da comunidade escolar, fato que desestimula e desmotiva as ações das técnicas.

A motivação constitui-se em importante fator para se trabalhar com estudantes, especialmente com estudantes com deficiências, que requerem maior dedicação, paciência, criatividade e conhecimento especializado no desenvolvimento de atividades pedagógicas que possam efetivar a interação e aprendizagem desses alunos. Essa motivação é uma característica geradora que está ligada à força, que de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), é uma característica da pessoa que coloca os processos proximais em movimento e os sustentam. As características geradoras de desenvolvimento envolvem disposição para engajamento em atividades individuais ou compartilhadas, respostas a comportamentos e senso de auto-eficácia. No entanto, a falta de motivação relatada pelas docentes desencadeia características desorganizadoras, as quais referem-se às dificuldades da pessoa em manter controle sobre seu comportamento e emoções (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **Sobre o Contexto:**

#### **A escola inclusiva**

Durante a entrevista, as cinco docentes revelaram perceber de modo bastante positivo a escola inclusiva, apontando-a como o espaço ideal para promover a socialização e a interação dos alunos com deficiências com todos os sujeitos da comunidade escolar.



*“Quando ele vem para a escola e passa a fazer parte de classes regulares e vem interagir com outros alunos, ele parece assim que desabrocha, sabe, os limites dele começam a ter um fim, e a própria solidariedade dos colegas, eles começam a querer fazer as mesmas atividades dos colegas, a ter interesse, o que vai despertando a potencialidade deles nas atividades” (Ana).*

*“Acho que é muito importante a idéia da inclusão, porque antes eles eram colocados só onde tinha alunos especiais, eles não tinham essa convivência, né?” (Elisa).*

*“As crianças interagem juntas, eles não colocam limitações, entendeu? Não existe e você percebe isso. Os meus dois alunos com deficiências brincam, fazem as atividades, às vezes o meu aluno com deficiência cuida mais dos colegas do que os colegas cuidam dele” (Celina).*

*“Eu acho positivo, porque não são avaliados por nós, são avaliados pela socialização, pela adaptação, por se adaptarem ao meio e a harmonia também. A gente vê que eles já conseguem um ajudar o outro, já não tem medo, né, e a gente já vê que é importante receber essas crianças” (Denise).*

Em suas falas, as docentes fazem referências apenas às relações interpessoais que se desenvolvem dentro do microsistema sala de aula, entre estudantes com deficiências e seus pares. Nenhuma das docentes mencionou as relações que se estabelecem entre elas e os estudantes com deficiências, muito menos, sobre o relacionamento com as técnicas da sala de recursos, considerando-se que é nesses microsistemas que ocorrem as relações experienciadas face-a-face pela pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O mesmo aconteceu com as técnicas, que revelaram acreditar na escola inclusiva, denunciaram a falta de estrutura da escola para acolher esses alunos e a constante exclusão e discriminação sofrida pelos deficientes dentro do ambiente escolar que se diz inclusivo, mas em nenhum momento trataram dos processos proximais que ocorrem nos microssistemas escolares e que produzem e sustentam o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998), conforme os depoimentos abaixo:

*“Acho que as crianças todas devem ser incluídas. Deve-se acabar com as classes especiais, porém eu abro um parêntese para aqueles que têm deficiências severas e a gente sabe que a escola não tem estrutura para essas crianças. Acredito que a escola ainda não está preparada para acolher estas crianças e jovens, por conta das barreiras arquitetônicas. Há escadas com muitos degraus, não há adaptações nas carteiras, mas Autistas, o Síndrome de Down, aqueles outros, eu acredito que eles já devem estar, e começando pela educação infantil, porque eles perdem muito tempo, quando eles adentram, chegam no ensino regular eles já estão com 7/8 anos e é aí que eles vão começar, essa interação vai começar a acontecer e eles saem prejudicados porque eles perdem a melhor fase, que é a base. Tendo esse contato com as crianças ditas normais (aí tu colocas entre aspas) ‘eu vejo que a inclusão precisa acontecer de fato e de direito’ para que possamos propiciar às crianças normais a interação com o diferente” (Alice).*

*“A criança que estava na classe especial não interage com outros. É com o outro que você aprende. Sempre o outro tem algo mais para te dar, para ensinar. O aluno com deficiência precisa saber o que é direito, esquerdo, o que espaço, o que é em cima, em baixo, coordenação motora que é a base para*

*qualquer ser humano. Geralmente, essas crianças com deficiências têm essa área defasada, em função da família, muitas vezes desconhecem que essa fase é importante e não estimulam os bebês desde que nascem. É necessário estimular a criança para que ela se desenvolva. A inclusão proporciona esse desenvolvimento desde que seja iniciada desde pequeno” (Beatriz).*

*“A inclusão acontece até em certo ponto, na questão da interação, mas ainda acontece o processo de exclusão dentro da sala, na escola. A escola não se preocupou com a formação do professor, com a estrutura da escola e ainda tem essa carência muito grande. A escola acha que não tem obrigações com as crianças com deficiências. A escola acha que só o técnico da SAPE tem que resolver todos os problemas dos alunos com deficiências, mas isso não é verdade, essas crianças são responsabilidade de todos nós que trabalhamos na escola, desde o diretor, até a servente” (Carol).*

Os discursos das técnicas anunciam a importância da inclusão escolar para os estudantes com deficiência como forma de interagir com o outro e se desenvolver plenamente, entretanto, denunciam a falta de estrutura da escola para receber estes estudantes, a formação deficiente dos professores para atender esta clientela, a isenção de responsabilidade da escola para com os estudantes com deficiências, uma vez que escola deposita toda a responsabilidade para com esses estudantes aos profissionais do SAPE. Para que a inclusão aconteça de fato, como disse a técnica, são necessárias mudanças nas propostas educacionais, organização curricular idealizada e executada pelos professores, diretor, pais, estudantes e toda a comunidade escolar (Mantoan, 2004).

A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento e com base no modelo bioecológico é compreendida como um microsistema, no qual os processos proximais ocorrem (Bronfenbrenner 1979/1996). Diversos microsistemas se formam dentro do microsistema escola, que são as salas de aulas, a sala de recursos, a área do recreio, etc. As educadoras percebem a escola inclusiva como local onde as interações acontecem, onde os estudantes com deficiências têm oportunidade de interagir com estudantes sem deficiências, entretanto não mencionam a interação com elas próprias, base de apoio importante para o desenvolvimento dos estudantes.

A relação entre esses micros que a pessoa em desenvolvimento frequenta forma o mesossistema, entretanto, a transição do estudante com deficiência de um microsistema para outro dentro do espaço escolar inclusivo deve ser feito com acompanhamento dos educadores para que os processos proximais possam ser efetivados, caso contrário, os efeitos da inclusão poderão oferecer riscos aos estudantes, uma vez que serão prejudiciais ao seu desenvolvimento.

### **Papel da família**

Quando abordadas sobre o papel da família no processo de inclusão escolar, todas as docentes afirmaram ser muito importante a participação dos pais na rotina escolar dos seus filhos. As docentes ressaltaram que quando os pais se fazem presentes na escola e principalmente ao lado dos professores dando-lhes apoio necessário para o bom aproveitamento dos alunos, a aprendizagem pode ser efetivada com mais facilidade.

*“Acho que falta a participação deles com a gente, no sentido de melhorar. A participação dos pais dos meus alunos com deficiências é*

*preocupante, pois os pais do meu aluno com deficiência mental são mais problemáticos do que ele. A mãe dele tem uma deficiência e não dá nem para nos ajudar, mas quando eles vêm e nos dão apoio, as coisas melhoram. Mas, infelizmente, a gente não tem esse apoio” (Celina).*

*“A avó da minha aluna vem aqui, está sempre presente e me ajuda, pois eu passo trabalho para casa e ela faz com a ajuda da avó dela” (Elisa).*

A família foi percebida pelas técnicas educacionais de forma bastante contundente, uma vez que consideram que a família não conhece seu real papel no processo de inclusão de seus filhos, pois vive no comodismo, se importando apenas com o benefício que recebem para levarem os filhos para a escola inclusiva, conforme revela os depoimentos abaixo:

*“Acho que a família não conhece seu papel. Ela precisa buscar através de associações, de reuniões nas igrejas, parcerias para discutir o papel da família e buscar o que essa criança tem direito. Vejo certa ignorância da família. Daí a importância do serviço social para orientar e a família sobre seus direitos” (Alice).*

*“Tem os pais que realmente investem nos filhos, procuram parcerias para o avanço dos filhos. Os outros pais estão acomodados porque só pensam no benefício. A família deve buscar parcerias” (Beatriz).*

*“Comodismo da família. Se ele está ganhando está bom. Se ele vai para a escola todo dia tá bom. Não importa se ele está aprendendo ou não. Acho que eles não participam e não se preocupam com o que o filho está fazendo na escola” (Carol).*

Carol em sua fala denuncia a preocupação da família apenas com o auxílio financeiro repassado pelo governo e não com o desenvolvimento do filho. Já Alice acredita que os pais não estão comprometidos no processo de inclusão escolar de seus filhos por conta da falta de orientação à família que não sabe como deve agir para ajudar os filhos e a escola.

A participação dos pais parece ser de fundamental importância no processo de inclusão de seus filhos, pois constituem sua primeira rede de apoio (Brito & Koller, 1999). Entretanto, como disse Alice, é necessário que a família receba orientação de como ela deve proceder no acompanhamento de seu filho, pois a partir do momento em a família toma conhecimento de que deverá haver esse acompanhamento, ela deverá se comprometer a cumprir as exigências do processo de inclusão para o bom funcionamento do quadro (Alves, 2005).

Todas as docentes e técnicas educacionais reconhecem a importância da parceria entre os professores, família e escola para que se possa efetivar a processo de inclusão dentro da escola. Entretanto, percebe-se na fala de Alice uma capacidade de se colocar no lugar da família e identificar as suas condições históricas implícitas, o que indica a necessidade de receber orientação sobre seu papel dentro de todo esse processo. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), os papéis desempenhados pelas pessoas e suas inter-relações com as outras pessoas, contexto, objetos e símbolos são fatores que contribuem nos processos proximais, principais motores do desenvolvimento. Percebe-se aqui uma visão dos professores e técnicos sobre os papéis a serem desempenhados pela família. A perspectiva sobre a família é relacionada aos papéis que lhes atribuem, sendo que as técnicas atribuem uma carga de culpabilidade para a família bem maior do que aquelas apontadas pelas docentes.

### **Relação entre contextos**

Entre as várias discussões levantadas acerca do processo de inclusão educacional de estudantes com deficiências em salas de aula da rede regular do ensino público, discutir aspectos positivos e negativos da inclusão educacional oferece a possibilidade de se questionar o modelo ora vigente.

As docentes foram unânimes em afirmar que o aspecto mais positivo da educação inclusiva é a própria inclusão dos estudantes com deficiências nas salas de aula do ensino regular, uma vez que esse processo facilita sobremaneira a integração e socialização desses estudantes dentro do espaço escolar e da sociedade em geral, garantindo-lhes o direito à educação.

O aspecto negativo na inclusão escolar foi relacionado à falta de conscientização da comunidade escolar com relação aos estudantes com deficiências e, de um modo geral, à rara participação da família na rotina escolar dos estudantes com deficiências, fato provavelmente ocasionado pela falta de conscientização dos familiares acerca da importância do apoio familiar ao estudante com deficiência.

*“A falta de conscientização de toda a comunidade escolar é o maior problema, pois os estudantes de outras turmas não respeitam os deficientes e muitos funcionários da escola não demonstram o menor interesse em cuidar e ajudar os estudantes com deficiências” (Bianca).*

*“Acho que falta também a conscientização dos pais, que a escola pudesse passar todos os nossos processos para eles, para eles nos ajudarem, pois a família é uma peça fundamental no processo de inclusão. Eu acho que a sala de apoio também podia fazer esse tipo de coisa, trabalhar com a família” (Ana).*

*“É isso, a própria família não ajuda. A escola chama a família, o professor chama, eles vêm, mas eles não se interessam, eles mais querem saber é que nota os filhos tiraram” (Celina).*

*“Os pais são chamados quando nós, professores, chamamos. Eles não vêm espontaneamente. Eles só vêm se nós chamarmos” (Ana).*

As técnicas, tal como as docentes, também declararam que o aspecto positivo no processo de inclusão escolar está relacionado à própria inclusão dos alunos em salas de aulas regulares. Já os aspectos negativos estão relacionados a uma série de insatisfações, conforme relatos abaixo:

*“A inclusão dos alunos com deficiências em classes regulares é o que julgo mais correto. Além disso, sei que a secretaria de educação oferece cursos de capacitação para professores que trabalham com alunos com deficiências. As professoras da educação especial é que têm que assumir todos os problemas como os psicológicos, as dificuldades de aprendizagem, os problemas dos corredores da escola, pois se tem um aluno com deficiência correndo no corredor da escola, chamam imediatamente uma de nós da sala de apoio” (Alice).*

*“Acredito que é necessário se discutir mais sobre o processo de inclusão, mas não só ao nível da SEDUC, mas com a Universidade, pois é preciso preparar profissionais para atuar nesta área, pois os profissionais que estão saindo também não estão preparados, pois muito pouco se estuda sobre a educação inclusiva dentro dos cursos de graduação” (Beatriz).*



*“O mais errado é que a secretaria de educação é omissa, com relação aos problemas que enfrentamos dentro da escola. E aqui dentro da escola, o errado é que o aluno com deficiência não é só nosso. A direção da escola precisa abraçar a causa. A direção precisa ajudar as técnicas da educação especial. Se há processo de inclusão, o aluno é da escola. Falta interesse pelos alunos, saber se aluno está em sala de aula, o que está acontecendo com ele. A direção não faz isso, só as técnicas da SAPE fazem isso, como se fosse só obrigação nossa” (Carol).*

*“É verdade, existe mesmo aqui na escola uma falta de parceria. Falta um serviço social, um psicólogo que atue no turno da manhã, pois o psicólogo daqui da escola só trabalha no período da tarde. Aqui, só o pedagogo tem que assumir o processo de inclusão, e assim a inclusão está fadada ao fracasso” (Alice).*

Somente a primeira técnica destacou pontos positivos na inclusão escolar, e que ela considerava importante a entrada dos estudantes com deficiências no ensino regular e a oferta de cursos de capacitação, pela secretaria de educação, para professores que tem alunos com deficiências em suas salas de aula. Em seguida, ao mencionar aspectos negativos, as outras técnicas, também, só falaram dos problemas que elas enfrentam.

