

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANILO NAMO

**A Percepção e Participação
Parental em Relação ao Serviço de Salas de
Recursos para Alunos com Deficiência Visual**

São Paulo
2007

DANILO NAMO

**A Percepção e Participação
Parental em Relação ao Serviço de Salas de
Recursos para Alunos com Deficiência Visual**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial
Orientador: Profa. Dra. Roseli Cecília Rocha de
Carvalho Baumel.

São Paulo
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação Educacional
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Namo, Danilo.

A Percepção e Participação Parental em Relação ao Serviço de Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual / Danilo Namó; orientadora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. -- São Paulo, 2007. 157 f.: quadros, tabelas, anexos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Visual. 3. Família. 4. Escola. 5. Sala de Aula Especializada. I. Título.

CDD 371.911
N174p

FOLHA DE APROVAÇÃO

Danilo Namó

A Percepção e Participação Parental em Relação ao Serviço de Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual Matriculados na Rede Pública de Ensino

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de
Doutor.
Área de Concentração:
Educação Especial

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Movo-me escoltado por
teu passo etéreo que
inunda o anterior,
cegando o seguinte. Há
luz merencória, sufocante, essencial;
não no amor, mas no que o subjuga:
a tua presença.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho André, que tem me ensinado, a cada dia, que sensibilidade e companheirismo não dependem da idade.

Aos meus pais Raquel e Pedro, que sempre me apoiaram em todas as minhas caminhadas.

Aos meus irmãos Renata, Adriano e Lucas, com quem posso contar em qualquer circunstância.

À minha orientadora e amiga Roseli, que foi minha mentora e constante companheira nesse percurso tão longo e gratificante.

A todos os amigos do Instituto Paradigma, de ontem e de hoje, que me ensinaram que a diversidade é tão natural quanto necessária.

À Profa. Tânia Regina, que, além de ser uma grande amiga, é um exemplo de vida e de competência profissional.

À Cecília Oka, que me auxiliou muitas vezes com informações e dados importantes para a conclusão deste trabalho.

Às Profas. Lurdes, Tiekko, Joana e Gina, que me auxiliaram muito na captação dos sujeitos e na aplicação dos questionários.

Aos meus amigos da UNIARARAS, camaradas de tantas sextas feiras de trabalho e diversão.

Una Rosa a Milton

De las generaciones de las rosas
que en el fondo del tiempo se han perdido
quiero que una se salve del olvido,
una sin marca o signo entre las cosas
que fueron. El destino me depara
este don de nombrar por vez primera
esa flor silenciosa, la postrera
rosa que Milton acercó a su cara,
sin verla. Oh tú bermeja o amarilla
o blanca rosa de un jardín borrado,
deja mágicamente tu pasado
inmemorial y en este verso brilla,
oro, sangre o marfil o tenebrosa
como en sus manos, invisible rosa.

Jorge Luis Borges

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este trabalho respeita os preceitos técnicos e formais exigidos para a elaboração de um texto científico. No entanto, peço licença para escrever este trecho de forma mais informal e subjetiva, na primeira pessoa, pois pretendo, em breves linhas, contextualizar algumas das razões pelas quais decidi orientar minha pesquisa de doutorado para o tema especificado no título deste trabalho.

Nasci com catarata congênita e, por esse motivo, vivo sem a visão do olho esquerdo desde bem jovem. No entanto, a acuidade visual de meu olho direito foi suficiente para que levasse uma vida sem nenhuma restrição no que diz respeito à visão. Assim, graças à dedicação e esforço de meus pais, sempre pude estudar em escolas particulares, sem necessitar de recursos especiais ou adaptações. Dessa maneira foi até o início do ensino médio (antes chamado de colegial).

Aos 17 anos, devido a um pequeno acidente e minha história pregressa de catarata, perdi praticamente todo resíduo visual que tinha no olho direito. Dessa forma, passei a ser um adolescente com deficiência visual. Por essa razão, precisei matricular-me em uma escola pública, pois foi a alternativa que encontramos, minha família e eu, para que tivesse algum auxílio específico. Estou falando do serviço de sala de recursos para alunos com deficiência visual, que já era oferecido, em 1988, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a alunos com esse tipo de deficiência.

Foi esse meu primeiro contato efetivo com “um novo mundo”, onde aprendi, junto com minha professora da sala de recursos (Profa. Sônia Salomão) o valor de se contar com um sistema que acolha e ofereça recursos específicos a quem pretende participar com equiparação de oportunidades de uma sociedade pouco acessível e esclarecida acerca da questão da deficiência. É importante ressaltar que falo de um tempo há quase 20 anos atrás. Consegui, assim, formar-me no ensino médio.