As falas das técnicas denunciam uma série de problemas enfrentados por elas dentro do espaço escolar inclusivo. Dentre eles, a função que lhes é dada dentro da escola, que é responder por todos os problemas causados pelos estudantes com deficiências. Esse dado foi encontrado também no estudo de Machado (2009) sobre a educação especial na escola inclusiva, no qual as professoras especializadas declararam que “a escola considera que a sala de recursos fará milagres para os alunos com

deficiências”; que o professor da sala de recursos era visto com o “salvador da pátria”, pois todo e qualquer problema com o aluno com deficiência era responsabilidade exclusiva das professoras da sala de recursos.

A fala final de Alice, quanto ao problema acima citado, adverte para a urgente necessidade de se repensar a escola inclusiva e o papel de cada um dos educadores dentro desse espaço inclusivo, uma vez que a baixa qualidade das interações dentro dos microsistemas e a falta de estruturação da escola para funcionar como um espaço inclusivo e um sistema de proteção e apoio podem desencadear riscos para o desenvolvimento dos estudantes com deficiências que frequentam a escola inclusiva, que necessitam de relacionamentos estáveis com os professores e pares, fontes de apoio imprescindível na socialização e aprendizagem.

## **Sobre o Tempo**

### **A implantação da inclusão escolar**

As docentes entrevistadas apontaram como principais dificuldades a falta de estrutura, a adaptação das escolas para receber os alunos com deficiências e a capacitação dos docentes para atender essa clientela.

*“Tenho uma aluna com deficiência visual, eu não conheço o braille, e eu tive que procurar conhecer, pois a grande dificuldade em trabalhar com a criança com deficiência é não conhecer a problemática do aluno, então você vai sem caminho para aquilo, você vai apenas com a sua criatividade, com sua boa vontade, não existe aquela preocupação das vice-funções de promover capacitação em Braille. Então eu acho que a grande dificuldade hoje aqui na*

*escola para a implantação da educação inclusiva, é que você é eu tem que ir atrás, não existe preocupação da escola” (Ana).*

*“A maior deficiência da inclusão é o professor, porque é uma coisa nova e não estamos preparados para ensinar essas crianças” (Bianca).*

Abaixo seguem as concepções das técnicas educacionais sobre a implantação da inclusão escolar:

*“As dificuldades na implantação da inclusão é a questão da organização escolar e da formação do professor. Muitas vezes, o professor impede o aluno com deficiência de participar de alguns eventos escolares, por acharem que o aluno não é capaz. Os professores acham que incluir é só o aluno interagir com o outro, mas não é só isso, ele precisa participar de todos os eventos da escola. A própria sociedade ainda exclui” (Carol).*

*“A sensibilidade das pessoas é fundamental para que a inclusão ocorra. A falta de capacitação não é uma dificuldade, pois existem cursos de formação na internet, os cursos à distância e a própria secretaria de educação, através do departamento de educação especial que deu muitos cursos de capacitação nas escolas que é “o conhecer para acolher”, que é justamente para dar todos os subsídios para os professores e muitos professores não fizeram porque não quiseram, mas muitos professores apesar de terem feito os cursos, não fazem nada para mudar, não se sensibilizaram, por isso a sensibilidade é fundamental para que o professor entenda que dentro da escola nós trabalhamos com diferenças” (Beatriz).*

*“A dificuldade da relação família/escola, que precisa fazer parte do contexto da escola, e a escola precisa chamar essa família, não para fazer queixa, mas para que ela faça parte do contexto, porque sem a família não se consegue nada. Além disso, a nível de Pará, a formação precisa melhorar. Acho que a formação de professores do interior é muito precária e precisa melhorar para minimizar as dificuldades dos professores em lidar com alunos com deficiências. E para finalizar falo da boa vontade. Os professores devem se abrir para atender esses alunos” (Alice).*

Tanto docentes quanto as técnicas educacionais consideraram, na implantação da inclusão educacional, a formação do professor como uma das maiores dificuldades, pois a falta de conhecimento sobre as deficiências e como lidar com cada uma delas impossibilita o trabalho do professor. Somando-se a isso, as técnicas ressaltaram a falta de sensibilidade e boa vontade por parte dos professores para atenderem estudantes com deficiências.

A discriminação sofrida pelos deficientes dentro da escola e a dificuldade no relacionamento entre família e escola, também foram apontadas, pelas técnicas, como empecilhos na implantação da educação inclusiva.

Dentre todos os depoimentos, a fala de Carol denunciou a exclusão sofrida pelos estudantes com deficiências na participação em eventos festivos escolares, por serem considerados, pelas próprias professoras, incapazes de participar de determinados momentos de interação dentro da escola. Essa fala vai de encontro ao que é mais trivial dentro da escola inclusiva que é a de atender a todos os alunos, sem privilégios ou discriminações, independente da deficiência, raça, cor ou classe social. Certamente, esse tipo de ação descaracteriza tudo que se pretende com a inclusão escolar.

### **Modificações no contexto escolar**

A categoria “Mudanças no contexto escolar” refere-se à concepção das professoras e técnicas educacionais acerca das mudanças ocorridas dentro da escola com a implantação da inclusão escolar.

As docentes declararam terem ocorrido mudanças no que diz respeito à implantação do SAPE para os alunos com deficiências, a presença de um psicólogo e de computadores instalados recentemente na escola, entretanto, denunciam a falta de mudança na estrutura física da escola, extremamente necessária para desconstruir as barreiras arquitetônicas que inviabilizam, principalmente, a locomoção de estudantes cegos e com deficiência física.

*“No aspecto físico não houve mudança, pois não houve essa preocupação. Acho que a SEDUC devia se preocupar em preparar a escola para receber essas crianças, isso não deveria ser preocupação do diretor da escola. Felizmente, foi criada a SAPE, que de qualquer maneira nos dá apoio”*  
(Ana).

*“Agora melhorou, porque chegaram os computadores para a SAPE”*  
(Denise).

*“Também tem o psicólogo. Ele me ajudou muito. Ele me ajuda. Ele vem e me orienta”* (Bianca).

*“Eu acredito que neste aspecto a escola a escola se preparou e esta se preparando, mas o psicólogo só trabalha a tarde e de manhã não temos esse apoio”* (Celina).

De acordo com o depoimento das docentes apesar de não ter havido mudanças na estrutura física da escola, houve, de certa forma, investimentos na estruturação de uma sala de recursos, equipada com computadores para garantir o atendimento educacional especializado, bem como a presença de um psicólogo para atender as necessidades de professores e estudantes com deficiências. Infelizmente, a presença do psicólogo escolar só acontece no turno da tarde, excluindo, então, professores e estudantes que frequentam a escola no turno matutino.

Uma das mudanças positivas elencadas pelas pedagogas foi, exatamente, a presença do psicólogo para apoiar os alunos com deficiências, entretanto a ausência de projetos de inclusão escolar torna sua efetivação mais difícil, complicada e inviável dentro da realidade que ora se apresenta. Isso pode ser observado nos depoimentos a seguir:

*“Se eu fosse dar uma nota para as mudanças nas escolas eu daria nota “6”, pois estão chegando novos técnicos que ainda não sabem lidar com alunos com deficiências e esses profissionais precisam buscar meios para aprender a atender essa clientela. Na verdade, acho que é uma questão de políticas públicas. É preciso que se invista em cursos de formação para professores e técnicos da educação inclusiva” (Alice).*

*“Eu penso que houve um avanço, mas precisa que os profissionais mudem para atender todos os alunos. Acho que houve um avanço em relação à questão da entrada dos alunos dentro da escola regular” (Beatriz).*

*“Avanço houve, mas sabemos que muito ainda precisa ser feito para melhorar. A sensibilidade é fundamental, mas a escola precisa se estruturar melhor para receber esses alunos” (Carol).*

A fala de Beatriz ressalta a mudança mais evidente no processo de inclusão escolar que é a entrada de estudantes com deficiências em salas de aula do ensino regular, no entanto a inclusão educacional é muito mais do que receber esses estudantes na sala de aula comum, é preparar a escola para ser um espaço realmente inclusivo. As modificações no contexto escolar envolvem o macrossistema, estrutura social mais ampla, em termos de valores, normas e sistemas políticos, que regula o modo de viver das pessoas, uma vez que na escola inclusiva, por exemplo, só poderá haver mudanças que sejam determinadas e estabelecidas através de políticas públicas que podem exercer influência positiva ou negativa no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

### **A inclusão hoje**

A fala das docentes sobre como acontece, hoje, o processo de inclusão dentro da escola, revelaram ter havido crescimento dentro da instituição apesar das inúmeras dificuldades e problemas enfrentados não só pelos estudantes, mas também por elas.

*“Eu vejo assim, eu fico impressionada não com o próprio crescimento, mas com a coisa da experiência que a gente conseguiu” (Ana).*

*“Eu acho que hoje já crescemos muito apesar das dificuldades” (Denise).*

*“É a boa vontade, é a dedicação, é compromisso, eu acho que houve avanço mesmo” (Celina).*

*“Eu achava que nunca ia trabalhar com crianças com deficiências, e hoje eu trabalho e faço um bom trabalho com muito esforço e dedicação e quando não posso de um jeito, eu faço de outro.”* (Bianca).

*“Eu acho que há um grande avanço na escola, mas o professor precisa aprender mais. Eu mesma, com minha aluna cega, estou procurando fazer cursos, para aprender a lidar com ela que é cega”* (Elisa).

No discurso das técnicas educacionais o processo de inclusão escolar está estagnado, não há acompanhamento estudantil, não há projetos de inclusão, não há parcerias, não há acompanhamento nem cursos de formação continuada para as docentes e nem para as técnicas. Esses depoimentos seguem abaixo:

*“Eu acho que houve um avanço. Penso que muita coisa se perdeu, tais como os alunos que iniciaram nas classes especiais. Onde estão esses alunos? Eles voltaram para casa? Eles deveriam estar na 8ª série. Eles não estão, porque eles não dão apoio. Falo da escola em si e não da professora. Esses dados a escola perde. A escola deveria acompanhar esses alunos”* (Alice).

*“Eu penso que houve um avanço paulatino, mas estagnou. Atuávamos aqui manhã e tarde. Nós articulávamos esse trabalho. Não sei se falta articulação ou pela posição da direção da escola que não faz essa articulação com a educação especial. As coisas continuam tudo igual ao que deixei em 2005. Continua tudo igual”* (Beatriz).

*“Acho também que estagnou. Sinto-me só, só não me sinto mais só, porque agora as itinerantes vêm conversam, trocamos idéias. Mas me sinto só”*



*com muito trabalho e muitos alunos. Acho que o processo de inclusão não vai adiante quando não há parceria. Uma andorinha só, não faz verão” (Carol).*

O depoimento de Beatriz revela uma visão destacada da falta de interesse dos profissionais que trabalham com os alunos com deficiências, por isso não se buscam mudanças para tornar possível a inclusão. A parceria é fundamental para que mudanças aconteçam. O processo de inclusão implica mudanças nas propostas educacionais e organização curricular idealizada e executada pelos professores, diretor, pais, alunos e toda a comunidade escolar (Mantoan, 2004).

### **Mudanças na sociedade**

A categoria “mudanças na sociedade” apresenta a visão das docentes e técnicas sobre mudanças ocorridas na sociedade a partir da inclusão escolar.

*“Acho que inclusão é muito boa e mudou sim o olhar para essas crianças, pois antigamente as pessoas olhavam essas crianças com aversão, hoje não, hoje é natural. Eles estão tendo mais espaço” (Bianca) .*

*“Essas crianças hoje estão não só na escola, mas em todo lugar, no shopping, nos ônibus e antes não tinha isso” (Ana).*

O discurso otimista das professoras anuncia que a escola parece estar cumprindo a função de socializar os estudantes com deficiências, mas, infelizmente, não é somente isso que se espera da escola inclusiva. Independente das particularidades desses estudantes, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e

sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiências (Ferreira & Ferreira, 2007).

Todas as técnicas revelaram acreditar que a sociedade mudou seu olhar com relação às pessoas com deficiências a partir da inclusão escolar.

*“Acho que a sociedade mudou. Acho que mudou para melhor. Não lembro de ter estudado com pessoas com deficiências. Se formos fazer a linha do tempo vemos professores com deficiências nas escolas. Acredito que possa melhorar muito mais, basta ter políticas para levar para o contexto da família, escolas, igrejas, enfim para que a gente socialize e discuta mais a respeito disso” (Alice).*

*“Entendo que a sociedade mudou bastante. A inclusão nas universidades também já acontece. Se houver políticas públicas para trabalhar a questão da diversidade, trabalhar em cima das áreas que são mais carentes, que precisam de investimento, eu acho que vai melhorar bastante. Já melhorou bastante”.* Carol ressaltou *“Acho que falta mais informações para a sociedade. Há muitas dúvidas, mas acho que melhorou sim” (Beatriz).*

A fala de Alice provoca reflexão, uma vez que revela um fato positivo após o advento da inclusão escolar, que levou a sociedade ao encontro de pessoas que antes viviam segregadas, longe do convívio social, em escolas especiais.

Na história da implantação da escola inclusiva, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo não são apenas produto, mas também produtoras de mudança histórica (Bronfenbrenner & Morris, 1998), pois a inclusão escolar proporcionou mudanças na

sociedade que antes segregava os estudantes com deficiências nas escolas especiais, excluindo de si e da escola o papel protetivo ao qual se propõem.

### **Expectativas futuras**

Todas as docentes apresentaram expectativas futuras bem positivas, acreditam que o processo de inclusão só tende a melhorar, pois tem alcançado grandes avanços, apesar de todas as dificuldades pelas quais a escola, professores e técnicos educacionais vêm passando.

*“Eu acredito no meu trabalho, então eu acredito que tudo vai melhorar”  
(Bianca).*

*“O próprio governo tem investido para que melhore e com as novas tecnologias que vem para ajudar essas crianças, vai melhorar sim” (Denise).*

*“Aqui na escola já tem os computadores que podem ajudar esses alunos a aprenderem mais” (Ana).*

A fala de Bianca vem corroborar os estudos de Lima (2006) que afirma que a efetivação plena e permanente do processo inclusivo depende muito da atuação e das atitudes dos professores e do seu acesso às informações.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores reforçaria o ideal da escola inclusiva: uma escola de qualidade para todos, com professores capacitados para receber, em salas de aula do ensino regular, estudantes com deficiências.

As técnicas, também, revelaram em suas falas expectativas bastante positivas com relação ao futuro da educação inclusiva, conforme depoimentos a seguir:

*“Acredito que a escola vai fazer um trabalho mais articulador, sem necessitar da presença de profissionais itinerantes. Acredito que a escola vai assumir esse aluno como seu. Acho que um dia não haverá mais divisão, entre direção, professores, professores da sala de apoio. Acredito que um dia o aluno com deficiência vai ser olhado como um aluno da escola e não como um aluno da educação especial”* (Beatriz).

*“Acho que daqui a mais dez anos haverá mudança, mas não é a escola que vai implantar, mas sim os deficientes que vão exigir que é de fundamental importância a sua participação na sociedade”* (Alice).

*“Que a família tenha essa atitude de ir em busca de uma melhora para seus filhos e os próprios alunos com deficiência vão saber cobrar isso”* (Carol).

Na concepção das professoras e técnicas, em geral, a trajetória do processo de inclusão dos estudantes com deficiências em salas de aula do ensino regular, até então, foram marcada por poucas mudanças e muitos problemas. No entanto, em se tratando de futuro, as expectativas por parte dos que estão envolvidos no processo são grandes e promissoras.

### **Reflexões e Considerações**

A análise dos dados obtidos nos grupos focais destacou um conjunto de aspectos relativos à visão de professoras e técnicas educacionais acerca da inclusão de estudantes com deficiências em salas de aula do ensino público regular.

Destacam-se dos dados obtidos aspectos relativos a cada núcleo do modelo bioecológico. Discutindo conjuntamente aspectos relatados referente ao processo proximal e à pessoa, percebe-se que a despeito das professoras que se disseram bastante

envolvidas com o ensino e a inclusão escolar há um aspecto contraditório, ou seja, há pouca motivação para a tarefa. Esse discurso está frequentemente associado à carência de recursos técnico-pedagógicos, provenientes não só da ausência de conhecimento especializado por parte das docentes, mas também devido à falta de um relacionamento positivo com as técnicas, que supostamente deveriam dar apoio e suporte aos professores na construção de estratégias que pudessem suprir suas necessidades e estimularem a motivação desses professores na difícil tarefa de ensinar estudantes com deficiências.

Os conflitos entre a equipe de técnicos e de professores referentes aos papéis que cada um deveria desenvolver dentro da escola inclusiva divergem na visão desses educadores. As docentes revelaram insatisfação com a forma como as técnicas trabalham, retirando os estudantes de sala de aula e levando-os para a sala de recursos, sem saber o que as docentes estão trabalhando em sala de aula e sem comunicar para elas o que eles fazem na sala de recursos. Já as técnicas declararam em seu discurso a relação negativa entre elas, delegando a culpa pela não efetivação de um bom trabalho com os estudantes com deficiências às professoras, que não as procuram e não gostam quando elas vão buscar os alunos. Assim, o que deveria ser dentro da escola inclusiva um fator de proteção desencadeia um fator de risco ao desenvolvimento dos estudantes com deficiências, que são os únicos penalizados neste comportamento conflituoso entre professoras e técnicas educacionais.

Todos esses aspectos podem influenciar no desenvolvimento de processos proximais estáveis regulares, cada vez mais complexos e recíprocos, pois a falta de conhecimento, instrumentos teóricos e práticos, implica em uma ação improvisada e sem planejamento como se pode derivar de seus relatos. Ferreira e Guimarães (2003), afirmam que é necessário que haja planejamento individualizado e suporte

psicoeducacional para os estudantes com deficiências, o que implica em levar a sala de recursos até a classe regular, ao invés de o aluno ir à sala de recursos.

É possível que tal problema influencie negativamente em aspectos relativos da característica da pessoa. Desse modo a despeito de todos os docentes relatarem estar comprometidos, ao mesmo tempo se dizem pouco motivados para tarefa. A sensação de incapacitação pode retro-alimentar positivamente a motivação para ações e o senso de auto-eficácia de tais professores.

O conceito de auto-eficácia implica no julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio (Bandura, 1986). Para Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) no âmbito da educação e especialmente se tratando da educação especial, o sentido de auto-eficácia pode ser abalado pelos obstáculos, e dificuldades diárias, interferindo por sua vez na sua motivação e prática pedagógica.

Percebe-se por outro lado que uma das crenças implícitas é que no desenvolvimento do trabalho eficaz com as crianças com deficiências é necessário ter um domínio de todos os aspectos ligados ao quadro clínico da criança. Esse dado é congruente como o de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009). Contudo, como este mesmo autor afirma, as deficiências podem ter origem e etiologia tão variadas que seria difícil o professor ter um total domínio a esse respeito. Há pois que as diversas colocações em jogo serem ponderadas.

Essas reflexões quando transpostas para o quadro teórico do modelo bioecológico possibilita supor que as características de como os processos proximais estão sendo desenvolvidos podem influenciar negativamente nas características da pessoa de modo que suas concepções de ausência de recursos para lidar com tal situação impliquem na sua competência para desenvolver processos proximais.

Esta pesquisa também procurou captar nas visões dos professores relações entre contextos, especialmente no que se refere a aspectos do mesossistema como, por exemplo, os conflitos que relatam alguns com os técnicos no desenvolvimento de um trabalho de equipe e as falas com relação às famílias. Com relação a este último caso percebeu-se que as falas das docentes refletem uma queixa sobre a participação das famílias, queixam-se elas que as famílias envolvem-se pouco e raramente aparecem na escola para conversar com as professoras.

No referente ao núcleo tempo, verificou-se que todos atribuem a causalidade de que parte como o quadro atual da educação inclusiva deve-se às “mazelas” do processo de instalação, ou seja, sem planejamento adequado e sem capacitação adequada dos professores para esse novo momento.

Esperar-se-ia que em termos do macrotempo essa situação implicasse em uma visão de futuro pessimista, porém isso não foi identificado nos seus discursos, seus relatos são contraditoriamente otimistas o que pode ser por sua vez um alento a situação, pois isso implica que suas concepções possibilitam a abertura de um canal de modificação do quadro atual.

No referente ao método pode-se observar que a utilização da entrevista focal possibilitou a abertura de um canal franco do relato de suas concepções. Após as entrevistas todas as professoras participantes do grupo focal revelaram ter achado a discussão muito proveitosa, pois a troca de idéias e o relato das experiências foi um momento muito rico. Por outro lado, o uso da metodologia de inserção ecológica e a sistematização da entrevista e análise em torno dos elementos do núcleo do modelo bioecológico possibilita discutir a questão em termos de uma bioecologia do desenvolvimento humano, de modo que faz bastante sentido conceber os professores e todo a sua bioecologia como um processo de desenvolvimento. Pesquisas futuras

poderiam continuar a investigar as concepções de outros participantes fundamentais envolvidos no processo de educação inclusiva, tal como a família.

Em outra perspectiva pode-se observar que a questão da educação inclusiva é complexa e demanda modelos compatíveis para sua compreensão e intervenção. Acredita-se que qualquer política pública utilizada para fins de intervir em tal situação deve considerar as concepções dos sujeitos e as relações de dependências entre sistemas envolvidos e esta pode ser uma contribuição desse trabalho.

Ferreira e Ferreira (2007) ressaltam que todas as ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar os estudantes com deficiências no fazer pedagógico. Acreditamos que o processo de ressignificação deve ser mais além, como, por exemplo, das potencialidades dos professores no desenvolvimento de processos proximais mais eficazes e das relações com o conjunto da equipe da escola e com a família.



*“Se os pais de crianças com deficiências devem chorar, também devem chorar os pais de crianças sem deficiências, pois não há crianças perfeitas. Mudar suas expectativas não significa por fim a um sonho - significa apenas que eles sonhem sonhos diferentes. Ao desenvolver sua visão, os pais não devem se esquecer de sonhar.”*

*(Sommerstein & Wessels, 1999, p.417)*

## CAPÍTULO V

### **A VISÃO DE MÃES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL: PROTEÇÃO OU RISCO? THE VIEW OF MOTHERS ABOUT THE EDUCATIONAL INCLUSION: PROTECTION OR RISK?**

#### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que investigou a visão de mães de estudantes com deficiências sobre a escola inclusiva, com o objetivo de analisar como os fatores de risco ou proteção se configuram dentro do ambiente escolar inclusivo, conforme o referencial teórico de Bronfenbrenner. Participaram deste estudo sete mães de estudantes com deficiências que estudam no local da pesquisa. O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, cujo delineamento foi construído com uma entrevista grupal, através da técnica de grupo focal. A análise dos dados foi feita através da criação de categorias a partir da perspectiva de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as mães destacam o papel de socialização da escola, problemas nas condições de higiene, regularidade das interações dos professores, de sua capacitação para tal e ainda existência de discriminação. Os dados são discutidos a luz do modelo bioecológico.

Palavras-chave: Escola inclusiva, Proteção, Risco, Mães

#### **Abstract**

This article presents the results of a research that investigated the perception of mothers of students with disabilities about an inclusive school, with the goal of analyzing how the risk and protective factors configure themselves within the inclusive school environment, concerning Bronfenbrenner's theoretical approach. Participated in this study seven mothers of students with disabilities studying in the research field. The study consists of a qualitative research, whose design was built with a group interview, through the technique of focal group. Data analysis was done through the creation of categories from the perspective of the content analysis. The results showed that mothers highlighted the role of socialization of the school, problems in hygiene conditions, regularity of teachers' interaction, their qualification for such and also the existence of discrimination. The data are discussed in the light of the bioecological model.

**Keywords:** Inclusive school, Protection, Risk, Mothers.

Nos últimos anos, a escola tem tentado incluir os alunos com deficiências, a fim de integrá-los a turmas regulares de ensino. Entretanto, as dificuldades que as escolas têm enfrentado são muito grandes, pois para que o processo de inclusão de estudantes

com deficiências em salas comuns de ensino regular seja efetivado, é necessário que ocorram modificações na cultura, currículo e organização da escola, no desenvolvimento profissional dos educadores, na integração de profissionais especializados para diagnosticar as deficiências e acompanhar o desenvolvimento desses alunos e no compromisso da família como agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Beyer, 2006; Carvalho, 2008; Dorziat, 2007; Lima, 2006; Machado, 2009; Mantoan, 2004; Szymanski, 2007).