Ingressei na faculdade de Psicologia em 1992 e percebi que o serviço oferecido pela minha escola era uma exceção, uma vez que não tive nenhum tipo de auxílio ou recurso oferecido pela faculdade. Como consequência disso, o improvisado foi a ação mais comum em meus cinco anos universitários. Quando estava no 4º ano da faculdade (1995), comecei a trabalhar em um centro de produção e atendimento a alunos com deficiência visual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP). Desde então, venho trabalhando com a inclusão de pessoas com deficiência, com foco na educação e na inclusão econômica.

Tenho, portanto, 18 anos de experiência em ser uma pessoa com deficiência visual e mais de 10 anos trabalhando com esse público e essa causa. Acredito que meu interesse pelo tema deste trabalho esteja plenamente justificado. Não afirmo isso por pensar que se precise dar explicações sobre a decisão que um pesquisador toma a respeito da escolha do foco de seus estudos, mas achei que poderia ser enriquecedor para quem se dispusesse a ler e estudar este texto conhecer um pouco de minha trajetória até aqui.

Refleti, nesse período, sobre diversos aspectos relacionados à minha vida pessoal e meu trabalho. Constituí, portanto, muitos questionamentos e reflexões sobre esse tema. Algumas dessas reflexões se referem, por exemplo, à pertinência da existência do sistema de salas de recursos; em como seria a melhor solução para que os alunos com deficiência visual tivessem acesso ao conteúdo pedagógico de sua série/ciclo; de como seria a forma mais adequada da participação parental no processo pedagógico do aluno; se há a necessidade de haver professores especializados para atender tais alunos e muitas outras perguntas.

Não tenho a pretensão de responder todas essas questões com meu trabalho, mas elas me auxiliaram na construção das decisões que precisei tomar ao definir um foco para me aprofundar e construir meus objetivos e meu problema de pesquisa.

RESUMO

NAMO, D. **A Percepção e Participação Parental em Relação ao Serviço de Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual**. 2007. 90 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

A participação da família na escola é um tema componente das discussões e implementações de políticas públicas na Educação, tanto em nível estadual quanto nacional. Assim, este trabalho pretende auxiliar no aperfeiçoamento dessas políticas, visando, em uma perspectiva mais ampla, contribuir para a inclusão educacional e social de alunos com deficiência visual. Tem como problema de pesquisa analisar a seguinte questão: Qual a percepção e participação de pais ou responsáveis de crianças com deficiência visual acerca do serviço oferecido por salas de recursos de escolas públicas a seus filhos ou dependentes? Fez-se uso, para alcançar os objetivos planejados, de aplicação de 20 questionários a pais ou responsáveis de alunos cegos ou com baixa visão que estudam entre a 4ª e 8ª série do ensino fundamental. A aplicação dos questionários propiciou a reflexão sobre alguns objetivos específicos advindos do problema de pesquisa deste trabalho. Esses objetivos estão em torno de: a relevância da participação da família para a compreensão de aspectos referentes ao envolvimento familiar no dia a dia escolar da criança; analisar e propor intervenções que otimizem a participação da família para auxiliar no processo de inclusão desse aluno; a periodicidade dos atendimentos e se essa constância satisfaz as expectativas familiares; identificar se os pais ou responsáveis estão satisfeitos com o sistema de atendimento ao seu filho ou dependente ou se têm alguma proposta de alteração; identificar se há a utilização de recursos pessoais que deveriam ser fornecidos pela escola e que os pais ou responsáveis acabam por suprir para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente. A análise dos dados recolhidos foi qualitativa, mas fez-se uso de referências quantitativas ao se analisar os dados percentuais e absolutos. Os questionários eram compostos de 13 questões, sendo algumas abertas, outras mistas e fechadas. Dentre as diversas reflexões provenientes da análise dos dados, pode-se ressaltar as seguintes: os pais ou responsáveis, de maneira geral, acreditam que o sistema de sala de recursos é satisfatório, com o comprometimento do professor da sala de recursos. No entanto, acreditam que deva haver mais formação aos professores; que a periodicidade e horas de atendimento deveriam aumentar; além de desejarem participar mais dos processos na classe regular e receber maiores informações por escrito ou por telefone; fazem uso de recursos pessoais para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de seus filhos; não desejam que o sistema de sala de recursos seja substituído por outro.

Palavras-chave: Educação inclusiva; família e escola; deficiência visual; sala de recursos.

ABSTRACT

Paulo NAMO, D. **The Parental Perception and Participation Related with the Service of Resources System to Visually Impaired Students.** 2007. 90 f. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São, 2007.