Estudos sobre a relação família e escola (Ferreira & Marturano, 2002; Polônia, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006) tem se dedicado na identificação e pontuação dos benefícios provenientes desta, mostrando conjuntamente que para haver relações significativas entre essas duas instituições, deve se partir para o reconhecimento de ambas as partes quanto ao processo de aprendizagem.

A necessidade de um trabalho em conjunto entre família e escola é, sem dúvida, muito mais premente em casos de estudantes com deficiências. A presença ou ausência de relação entre esses dois microssistemas pode afetar o desempenho escolar dos estudantes e os processos de comunicação entre eles (Bronfenbrenner, 1986).

Dessa forma, a família considerada como contexto de desenvolvimento, não pode ser vista como uma instituição que atua isoladamente em relação às demais agências sociais (Szymanski, 2007), visto que a escola deverá buscar no ambiente familiar do estudante explicações e compreensões acerca do mesmo, principalmente ao que diz respeito a conhecer mais a fundo algum tipo de deficiência.

Gadotti (1996) afirma que a escola deve partir para mudanças estruturais quanto a unir-se à família dos estudantes, deixando com que as famílias abandonem velhos hábitos de passividade para hábitos novos de participação (p. 96).

O processo de inclusão escolar e o ingresso de estudantes com deficiências na escola inclusiva desencadeiam preocupações na família referente à adaptação e aceitação deste aluno pelos pares e pela comunidade escolar (Alves, 2005), fato que vai de encontro à proposta inclusiva que é receber e acolher a diversidade dos estudantes (Carvalho, 2008; Mantoan, 2004). Entretanto, a preocupação da família é pertinente, pois ao ingressarem na escola inclusiva, os estudantes com deficiências são expostos a uma série de fatores que podem ser de risco ou proteção.

A escola inclusiva por suas particularidades e clientela especial constitui-se em um ambiente que requer maior atenção no estudo dos fatores presentes no ambiente. Contudo, em uma perspectiva mais ampla, é necessário compreender a ecologia das concepções dos atores envolvidas e especial sobre o que os representantes da família acham da escola inclusiva e do processo de inclusão educacional. Isto implica em discutir, a partir de seus relatos sobre a temática, a trama de relações bioecológicas existentes (Bronfenbrenner, 2005/2011).

Um dos aspectos fundamentais da perspectiva bioecológica é a de que o sujeito em desenvolvimento sofre influência do ambiente da forma na qual ele percebe e que este ambiente é marcado por interações contínuas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente do qual participa. Neste sentido, o desenvolvimento humano é uma interação contínua de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

Dentre os quatro núcleos do modelo bioecológico, o Processo envolve as interações entre a pessoa e o contexto através do tempo, são eles os motores do desenvolvimento. Os processos proximais envolvem interações, regulares, recíprocas e progressivamente mais complexas da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos.

As características da pessoa, segundo núcleo do modelo, que influenciam os processos proximais são a força, os recursos e as demandas. A força favorece ou impede que ocorram processos proximais. Já os recursos envolvem deficiências e as competências psicológicas que influenciam na capacidade da pessoa engajar-se nos processos proximais. As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, como deficiências físicas ou mentais. E as demandas são atributos que inibem ou favorecem o desenvolvimento dos processos proximais. (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O estudo sobre os ambientes imediatos e as interconexões entre esses ambientes em que a pessoa vive são de extrema importância para o seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (2002) afirma que o meio ambiente ecológico, terceiro núcleo do modelo, é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, como um conjunto de bonecas russas. Essas estruturas são denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O ambiente escolar constitui-se em um microsistema, que contém outros microsistemas, como a sala de aula, a sala de recursos, que são locais onde as pessoas em desenvolvimento estabelecem relações face-a-face. As características dessas relações são reciprocidade, equilíbrio de poder e o afeto (sentimentos, preferencialmente positivos). Outros ambientes intermediados como o meso e exossistema implicam em relações de relações sendo que no meso o sujeito em desenvolvimento está presente nos dois ambientes e no segundo sofre efeitos de interações de ambientes que não compartilha.

Finalmente o tempo, dividido em micro, meso e macrotempo, permite examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Assim, este estudo buscou investigar, a partir de uma perspectiva bioecológica, a visão de mães de estudantes com deficiências sobre a escola inclusiva.

## Método

### Participantes

Participaram desta pesquisa sete mães de alunos com deficiências que estudam no local da pesquisa. O critério de inclusão das mães dos estudantes com deficiências foi sua disponibilidade de participar da pesquisa. Nesse sentido foram feitos convites para todos os pais da escola, sendo estes em um total de quinze, os familiares que participaram foram somente os que aceitaram o convite. No quadro 3 abaixo pode-se ver as suas principais características. Para fins de preservar a sua identidade os nomes são fictícios.

Quadro 3. Principais características das participantes e seus filhos.

<b>Participantes</b>	<b>Escolaridade das mães</b>	<b>Sexo do (a) filho (a)</b>	<b>Idade do (a) filho (a)</b>	<b>Série do (a) filho (a)</b>	<b>Deficiência do (a) filho (a)</b>	<b>Frequência sala de recursos</b>
Anita	Ensino fundamental	Fem.	09 anos	2º ano	Def. Visual	2 vezes na semana
Bela	Ensino fundamental	Fem.	13 anos	2º ano	Def. Intelectual	não frequenta
Carla	Ensino médio	Fem.	19 anos	2º ano	Def. Intelectual	2 vezes na semana
Diva (mãe de 3 estudantes)	Ensino fundamental	Masc. Masc. Masc.	20 anos 21 anos 23 anos	2º ano 4º ano 3º ano	Def. Intelectual Def. Auditiva Def. Intelectual	2 vezes na semana
Eva (mãe de gêmeos)	Ensino fundamental incompleto	Masc. Masc.	14 anos 14 anos	2º ano 2º ano	Def. Intelectual Def. Intelectual	2 vezes na semana
Fernanda	Ensino Fundamental	Fem.	14 anos	1º ano	Def. Intelectual	1 vez na semana
Gina	Ensino fundamental	Masc.	16 anos	1º ano	Def. Intelectual	1 vez na semana

## **Instrumentos**

Para obtenção dos dados, foi utilizada na pesquisa uma ficha sobre os dados biosociodemográficos dos filhos de cada um dos participantes e um roteiro de entrevista para o grupo focal com mães de estudantes com deficiências em situação de inclusão escolar. O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar (Gatti, 2005). Esta técnica pode ser aplicada para entendimento de concepções e atitudes dos entrevistados sobre determinados assuntos. Sua essência consiste na interação entre o pesquisador e os entrevistados com o objetivo de coletar dados acerca de tópicos específicos através de discussão focada.

## **Procedimentos e Considerações Éticas**

Para realizar o ingresso no campo de investigação a pesquisadora utilizou-se da proposta Bioecológica de investigação, através da observação naturalística, que privilegia a inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2004) do pesquisador no ambiente da pesquisa, possibilitando sua integração dentro do contexto em estudo. A metodologia da inserção ecológica proposta pelas autoras para o estudo do desenvolvimento em contexto envolve a sistematização dos quatro componentes que formam o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (2005): o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

Assim, este estudo foi orientado pelos princípios da inserção ecológica, na qual o processo proximal deve ocorrer através da interação de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato da pesquisa (Ceconello & Koller,

2004). O processo foi focalizado através da observação naturalística e da entrevista focal, que ocorreu no período da inserção ecológica da pesquisadora. A pessoa envolveu a presença física da pesquisadora no ambiente da pesquisa. Esse ambiente foi percebido e analisado a partir das observações da pesquisadora, bem como da visão das mães participantes deste estudo. O contexto foi analisado através da participação da pesquisadora no ambiente da pesquisa e a partir dos relatos dos participantes. O tempo envolveu o acompanhamento das mães envolvidas no estudo por um pequeno período, no nível do microtempo, o qual trata da continuidade e descontinuidade observadas em pequenos episódios dos processos proximais.

Inicialmente, o projeto foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo sido apreciado e aprovado na reunião do dia 16 de dezembro de 2009 (CAAE 4297.0.000.073-09 e parecer nº 126/09).

Em seguida fez-se contato e pedido de autorização para o diretor de uma escola inclusiva de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Belém do Pará, para realização a pesquisa. Esta Instituição de ensino público regular é uma referência em Educação Inclusiva, de acordo com classificação do COEES – Coordenadoria de Educação Especial.

Após autorização do diretor, e período de inserção da pesquisadora dentro do contexto escolar, especialmente nas salas de aulas que tinham estudantes com deficiências incluídos e área do recreio. Durante o período de inserção a pesquisadora conversou com as professoras dos estudantes em processo de inclusão educacional e pediu que elas entregassem aos pais uma carta-convite para os pais participarem de uma entrevista com a pesquisadora. Todos os pais ou responsáveis dos estudantes com deficiência foram convidados para participarem da entrevista, entretanto, apenas sete



mães compareceram ao encontro com a pesquisadora, não tendo comparecido nenhum pai. Antes do início da entrevista focal, foram esclarecidos para as mães os objetivos da pesquisa e foi pedido que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, o grupo focal com as mães foi realizado na biblioteca da escola com duração aproximada de duas horas. Neste dia a biblioteca ficou reservada apenas para a entrevista focal com as mães. Foi utilizado um gravador durante a entrevista focal, que depois foi transcrita e submetida à análise de conteúdo (Bardin, 1979), a fim de criar categorias temáticas para construir o corpus deste estudo.

### **Análise dos Dados**

Os dados da entrevista e do grupo focal foram analisados qualitativamente por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1979), tendo para fins de discussão a estruturação das principais categorias e resultados obtidos em função do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2005/2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Após transcrição e análise preliminar dos dados, procedeu-se a organização e sistematização do conteúdo coletado para ser agrupado em categorias.

Os resultados do grupo focal com as mães dos estudantes com deficiências serão apresentados através da exposição das respostas do grupo seguidas de análise e discussão.

Foram feitas 16 perguntas pensadas com objetivo de investigar como as mães percebem a escola e a inclusão de seus filhos em salas de aula do ensino regular, a fim de analisar como os fatores de risco e proteção se configuram neste contexto.

As categorias foram criadas a partir da observação da pesquisadora sobre supostos fatores de risco e proteção para os estudantes com deficiências que frequentam a escola inclusiva. Para tal, estabeleceram-se as seguintes categorias de análise:

1. Ambiente escolar inclusivo: apresenta informações sobre a estrutura da escola inclusiva.
2. Aprendizagem: apresenta informações sobre a concepção das mães acerca da aprendizagem dos estudantes com deficiências após entrada na escola inclusiva.
3. Professor: apresenta a visão das mães sobre o seu relacionamento com as professoras de sala de aula e as professoras da sala de recursos.
4. Discriminação: apresenta relatos das mães sobre episódios de discriminação sofrida por seus filhos dentro do espaço escolar inclusivo.

## **Resultados e Discussão**

O grupo focal iniciou tranquilamente com a pesquisadora acolhendo as mães, que inicialmente pareceram preocupadas. Após as explicações da pesquisadora sobre o sigilo das declarações e do caráter informal da entrevista, as mães relaxaram e participaram ativamente da entrevista focal.

### **Ambiente Escolar Inclusivo**

A categoria “ambiente escolar inclusivo” está relacionada com a visão das mães sobre aspectos relativos ao que elas entendem como é esse ambiente, o que salientam na sua descrição. Percebe-se abaixo que os principais aspectos destacados quando essa temática foi colocada em questão foi o referente à escola enquanto uma oportunidade de

socialização e com relação ao ambiente físico, como pode ser verificado nas falas abaixo:

*“A educação inclusiva inclui as crianças com deficiência junto com as crianças normais. Elas Participam de tudo igual a outras crianças, além da sala de apoio que é um local onde as crianças tem atendimento especial”.*

(Gina)

*“Na escola inclusiva a criança interage com outros alunos..... Antes eu era muito protetora....., mas depois que minha filha entrou na escola regular, ela começou também a frequentar, também, uma escola especial para deficientes visuais e aprendeu muita coisa. Ela já faz as coisas sozinha”.* (Anita)

Percebe-se que nesta temática as mães apontaram somente para a importância da socialização de seus filhos dentro do ambiente escolar como um aspecto positivo da inclusão escolar, outras funcionalidades da escola inclusiva não apareceram nas suas falas. Por outro lado percebe-se que a mãe Anita indica importâncias no âmbito da autonomia quando destaca que sua filha já faz coisas sozinha e atribui isso a escola inclusiva. Apesar de não desenvolvido, adicionalmente percebe-se no discurso dessa mãe quando relata que “antes eu era muito protetora” que, na sua visão, os impactos da escola não são só sobre a criança mais também sobre ela própria.

No referente das falas que diziam respeito aos aspectos físico, percebe-se que a maioria destaca aspectos da limpeza da escola.

*“Acho também que a escola é muito suja, os banheiros estão precários”.*

(Carla)

*“A escola está muito mal cuidada e o banheiro está precário mesmo”.*

(Anita)

*“Frequento esta escola há muitos anos. A escola mudou muito. A escola era suja. Chamei a direção, falei e a escola melhorou”.* (Carla)

*“Na escola, só gosto da professora. Ela faz um bom trabalho com as crianças com deficiências e até com as próprias mães. Da escola não gosto, pois a escola é toda quebrada, é suja. A estrutura física é muito ruim. Além disso, todo tempo falta água na escola. Toda semana tem um problema e os alunos têm que sair mais cedo. Eles nunca saem cinco da tarde”.* (Gina)

A visão das mães sobre a estrutura da escola revela que o ambiente físico escolar oferece uma série de aspectos relativos à sua insalubridade. Contudo, não há uma descrição detalhada de aspectos físicos relativos ao próprio processo de inclusão, tal como as barreiras arquitetônicas que existem dentro da escola, a falta de rampas, as escadas sem corrimão, pisos danificados que dificultam a locomoção desses estudantes, falta de banheiros adaptados, etc.

De fato, dados de diário de campo da pesquisadora indicam que o espaço escolar é realmente precário também por conta das barreiras físicas existentes, não havendo condições de acessibilidade para os estudantes com deficiências, especialmente para estudantes com deficiências físicas e visuais, pois a escola de dois andares possui escadaria desprovida de corrimão e proteção, sendo necessário que tenha sempre alguém para conduzir os estudantes com deficiências físicas e visuais. As rampas, também, não atendem as exigências da lei que obriga o uso de corrimão e pisos antiderrapantes.

De fato parece que as mães não visualizam essa dimensão da escola inclusiva, pois essas questões não apareceram em suas falas, seus aspectos levantados condizem somente às condições mínimas de higiene.

### **Aprendizagem**

A categoria “aprendizagem” está relacionada à concepção das mães acerca da aprendizagem dos filhos com deficiências após entrada na escola inclusiva

Somente uma mãe declarou estar totalmente satisfeita com a aprendizagem dos filhos na escola. Os relatos restantes demonstram algum grau de insatisfação. As falas que seguem são características dessas diferentes concepções.

*“Meus filhos aprenderam muito na escola inclusiva. Para mim está tudo bom. Meus filhos contam tudo, já chegam em casa contando tudo que aconteceu na sala e na hora do recreio”.* (Diva)

Contudo as outras mães do grupo demonstraram algum grau de insatisfação, com relação à aprendizagem dos filhos, o pode ser verificado nas falas abaixo.

*“Acho que as professoras deviam ter um curso para saberem ensinar as crianças com deficiências. No ano passado minha neta não aprendeu nada, pois a professora não sabia lidar com ela. Este ano está uma maravilha, ela está aprendendo e leva até dever para casa”.* (Anita)

*“A escola inclusiva é boa, mas minha filha não tira nada da lousa. Mas mesmo assim o mínimo que ela aprendeu já é uma vitória”.* (Fernanda)

*“Acho que deveriam ter mais preocupação com os alunos com deficiências. Minha filha não sabe dar recados e eu nunca sei o que está acontecendo ou vai acontecer. Acho que as professoras deviam escrever na agenda das crianças com deficiências para que os pais ficassem sabendo das coisas”.* (Bela)

*“Difícilmente meu filho leva dever para casa. Ele não se concentra para fazer dever, ele não tem paciência.”.* (Gina)

*“Acho errado as professoras não mandarem dever para casa. A professora da minha filha não se importa mesmo. Antes ela levava dever de casa, mas esta professora deste ano raramente manda dever de casa”.* (Fernanda)

Percebe-se que os fatores destacados para revelar insatisfação do processo de aprendizagem referem-se a atividades extra-escolares (dever de casa), controle das aprendizagens e comunicação.

### **Professor**

A categoria “Professor” retrata a concepção das mães sobre a professora de sala de aula dos filhos também sobre as técnicas educacionais da sala de recursos, as quais elas chamam de professoras. Os depoimentos listados abaixo revelam as falas das mães:

*“O pior aqui na escola é a professora da minha filha que falta muito. A criança vem e tem que voltar para casa porque a professora não veio. Isto não está certo”.* (Fernanda)

*“As professoras não têm um curso para ensinar crianças com deficiências. Acho que elas precisam fazer um curso para aprender a lidar com essas crianças”.* (Carla)

*“Ele estudou nove anos em outra escola e a professora da sala de apoio ensinou ele a ler e escrever. Agora o que eu acho errado aqui é a falta de apoio das professoras da sala de apoio. Não sei porque meu filho só vai para lá uma vez na semana, mas eu não sou informada de nada”* (Gina)

*“Acho que as professoras precisam estar mais preparadas para entender as crianças com deficiências”.* (Fernanda)

*“O que achei ruim foi que este ano aqui na escola teve muita mudança de professora. A professora vem passa dois ou três meses e vai embora e vem outra para o lugar dela.”* (Bela)

Devido ao conteúdo estar geralmente qualificado, os depoimentos das mães revelam inicialmente uma concepção dos professores associado a algum tipo de problema. Os problemas destacados referem-se à falta de continuidade da atividade, seja por que falta muito ou porque trocam demasiadamente de professor ou pelo entendimento da pouca quantidade de visita à sala de apoio. Outro problema relatado refere-se à percepção da falta de capacitação para a atividade docente.

### **Discriminação**

A categoria “Discriminação” está relacionada aos relatos das mães sobre episódios de discriminação sofrida pelos filhos dentro da escola inclusiva, conformes depoimentos a seguir:

*“Existe muita falta de respeito para com as crianças com deficiências. Acho que deveriam ensinar as outras crianças a respeitar as crianças com deficiências”.* (Carla)

*“Acho um absurdo ter uma sala só com deficientes. Numa das reuniões o psicólogo falou dessa sala só com alunos com deficiências. Mas segundo ele, a culpa não é dele de não ter mais vagas nas salas. Eles tiveram que fazer uma turma assim porque o COEES (Coordenação de educação especial) mandou os alunos e eles tiveram que formar esta turma”.* (Fernanda)

*“Acho que a organização da escola não é boa. Aqui não tem uma programação que inclua os deficientes. As professoras não convidam os alunos com deficiências para participar das coisas aqui na escola. Os alunos com deficiências estão sendo excluídos”.* (Gina)

*“Acho também que as professoras precisam aprender a lidar com as crianças com deficiência. Acho que a professora do ano passado discriminava minha filha e eu já chorei muito por isso”.* (Fernanda)

*“Acho que a escola inclusiva está melhorando, pois quando meus filhos entraram aqui eles eram discriminados. A professora dava mais atenção para as crianças normais do que para meus filhos. Agora não, agora a professora dá atenção para todos eles”.* (Eva)

*“Sabemos que a discriminação vai sempre existir, mas acho que a inclusão foi uma revolução na escola”.* (Carla)

*“Concordo com todas que dizem que a educação inclusiva é boa, mas minha filha também já foi muito discriminada, mas agora todos gostam dela”.*  
(Bela)



Todos os relatos acerca da questão de discriminação salientam o reconhecimento de sua existência, contudo curiosamente, a despeito de não haver um destaque da questão por parte do coordenador do grupo focal, todos centram-se em aspectos relativos ao ambiente escolar e ao seu quadro funcional. Destacam em sua maioria a figura dos professores e em nenhum momento é colocado outros componentes da comunidade escolar, como por exemplo, pares e outras mães. Por outro lado, percebe-se que algumas mães destacam uma mudança de comportamento ou uma diminuição de atos discriminatórios.

### **Reflexões e considerações**

Os resultados encontrados permitem algumas discussões sobre as concepções das mães acerca da educação inclusiva e por sua vez que recortes estão sendo salientados. Esses resultados tomam mais sentidos quando organizados com base nos quatro núcleos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1996).

Nesse sentido, percebeu-se que quando a temática envolvida foi sobre ambiente escolar inclusivo os seus recortes foram de destaque para a questão de socialização e de características negativas envolvidas nesse ambiente. É evidente que a educação inclusiva tem como um dos papéis a socialização, esse foi o aspecto referente aos processos proximais que foi destacado. Olhando sobre a perspectiva do modelo bioecológico pode-se supor que, nas concepções das mães, tais interações têm efeitos de competência, visto que destacam, por exemplo, a melhoria da autonomia. Por outro lado, é curioso que somente esse aspecto seja salientado, pois se esclarecidas sobre o papel da educação inclusiva, outros elementos deveriam vir à tona, tais como, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, criatividade, entre outros.

De forma quase que congruente com esse o aspecto do contexto físico que aparece nas falas das participantes são somente relativos a sujeira da escola. Ressalte-se que a escola não é nenhum exemplo de escola com ambiente físico adaptado, muito pelo contrário, os dados de diário de campo indicam vários problemas de adaptação. Nesse sentido, a congruência da percepção revela um desconhecimento das participantes das características adequadas da escola inclusiva, esse desconhecimento pode dificultar os familiares de serem parceiros neste projeto de ensino, discutir-se-á um pouco mais sobre essa questão no tópico sobre aprendizagem.

Já no referente à aprendizagem há uma variação, principalmente com relação a visão de satisfação de ganho de aprendizagem na escola inclusiva. Os fatores destacados para revelar insatisfação do processo de aprendizagem referem-se a atividades extra-escolares (dever de casa), controle das aprendizagens e comunicação. Com relação ao primeiro aspecto pode-se supor que tal concepção esteja associada a um modelo de escola bancária (Freire, 1983) que distingue a ação do professor em dois momentos, o primeiro ele adquire os conhecimentos, e no segundo narra o resultado de suas pesquisas aos estudantes, cabendo a estes apenas memorizar o que ouviram ou copiaram. Assim, a concepção bancária de ensino "educa" para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia (Zatti, 2007). Já no referente ao segundo aspecto destaca-se uma concepção de falta de comunicação. Sabe-se que na análise do contexto no modelo bioecológico a comunicação entre ambientes é de fundamental importância. Há um conjunto de trabalhos que demonstra que presença de canais de comunicação da escola com a família possibilita uma maior integração da família nas atividades da escola (Polonia & Dessen, 2005). Atividades como de uma simples mensagem como uma conversa com os pais na hora que pegam os seus filhos na escola e até a presença nas tradicionais

reuniões de pais, possibilitam uma maior integração da família no projeto pedagógico, diminuindo por sua vez incompreensões ou conflitos no nível do mesossistema.

O ensino/aprendizagem escolar é uma das grandes barreiras a serem enfrentadas dentro da escola inclusiva, uma vez que o fracasso escolar persiste e perpetua a discriminação dentro da escola. Estudos sobre a realidade social da escola evidenciam que ela ainda não conseguiu equacionar um dos seus mais sérios problemas, conhecido como o fenômeno do fracasso escolar (Ferreira & Ferreira, 2007). Em termos de desempenho escolar, o baixo rendimento dentro da escola implica em risco para os estudantes (Costa & Dell'Aglio, 2009), pois pode ocasionar evasão escolar, repetência, bem como, prejuízo nos processos interacionais com pares e professores.

Quando a temática posta foi o que eles achavam dos professores, foi possível verificar que em seus depoimentos, as mães revelaram uma concepção dos professores associado a algum tipo de problema sendo estes referentes à falta de continuidade da atividade, e capacitação. No modelo bioecológico tais questões estão no âmbito dos processos proximais e das características da pessoa. Processos proximais efetivos de desenvolvimento têm de ser com regularidade, ou seja, a estabilidade de processos proximais é um fator fundamental para o desenvolvimento de efeitos de competência.

O outro problema relatado em um enquadramento do modelo de Bronfenbrenner estaria no nível das características da pessoa, especialmente salientada a carência de recursos, habilidade para lidar com tal situação. Por outro lado, no entender de Cassol e De Antoni (2006) falta de capacitação dos docentes para trabalhar com estudantes com deficiências implica risco, e a baixa qualidade nas interações impede que a relação com o professor funcione como um sistema de apoio.

Por final, todos os relatos em torno da temática discriminação centram-se no quadro funcional da escola especialmente os professores, contudo algumas mães destacam uma mudança de comportamento ou uma diminuição de atos discriminatórios.

Como acima observado, o modelo bioecológico destaca a importância de como as atividades, papéis e relações são experienciadas. O conceito de “experenciado” refere-se à forma como a pessoa concebe e confere um significado à influência do ambiente que vai além de suas características físicas. Pesquisas como esta têm o objetivo de captar essa percepção, pois sabe-se que esta, guia suas ações sobre o mundo.

À luz da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, as relações mesossistêmica entre a escola e a família podem oferecer apoio e aumentar os recursos das pessoas (Costa & Dell’Aglia, 2009). Os fatores de proteção identificados nas relações positivas entre os microsistemas escola e família auxiliam no desenvolvimento dos estudantes, em especial, dos estudantes com deficiências.

As relações do mesossistema analisadas neste estudo mostraram-se muito conflituosas, pois na visão das mães a escola tem problemas para receber os estudantes com deficiências, as professoras necessitam de mais qualificação, o aprendizado é deficiente e há ainda discriminação.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a capacidade da criança para aprender poderá, eventualmente, depender menos da forma como é ensinada do que da existência e da qualidade da relação estabelecida entre a sua família e a sua escola. O apoio da família é importante para que o estudante possa ter um acompanhamento em casa e também, quando necessário, em outras instituições de apoio para que possa, assim, melhor desenvolver suas habilidades. O trabalho conjunto entre a família e os profissionais ajuda na progressão da pessoa com deficiência (Alves, 2005).

As dificuldades relacionais entre a família e a escola não contribuem para o avanço e efetivação do processo de inclusão, uma vez que o trabalho em equipe é fundamental para a melhoria do atendimento aos alunos com deficiências. As relações entre família e escola precisam ser repensadas, uma vez que a interação positiva entre pais e professores beneficia os alunos, os pais e os professores (Mittler, 2003) e, de forma efetiva, o processo de inclusão educacional.

Entende-se que esse trabalho contribui para uma maior compreensão das diferentes visões envolvidas e suas implicações para as relações envolvidas no processo de educação inclusiva. Contudo, este trabalho aponta dados de natureza qualitativa de uma escola, há necessidade de estudos mais amplos em escolas com diferentes propostas e históricos de construção da inclusão escolar.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi de apresentar uma investigação sobre a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento, através de quatro estudos que discutem diferentes aspectos do contexto (pares, rede de suporte, concepções de professores, técnicos e mães), bem como os fatores de risco e proteção para o desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar inclusivo.

Assim foi possível verificar, no referente às relações de pares, que há por parte do participante focal, uma preferência sexualmente tipificada, e relacionada às atividades de compartilhamento em sala de aula. Dados de entrevista indicaram que a orientação negativa em relação a outro gênero pode estar relacionada a uma orientação familiar. Todas as preferências positivas estão relacionadas a meninas que compartilham atividade de brincadeira e servem de suporte na escola. As respostas de Luana corroboram com os resultados das pesquisas sobre amizade feitas por Garcia (2005) que afirma que a amizade com pares constitui uma importante fonte de apoio social que ajuda no enfrentamento às dificuldades sociais.

Contudo, as escolhas feitas pelas crianças sem deficiências na entrevista sociométrica deste estudo mostraram-se, congruentes à pesquisa desenvolvida por Batista e Enumo (2004) com três alunos com deficiência mental e seus colegas de classe de ensino regular a qual identificou que alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus colegas sem deficiências.

Do ponto de vista da socialização e da vida escolar, as amizades vêm revelando um papel central na inserção, no ajustamento e no desempenho escolar, bem como no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, como a partilha, cooperação,

lealdade, apoio emocional, comportamento responsável e resolução de conflitos (Burk & Laursen, 2005; Garcia, 2006; Richard & Schneider, 2005; Villa & Thousand, 1999).

O primeiro estudo revelou também que a professora assume em sala de aula um importante papel de mediadora de interações, interferindo positivamente nos processos proximais desenvolvidos em sala de modo a evitar o isolamento e exclusão da criança focal. Para Krebs (2006), a mediação do professor é importante para identificar no aluno com deficiência algum atributo pessoal positivo para que os demais alunos não o rejeitem, no sentido de assegurar entre eles a reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade.

Os dados indicam, no geral, que as relações de amizade na escola inclusiva assumem um importante papel no próprio processo de inclusão, professores e técnicos devem estar atentos para tais questões.

Com relação à temática da rede de apoio pode-se perceber que função da rede de apoio social de estudantes com deficiências, participantes do estudo, que as redes de apoio são compostas em sua maioria por familiares e amigos. Que a maioria das pessoas escolhidas pelos participantes, para integrar suas redes de apoio, são mulheres.

Um fator que se destaca dos dados é a baixa inclusão dos membros da instituição como parte da rede de apoio, a despeito da pesquisa ter sido feita na escola o que poderia suscitar a presença dos professores e técnicos educacionais na rede de apoio, que de acordo com Krebs (1995), são figuras imprescindíveis para o desenvolvimento de crianças e jovens. Do ponto de vista da escolha de amigos, o fator prevalecente neste estudo foi o gênero. Em geral, os meninos selecionaram mais amigos do sexo masculino e as mulheres mais amigas. Esse resultado, também, confirma dados de pesquisas anteriores de Garcia (2006) sobre escolha de amigos, nas quais o fator

gênero prevaleceu. No aspecto funcional, constatou-se que a mãe é a pessoa de quem os estudantes mais recebem apoio.

Dados da pesquisa de Garcia, 2006, indicam que a presença da deficiência afeta negativamente a rede social da pessoa, o que por sua vez, tem impacto negativo sobre a saúde, o que pode aumentar a retração da rede (Sluzky, 1997). Nesse sentido, pode-se concluir que o cuidado e o apoio da rede social são fundamentais para que as pessoas com deficiência melhorem seu desempenho social, educacional e pessoal (Stainback & Stainback, 1996/1999), pois a rede de apoio social pode garantir a segurança das pessoas com deficiências, proporcionando apoio necessário para que essas pessoas possam desfrutar de uma vida ativa e participativa a fim de promover sua inclusão em nossa sociedade.

Na pesquisa que investigou a visão de docentes e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências destacam-se aspectos relativos a cada núcleo do modelo bioecológico. No que condiz ao processo proximal e à pessoa, percebe-se que, a despeito das professoras que se disseram bastante envolvidas com o ensino e a inclusão escolar, há um aspecto contraditório, ou seja, há pouca motivação para a tarefa. Foram identificados conflitos entre a equipe de técnicos e de professores referentes aos papéis que cada um deveria desenvolver dentro da escola inclusiva.

Todos esses aspectos podem influenciar no desenvolvimento de processos proximais estáveis regulares, cada vez mais complexos e recíprocos, pois a falta de conhecimento, congruência e estabilidade de planejamento da equipe, instrumentos teóricos e práticos, implicam em uma ação improvisada e sem planejamento como se pode derivar de seus relatos. Ferreira e Guimarães (2003), afirmam que é necessário que haja planejamento individualizado e suporte psicoeducacional para os estudantes com



deficiências, o que implica em levar a sala de recursos até a classe regular, ao invés de o aluno ir à sala de recursos.

É possível que tal problema influencie negativamente em aspectos relativos às características da pessoa. Desse modo, a despeito de todos os docentes relatarem estar comprometidos, ao mesmo tempo se dizem pouco motivados para tarefa. A sensação de incapacitação pode retro-alimentar positivamente a motivação para ações e o senso de auto-eficácia de tais professores. Para Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) no âmbito da educação e especialmente se tratando da educação especial, o sentido de auto-eficácia pode ser abalado pelos obstáculos, e dificuldades diárias, interferindo por sua vez na sua motivação e prática pedagógica.

Percebe-se, por outro lado, que uma das crenças implícitas é que no desenvolvimento do trabalho eficaz com as crianças com deficiências é necessário ter um domínio de todos os aspectos ligados ao quadro clínico da criança. Contudo há o risco de tal domínio ser um mito como afirma Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) e isso por sua vez contribua para o sentimento de incapacitação dos professores. Transportada essas questões para o quadro teórico do modelo bioecológico possibilita supor uma retroalimentação positiva do sentimento de incapacidade, de modo que as características de como os processos proximais estão sendo desenvolvidos podem influenciar negativamente nas características da pessoa, suas concepções de ausência de recursos para lidar com tal situação impliquem na diminuição de sua competência para desenvolver processos proximais efetivos.

No referente ao núcleo tempo, a despeito de todos atribuírem causalidade das “mazelas” da condição atual ao processo de implantação, há uma visão otimista do quadro, o que pode ser, por sua vez, um alento à situação, pois isso implica que suas concepções possibilitam a abertura de um canal de modificação do quadro atual.

Por último, a investigação acerca das concepções das mães propiciou verificar que as mães destacam na escola inclusiva a variável socialização, o que permite supor que nas concepções das mães, tais interações têm efeitos de competência, visto que destacam, por exemplo, a melhoria da autonomia. Por outro lado esse destaque implica que outros papéis da escola inclusiva lhe são desconhecidos. Essa perspectiva pode ser reforçada quando se ressalta que o aspecto físico por elas destacado refere-se somente à falta de limpeza. Esse desconhecimento da real proposta da escola inclusiva pode dificultar os familiares de serem parceiros neste projeto de ensino.

No referente à aprendizagem há a queixa das mães no referente à falta de comunicação. Na análise do contexto no modelo bioecológico a comunicação entre ambientes é de fundamental importância. Há um conjunto de trabalhos que demonstra que presença de canais de comunicação da escola com a família possibilita uma maior integração da família nas atividades da escola (Polonia & Dessen, 2005).

Foi identificada a visão de professores associada à problemas, especialmente aos que condizem à estabilidade de processo proximais, tais com faltas, troca de professore, e descontinuidade de proposta pedagógica e falta de preparo dos professores. No modelo bioecológico entende-se que processos proximais efetivos de desenvolvimento têm de ser com regularidade, ou seja, a estabilidade de processos proximais é um fator fundamental para o desenvolvimento de efeitos de competência.

Finalmente, todos os relatos em torno da temática discriminação centram-se no quadro funcional da escola especialmente os professores, contudo algumas mães destacam uma mudança de comportamento ou uma diminuição de atos discriminatórios.

### **Uma Discussão em Termos de Fatores de Risco e Proteção**

A despeito da discussão referente a cada problema proposto em cada pesquisa entende-se que no conjunto haja espaço para considerações a fatores de risco e proteção envolvidos.

O modelo bioecológico destaca a importância de como as atividades, papéis e relações são experienciadas, pois sabe-se da estreita relação entre percepção e ação no mundo.

Em todos os estudos aqui apresentados há a investigação de alguma dimensão dessa experiencição. No caso das relações de amizade e da rede de suporte há a dimensão da pessoa central do processo de educação inclusiva sobre sua rede de relações mais íntimas e de apoio social. Sabe-se, de acordo com Garcia (2005) que a amizade com pares constitui uma importante fonte de apoio social que ajuda no enfrentamento às dificuldades sociais e em especial em uma situação tão adversa quanto a escola inclusiva. Contudo, como mostrou essa pesquisa a ausência dessa condição torna fator de risco, tal como evidenciado que as escolhas feitas pelas crianças sem deficiências na entrevista sociométrica identificou que alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus colegas sem deficiências.

Por outro lado identificou-se que na sala de aula a professora faz-se de ponte relacional, mediadora de interações. Esse é um papel que professores devem passar a considerar de forma mais marcante nas salas inclusivas, contrabalançando e agindo de forma programada para diminuir os riscos do isolamento social de pares.

Deste modo, não é por somente incluir as crianças em salas normais que espontaneamente processos discriminatórios de risco serão extintos, deve-se atuar conscientemente nessas interações de modo a criar na própria sala de aula um ambiente de cooperação e proteção.

É evidente, e um conjunto de pesquisas demonstram o fato de que uma rede de apoio ampla é um importante fator de proteção (Brito & Koller, 1999; Costa & Dell'Aglio, 2009; Paludo & Koller, 2005; Siqueira et al, 2006), quanto mais suportes sociais sujeitos com deficiência tiverem em seus variados sistemas sobre sua influência mais condições de ter processos de desenvolvimentos saudáveis. Naturalmente deve-se pensar que a escola e seus agentes principais, os professores são candidatos para assumir uma representação na rede de apoio dos sujeitos, contudo isso não foi identificado aqui nessa pesquisa, pois na visão da maioria dos envolvidos, os professores não foram incluídos na sua rede de apoio, fator que pode estar dificultando o desenvolvimento e influenciando negativamente os processos proximais.

Embora a inclusão tenha sido implantada para aceitar e apoiar estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular, a exploração, traçado e avaliação da rede de apoio social de estudantes com deficiências que frequentam uma escola inclusiva, podem enriquecer o aproveitamento, a aprendizagem, a socialização e a autonomia desses estudantes, uma vez que a escola deveria ser o ambiente mediador da aprendizagem e apoio social através de relacionamentos recíprocos entre professores, técnicos educacionais e estudantes com deficiências.

As redes de apoio com professores, técnicos educacionais conscientes e responsáveis pelo seu trabalho de ensinar estudantes com deficiências devem ser fortemente consideradas, uma vez que o trabalho em equipe pode ter reflexos positivos no desenvolvimento das pessoas com deficiências, servindo como fator de proteção para esses estudantes.

Por outro lado, a visão dos docentes sobre a educação inclusiva pode ser, em seu aspecto de falta de motivação, capacitação e estrutura, um fator de risco vide ensinar na falta de planejamento e em espontaneidade de ações. Há por outro lado, conflitos

latentes entre os professores, técnicos e família, com incompreensões mútuas sobre seus papéis e atividades desenvolvidas. Muito se fala em integração da família, contudo tal integração deve começar pela própria escola, onde há necessidade de uma política direcionada para essa integração, e nessa política uma palavra-chave deve ser a comunicação entre os sistemas envolvidos. Percebeu-se nessa pesquisa que as concepções envolvidas entre os professores, técnicos e representantes familiares são carregadas de queixas e insatisfações mútuas. Um aumento de comunicação no âmbito do microsistema escola (professores e técnicos) e de mesossistemas (professores e técnicos com a família) poderia diminuir um conjunto de problemas acerca dos papéis e atividades de cada um por sua competência.

Nesse conjunto de desafios envolvidos na educação inclusiva um fator protetivo é a perspectiva otimista dos professores com relação ao futuro da educação inclusiva. Essa perspectiva parece estar em consonância com a visão que eles têm deles mesmos e dos progressos alcançados.

No mesmo sentido das expectativas os resultados deste estudo revelaram que as mães acreditam nos benefícios que a escola inclusiva pode trazer para os estudantes com deficiências, muito embora, em seus depoimentos, no que se refere ao espaço escolar e às professoras, revelaram problemas ligados à aprendizagem dos estudantes, falta de apoio docente e discriminação. As respostas positivas das mães entrevistadas corroboram o estudo de Beyer (2005) que entrevistou pais de alunos com deficiências, que responderam positivamente à proposta de inclusão escolar refletindo a vontade de ajudar, de colaborar com o projeto da educação inclusiva.

Ferreira e Ferreira (2007) ressaltam que todas as ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar os estudantes com deficiências no fazer pedagógico. Acreditamos que o

processo de ressignificação deve ir mais além, como, por exemplo, das potencialidades dos professores no desenvolvimento de processos proximais mais eficazes e das relações com o conjunto da equipe da escola com a família.

**REFERÊNCIAS**

- Alves, F. (2005). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro, Brasil: Wak Editora.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(2), 165-174.
- Antonucci, T.C., & Akiyama, H. (1987). Social networks in adult life and a preliminary examination of the convoy model. *Journal of Gerontology*, 42 (5), 519-527.
- Antonucci, T. C., Akiyama, H., & Takahashi, K. (2004). Attachment and close relationships across the life span. *Attachment & Human Development*, 6(4), 353-370.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (Eds.). (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bandura, A. (1968). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9 (1), 101-111.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Beyer, H. O. (2007). O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto, & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa* (pp. 75-81). Porto Alegre, Brasil: Mediação/Prefeitura municipal de Vitória/CDV/FACITEC.
- Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Promovendo amizades. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 184-199) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Brasil. Ministério da Educação (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP.
- Brasil, K. T., Alves, P. B., Amparo, D. M., & Frajorge, K. C. (2006). Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. *Paidéia*, 16 (35), 377-384.
- Brito, R. C. (1999). *Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: subsídios para uma intervenção comunitária*. (Dissertação de Mestrado Não-Publicada). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Brito, R. C., & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação* (pp. 115-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). , Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. In S. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd, & E. Zigler (Eds.), *American's family support programs* (pp. xi-xvii). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In B. L. Friedmann, & T. D. Wachs (Eds.), *Conceptualization and assessment of environment across the life span* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty- first century: the research challenge. In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young, & B. Brazelton (Eds.), *The infant and family in the twenty-first century* (pp. 45-53). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. (A. Carvalho-Barreto, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed. (Original publicado em 2005).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.



- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 156-164.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF, 8*, 137-143.
- Carvalho, R. E. (2008). Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Cassol, L., & De Antoni, C. (2006). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 172-201). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco* (Tese de doutorado não-publicada). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), 515-524.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano* (pp. 267-291). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Cintra, G. M. S., Rodrigues, S. das D., & Ciasca, S. M. (2009) Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia, 26*(79), 65-74.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Costa, L. G., & Dell'Aglio, D. D. (2009). A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 219-263). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Couto, M.C.P.P., Koller, S.H., Novo, R.F., & Sanchez-Soares P. (2008). Adaptação e utilização de uma medida de avaliação da rede de apoio social – diagrama da escolta – para idosos brasileiros. *Universitas Psychologica, 7*(2), 493-505.

- Daniels-Beirness, T. (1989). Measuring peer status in boys and girls: a problem of apples and of oranges. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in development perspective* (pp. 107-120). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão da família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2), 347-381.
- Decreto n. 3.298, de 17 de julho de 1999 (1999). Regulamenta a Lei 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2011, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)
- Dorziat, A. (2007). A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto, & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp.54-62). Porto Alegre, Brasil: Mediação/Prefeitura municipal de Vitória/CDV/FACITEC.
- Fávero, E. A. G., Pantoja, L. M., & Mantoan, M. T. E. (2004). *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília, Brasil: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 157-166.
- Ferreira, M. C. C., & Ferreira, J. R. (2007). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In M. C. R. Góes, & A. L. F. Laplane (Eds.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (2ª ed) (pp. 21-48). Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Ferreira, M. de C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire- uma bibliografia*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 287-289.
- Garcia, A. (2006). Aspectos psicológicos da amizade na infância. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 105-123). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, Brasil: Líber Livro.
- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (Eds.). (2007). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (2ª ed). Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Graham, J. A., Cohen, R., Zbikowski, S. M., & Secrist, M. E. (1998). A longitudinal investigation of race and sex as factors in children's classroom friendship choices. *Child Study Journal*, 28, 245-266.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANNEPP*, 1(12), 79-86.
- Jenson, J., & Fraser, M. (Eds.). (2006). *Social policy for children and families. A risk and resilience perspective*. London, UK: Sage Publication.
- Jesus, D. M. de, Baptista, C. R., Barreto, M. A. S. C., & Victor, S. L. (Eds.) (2007). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: Mediação/Prefeitura municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC .
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life-course: attachment, roles and social support. In P. B. Baltes, & O. G. Brim (Eds.), *Lifespan development and behaviour* (pp.253-286). New York, NY: Academic Press.
- Krebs, R. J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria, Brasil: Casa Editorial.
- Krebs, R. J. (2006). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. *Inclusão*, 3, 40-45.
- Koller, S., Cerqueira-Santos, E., Morais, N. A., & Ribeiro, J. (2005). *Relatório sobre a juventude brasileira*. Washington, DC: World Bank.
- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo, Brasil: Avercamp.
- Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Integração x Inclusão. *Revista Pedagógica Pálio*, 2(5), 48-51.

- Mantoan, M. T. E. (2004). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In C. D. Stobäus, & J. J. M. Mosquera (Eds.), *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (2ª ed.) (pp. 27-40). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCS.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8) (pp.1-52). New York, NY: Plenum Press.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. (W. B. Ferreira, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Morais, N. A. de, & Koller S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano* (pp. 91-107). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. Vol. 16. London, UK: Sage Publications.
- Narvaz, M., & Koller, S. H. (2005). A invenção da família. *Pensando famílias*, 9, 13-30.
- Oliveira, I. A. (2007). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto, & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 32-40). Porto Alegre: Mediação/Prefeitura municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC .
- Oliveira, Z. M. R. (Ed.). (2007). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil* (4ª ed). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2005). Resiliência na rua: Um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 187-195.
- Pelissoni, A. M. (2007). *Auto-eficácia na transição para trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade* (Dissertação de mestrado não

- publicada). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Poletto, M., Koller, S. H. & Dell’Aglío, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Ciência e Saúde Coletiva*, *14*, 455-466.
- Poletto, R. C., & Koller, S. H. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico-PUCRS*, *33*(1), 151-176.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 303-312.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *16*(35), 385-394.
- Richard, J. F., & Schneider, B. H. (2005). Assessing friendship motivation during preadolescence and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *25*(3), 367-385.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, *10*(3), 707-717.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell’Aglío, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista interamericana de Psicologia*, *40*(2), 149-158.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica*. (C. Berliner, trad.). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 223-230) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed (Obra original publicada em 1996).
- Strully, J. L., & Strully, C. F. (1999). As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 169-183) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Szymanski, H. (2007). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília, Brasil: Líber Livros.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1999). Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 200-222) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). (D. Grassi, trad.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*.

# **ANEXO**

## ANEXO 1

## APRECIACÃO E APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 135/09 CEP-ICS/UFPA

Belém, 16 de dezembro de 2009.

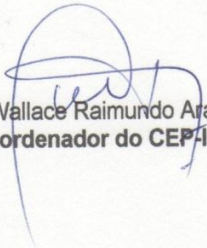
À:  
Profª. Msc. **Rosana Assef Faciola**

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa **“A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção”** de **CAAE 4297.0.000.073-09** e parecer nº **126/09 - CEP-ICS/UFPA**, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, na reunião do dia 16 de dezembro de 2009.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar o relatório parcial do mesmo até o dia 15 abril de 2012, no CEP-ICS/UFPA, situado na Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto - Guamá, Campus profissional, no Complexo de sala de aula do ICS – sala 13 (Altos).

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Wallace Raimundo Araújo dos Santos.  
Coordenador do CEP-ICS/UFPA



# APÊNDICES

**APÊNDICE A****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO  
COMPORTAMENTO**

À Direção da .....

Solicita-se autorização para a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos Fatores de Risco e Proteção”, pela aluna de Doutorado Rosana Assef Faciola.

A referida pesquisa propõe-se a analisar se o processo de Inclusão Escolar pode ser um fator de proteção ou risco, mediador, favorecedor de desenvolvimento ou não, para alunos com deficiências. Pretende-se posteriormente, fornecer subsídios que possibilitem a construção de programas para ensino de habilidades sociais que possam auxiliá-los de modo efetivo na superação de suas limitações.

Ressalta-se que a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será preservada e a utilização dos dados será restrita a fins acadêmicos.

Agradecemos a disponibilidade e desde já nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

---

PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO RAMOS PONTES

---

ROSANA ASSEF FACIOLA

---

DIREÇÃO DA ESCOLA

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E TÉCNICOS EDUCACIONAIS

PROJETO: “A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos Fatores de Risco e Proteção”

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade conhecer suas percepções acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.
2. **Participantes da pesquisa:** professoras do ensino fundamental e técnicos educacionais do turno da manhã da escola, alunos com deficiências e familiares desses alunos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora freqüente suas aulas por algumas horas na semana durante o presente ano para observar a dinâmica em sala de aula com a finalidade de habituação ao ambiente de pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 3223-2534 ou 81157985.
3. **Sobre as entrevistas:** será feita uma entrevista com o objetivo de levantar caracteres que permitam conhecer suas percepções sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem tampouco psicológicos aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do Orientador

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

PROJETO: “A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos Fatores de Risco e Proteção”

#### **ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA**

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) participar e a autorizar a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, que tem como finalidade analisar se o processo de Inclusão Escolar pode ser um fator de proteção ou risco, mediador, favorecedor de desenvolvimento ou não, para alunos com deficiências que frequentam a escola inclusiva.
2. **Participantes da pesquisa:** professoras, corpo técnico, alunos com e sem deficiência e pais e/ou responsáveis das crianças com deficiências.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao concordar em participar dessa pesquisa, o Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora frequente a sala de aula de seu (sua) filho(a) durante em média 1 vez por semana durante o ano de 2010. O Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 3223-2534 ou 81157985.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem tampouco psicológicos aos participantes. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (sua) filho (a).
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa. filho (a).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008.

Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador

\_\_\_\_\_



## APÊNDICE E

### DIAGRAMA DE ESCOLTA

#### Folha para Aplicação do Diagrama

Inicie explicando que a entrevista será gravada e terá duração aproximada de 60min.

Nome:

Idade:

1) Como é o seu dia-a-dia?

2) E o seu final de semana?

#### **Apresente o Diagrama**

Proponha que o entrevistado pense nas pessoas que são importantes em sua vida neste momento. Então peça a ele que coloque seus nomes em um dos três círculos do diagrama baseado no quão próximo ele se sente a elas. Explique que no círculo mais próximo ao do centro (onde está representado o entrevistado), ele deve colocar as pessoas das quais ele se sente mais próximo. Pergunte: “Há uma pessoa ou pessoas tão próximas a você que seria difícil imaginar sua vida sem elas?”. Para o círculo seguinte (intermediário), deve-se seguir o mesmo procedimento, mas nele devem ser colocadas as pessoas não tão próximas, mas que ainda assim são muito importantes para ele. No círculo externo, o entrevistado deve ser instruído a colocar os nomes das pessoas que ainda não foram mencionadas, mas que são próximas e importantes o suficiente para integrarem a sua rede pessoal. Ao final, questione se há mais alguém que o entrevistado gostaria de colocar no diagrama. Se a resposta for negativa, registre as seguintes informações sobre as dez primeiras pessoas mencionadas: idade, sexo, tipo de relação com o entrevistado, tempo de conhecimento, proximidade e frequência de contato. Após, explique o seguinte: Agora, eu gostaria que você me indicasse (em relação às dez primeiras pessoas incluídas no diagrama) a quem você recorre para a) confidenciar coisas que são importantes, b) ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza, c) ser respeitado, d) ser cuidado em situação de doença, e) conversar quando está triste, nervoso ou deprimido e f) conversar sobre a própria saúde e quem recorre a você para solicitar os mesmos tipos de apoio mencionados (a, b, c, d, e, f).

#### **Instruções:**

Idade: em anos,

Sexo: m (masculino) e f (feminino),

Tipo de relação: cônjuge, filho/a, outro membro da família ou amigo/a,

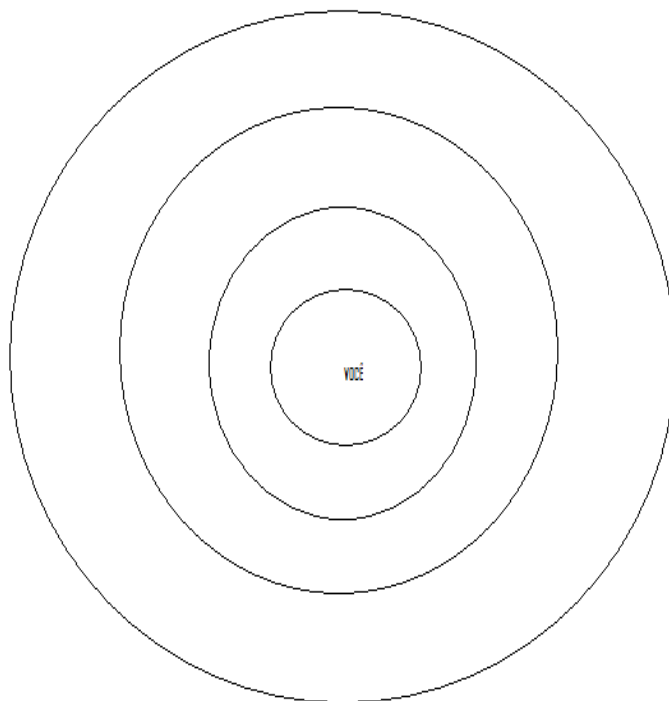
Frequência de contato: 1-irregularmente, 2- anualmente, 3- mensalmente, 4- semanalmente e 5- diariamente ou vivem juntos,

Proximidade: em tempo de deslocamento medido em minutos, ex: 60 min, 50 min.

Nome	Idade	Sexo	Tipo de relação	Tempo de conhecimento	Proximidade	Frequência de contato
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

**Indique o número da pessoa correspondente para cada situação:**

Tipo de Suporte	De quem recebe?	A quem fornece?
Confidenciar coisas que são importantes.		
Ser tranquilizado e estimulado em momentos de incerteza.		
Ser respeitado.		
Ser cuidado em situação de doença.		
Conversar quando está triste, nervoso ou deprimido.		
Conversar sobre a própria saúde.		

**DIAGRAMA DE ESCOLTA**



**APÊNDICE F****ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES****CONTEXTO**

1. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR?
2. QUANTO A FAMÍLIA, QUAL VOCÊ ACHA QUE É O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO?
3. E O QUE VOCÊ ACHA QUE A FAMÍLIA PENSA SOBRE SEU PRÓPRIO PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO?
4. VOCÊ ACHA QUE OS PAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS SÃO ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SEUS FILHOS NA ESCOLA REGULAR?
5. E COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ROTINA ESCOLAR E NAS ATIVIDADES ESCOLARES QUE SÃO FEITAS EM CASA?
6. O QUE VOCÊ ACHA CERTO E ERRADO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DA ESCOLA?

**PESSOA**

1. EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE TRABALHA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. CITE CARACTERÍSTICAS QUE VOCÊ CONSIDERA IMPRESCINDÍVEIS PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
3. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO PODE SER ...
4. DE UM MODO GERAL, VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTÃO PREPARADOS E MOTIVADOS A TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?
5. E QUANTO A VOCÊ? VOCÊ SE SENTE PREPARADO E MOTIVADO PARA ENSINAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?
6. E QUANTO AS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO, VOCÊ ACHA QUE ELAS SÃO PREPARADAS PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?

## PROCESSO

1. COM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, VOCÊ ACHA QUE AS DEFICIÊNCIAS IMPEDEM OU FAVORECEM A RELAÇÃO COM O PROFESSOR E COM OS OUTROS ALUNOS EM SALA DE AULA?
2. COMO VOCÊ ACHA QUE É SEU RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?
3. E COMO VOCÊ ACHA QUE ESSES ALUNOS SE SENTEM EM RELAÇÃO A VOCÊ?
4. COMO VOCÊ VÊ SEU RECIONAMENTO COM AS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO?
5. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR VOCÊ PARA LIDAR E ENSINAR AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS?
6. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS TÊM EM SALA DE AULA, DURANTE AS ATIVIDADES CURRICULARES?
7. VOCÊ ACHA QUE ESTAS DIFICULDADES PODEM SER AMENIZADAS COM A SUA MEDIAÇÃO? SE SIM, COMO? SE NÃO, POR QUÊ?

## TEMPO

1. HÁ DIFICULDADES QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? QUAIS SÃO ELAS?
2. OCORRERAM MUDANÇAS NA ESCOLA PARA IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR? NO CASO POSITIVO, QUAIS FORAM AS MUDANÇAS?
3. O QUE VOCÊ ACHOU DAS MUDANÇAS? VOCÊ ACHA QUE ELAS SÃO BOAS OU NÃO?
4. QUE OUTRAS MUDANÇAS DEVERIAM SER FEITAS PARA FACILITAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR?
5. COMO VOCÊ DIRIA QUE É HOJE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA?
6. VOCÊ ACREDITA QUE A SOCIEDADE MUDOU EM TERMOS DE RELAÇÃO COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR?
7. QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS FUTURAS COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR? O QUE VOCÊ ACHA QUE VAI MELHORAR OU PIORAR?

## **APÊNDICE G**

### **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM OS TÉCNICOS EDUCACIONAIS**

#### **CONTEXTO**

7. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR?
8. QUANTO A FAMÍLIA, QUAL VOCÊ ACHA QUE É O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO?
9. E O QUE VOCÊ ACHA QUE A FAMÍLIA PENSA SOBRE SEU PRÓPRIO PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO?
10. VOCÊ ACHA QUE OS PAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS SÃO ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SEUS FILHOS NA ESCOLA REGULAR?
11. E COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ROTINA ESCOLAR E NAS ATIVIDADES ESCOLARES QUE SÃO FEITAS EM CASA?
12. O QUE VOCÊ ACHA CERTO E ERRADO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DA ESCOLA?

#### **PESSOA**

7. EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE TRABALHA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
8. CITE CARACTERÍSTICAS QUE VOCÊ CONSIDERA IMPRESCINDÍVEIS PARA O TÉCNICO EDUCACIONAL.
9. O TÉCNICO EDUCACIONAL NÃO PODE SER ...
10. DE UM MODO GERAL, VOCÊ ACHA QUE OS TÉCNICOS EDUCACIONAIS ESTÃO PREPARADOS E MOTIVADOS A TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?
11. E QUANTO A VOCÊ? VOCÊ SE SENTE PREPARADO E MOTIVADO PARA ENSINAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?
12. E QUANTO AS PROFESSORAS DA SALA DE AULA, VOCÊ ACHA QUE ELAS SÃO PREPARADAS PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?

**PROCESSO**

8. COM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, VOCÊ ACHA QUE AS DEFICIÊNCIAS IMPEDEM OU FAVORECEM A RELAÇÃO COM O TÉCNICO EDUCACIONAL?
9. COMO VOCÊ ACHA QUE É SEU RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS?
10. E COMO VOCÊ ACHA QUE ESSES ALUNOS SE SENTEM EM RELAÇÃO A VOCÊ?
11. COMO VOCÊ VÊ SEU RELACIONAMENTO COM AS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO?
12. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR VOCÊ PARA LIDAR E ENSINAR AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS?
13. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS TÊM EM SALA DE AULA, DURANTE AS ATIVIDADES CURRICULARES?
14. VOCÊ ACHA QUE ESTAS DIFICULDADES PODEM SER AMENIZADAS COM A SUA MEDIAÇÃO? SE SIM, COMO? SE NÃO, POR QUÊ?

**TEMPO**

8. HÁ DIFICULDADES QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? QUAIS SÃO ELAS?
9. OCORRERAM MUDANÇAS NA ESCOLA PARA IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR? NO CASO POSITIVO, QUAIS FORAM AS MUDANÇAS?
10. O QUE VOCÊ ACHOU DAS MUDANÇAS? VOCÊ ACHA QUE ELAS SÃO BOAS OU NÃO?
11. QUE OUTRAS MUDANÇAS DEVERIAM SER FEITAS PARA FACILITAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR?
12. COMO VOCÊ DIRIA QUE É HOJE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA?
13. VOCÊ ACREDITA QUE A SOCIEDADE MUDOU EM TERMOS DE RELAÇÃO COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR?
14. QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS FUTURAS COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR? O QUE VOCÊ ACHA QUE VAI MELHORAR OU PIORAR?

## APÊNDICE H

### **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM PAIS OU RESPONSÁVEIS**

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR?

O QUE VOCÊ ACHA CERTO E ERRADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? E DENTRO DA ESCOLA INCLUSIVA?

VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA QUE SEU FILHO ESTUDA ESTÁ PREPARADA PARA TRABALHAR COM SEU FILHO?

VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA INCLUSIVA PODE TRAZER BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU FILHO (A)? QUAIS?

CITE CARACTERÍSTICAS IMPRESCINDÍVEIS PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO PODE SER ...

O QUE SEU FILHO FALA EM CASA SOBRE A ESCOLA? SOBRE OS COLEGAS? SOBRE A PROFESSORA?

SEU FILHO (A) RECEBE ATENDIMENTO DE ALGUM PROFISSIONAL ESPECIALIZADO FORA DA ESCOLA? ONDE?

VOCÊ TEM UMA BOA RELAÇÃO COM A PROFESSORA DE SEU FILHO?  
VOCÊ ACHA QUE A PROFESSORA ESTÁ PREPARADA PARA TRABALHAR COM SEU FILHO?

VOCÊ AJUDA SEU FILHO COM ALGUMA ATIVIDADE ESCOLAR EM CASA?  
COMO VOCÊ PERCEBE A SUA PARTICIPAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE SEU FILHO (A)?

O QUE VOCÊ FAZ PARA PARTICIPAR DO COTIDIANO ESCOLAR DE SEU FILHO (A)?

VOCÊ PARTICIPA DOS EVENTOS QUE CONVOCAM OS PAIS À ESCOLA (REUNIÕES DE PAIS, PLANTÕES PEDAGÓGICOS OU COMEMORAÇÕES)?

COMO VOCÊ DIRIA QUE É HOJE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA QUE SEU FILHO ESTUDA?

VOCÊ ACREDITA QUE A SOCIEDADE MUDOU EM TERMOS DE RELAÇÃO COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR?

QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS FUTURAS COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR? O QUE VOCÊ ACHA QUE VAI MELHORAR OU PIORAR?

**APÊNDICE I****FICHA DE DADOS PARA PROFESSORES E CORPO TÉCNICO DA ESCOLA****1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1. NOME: \_\_\_\_\_

1.2. IDADE: \_\_\_\_\_

1.3. SEXO: \_\_\_\_\_

1.4. NATURALIDADE: \_\_\_\_\_

**2.DADOS REFERENTES À PROFISSÃO**

2.1. GRAU DE FORMAÇÃO:

2.2. LOCAL DE FORMAÇÃO:

2.3. TEMPO DE FORMAÇÃO:

2.4. TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

2.5. TEMPO DE ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO:

2.6. TEMPO DE ATUAÇÃO ENQUANTO DOCENTE NA ESCOLA:

2.7. JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO:

2.8.QUAL O CONTATO COM DISCIPLINAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SEU PERCURSO ACADÊMICO?

2.9. VOCÊ PARTICIPA OU PARTICIPOU DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

QUE TIPO?

COM QUE FREQUÊNCIA?

PROMOVIDO POR QUAL INSTITUIÇÃO?

2.10. POSSUI ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO OU DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

QUAL?

CONCLUÍDA EM QUE ANO?

REALIZADO EM QUAL INSTITUIÇÃO?

**3.DADOS REFERENTES AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

3.1.QUANTOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FREQUENTAM SUA SALA DE AULA (PARA AS PROFESSORAS) OU SALA DE APOIO (PARA OS TÉCNICOS)? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE J****FICHA DE DADOS PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS****1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1. NOME: \_\_\_\_\_

1.2. IDADE: \_\_\_\_\_

1.3. SEXO: \_\_\_\_\_

1.4. NATURALIDADE: \_\_\_\_\_

1.5. ESTADO CIVIL:

 SOLTEIRO  CASADO  DIVORCIADO  VIÚVO

1.6. RELIGIÃO:

 CATÓLICA  EVANGÉLICA  ESPÍRITA  OUTRA. QUAL? \_\_\_\_\_

1.7. RENDA FAMILIAR:

 MENOS QUE UM SALÁRIO  1 SALÁRIO  2 SALÁRIOS SUPERIOR A 2 SALÁRIOS

1.8. GRAU DE INSTRUÇÃO:

 ENSINO FUNDAMENTAL (PRIMÁRIO) INCOMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO ENSINO MÉDIO (SECUNDÁRIO) INCOMPLETO ENSINO MÉDIO COMPLETO ENSINO SUPERIOR ESPECIALIZAÇÃO MESTRADO DOUTORADO

1.9. PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

1.10. GRAU DE PARENTESCO COM RELAÇÃO AO ALUNO:

 MÃE  PAI  OUTRO. QUAL? \_\_\_\_\_