Family participation in school activities is a theme that is part of the discussions and implementation of national and state public policies in education. Therefore, this work intends to help in the development of these policies, in a general perspective, to contribute to the educational and social inclusion of students that are visually impaired. This research deals with the following question: What is the perception and participation of the parents or those responsible for the students with visual disabilities regarding the resources service system offered within public school resources for their children or dependents. To reach the aforementioned objectives, 20 questionnaires were applied for parents or those responsible for blind students or those with low vision that study between the 4th and 8th grades in primary level education. The application of these questionnaires allowed for a reflection on some of the specific objectives arising from the question proposed by this research. These included: the relevance of participation of the family in the comprehension of aspects in reference to the family involvement in the day to day school activities of the child; to analyze and propose interventions that optimize the family's participation to assist in the inclusion process of the student; the frequency of the services offered and if it satisfactorily meets the family's expectations; to identify if the parents or those responsible are satisfied with the services offered to their children or dependent or if there are any proposals for changes; to identify if there is any utilization of personal resources that should be offered by the school or if the parents or those responsible end up supplying resources in order to not jeopardize the teaching-learning process of their child or dependent. The analysis of the data collected was qualitative, but quantitative references were used to analyze any percentual and absolute data. The questionnaires were composed of 13 questions, some open, others closed and mixed. Among the various reflections made through the data analysis, it can be highlight the following: the parents or those responsible, in a general manner, believe that the resources service system offered through school resources are satisfactory, with the commitment of the teacher responsible for these services. However, they believe that there should be more training for the teachers; that the frequency and hours of service should increase; as well as a desire to participate more in regular school classes and receive more information by writing or telephone; the parents or those responsible do indeed use personal resources to help out in the teaching-learning process; they do not wish for the current resources service system to be replaced by another.

Keywords: Inclusive education; family and school; visual disabilities; resources service system

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Distribuição dos Questionários Conforme as Diretorias de Ensino, Cidades e Regiões do Estado de São Paulo.....	94
Tabela 2 – Distribuição dos Questionários Aplicados Segundo a Região e os Aplicadores.....	95
Tabela 3 – Relação entre Série e Quantidade de Alunos que Frequentam as Salas de Recurso do Estado de São Paulo.....	97
Tabela 4 – Relação entre Série, Idade Encontrada, Idade Pretendida e Ano de Nascimento entre Alunos Usuários de Salas de Recursos do Estado de São Paulo.....	98
Tabela 5 – Frequência de Atendimentos de Alunos com Deficiência Visual nas Salas de Recursos em Quantidade de Dias por Semana.....	102
Tabela 6 – Quantidade de Horas de Atendimento aos Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos.....	104
Tabela 7 – Média por Aluno das Respostas 2 e 3 do Questionário, Relacionando Quantidade de Atendimentos por Semana e Horas por Atendimento.....	105
Tabela 8 – Frequência de Encontros entre Pais ou Responsáveis com Professoras da Sala de Recursos de Alunos com Deficiência Visual.....	107
Tabela 9 – Temas de Conversas entre Pais ou Responsáveis com as Professoras de Salas de Recursos.....	109

Tabela 10 – Dados sobre a Relação entre a Professora da Sala de Recursos e os Pais ou Responsável de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Sala de Recursos.....	113
Tabela 11 – Auxílio aos Filhos ou Dependentes Oferecido pelos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos.....	114
Tabela 12 – Materiais ou Recursos Utilizados por Pais ou responsáveis para Auxiliar seus Filhos ou dependentes que Frequentam Salas de Recursos	117
Tabela 13 – Percepção dos Pais ou Responsáveis Acerca do Auxílio da Professora da Sala de Recursos no Sentimento de seu Filho ou Dependente em se Perceber mais Participantes na Escola.....	104
Tabela 14 – Percepção dos Pais ou responsáveis sobre a sua Maior Participação no Processo Ensino-aprendizagem de seu Filho ou dependente.....	120
Tabela 15 – Incidência de Frequência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 1.....	128
Tabela 16 – Incidência de Frequência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 8.....	134
Tabela 17 – Opinião dos Pais ou responsáveis de Alunos com Deficiência Visual sobre a Possibilidade de Melhoria no Atendimento de seus Filhos ou dependentes na Sala de Recursos.....	139
Tabela 18 – Incidência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 10, em sua parte aberta.....	143

Tabela 19 – Incidência de Frequência das Respostas à Questão 12, Referentes a Alguma Alternativa à Sala de Recursos.....	145
Quadro 1 – Respostas e suas Categorias da Questão 1, dos Pais ou responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos.....	127
Quadro 2 – Respostas e suas Categorias da Questão 8, dos Pais ou responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos.....	133
Quadro 3 – Respostas e suas Categorias da Questão 10, Referente à Alternativa Aberta, dos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos.....	143

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 Objetivos	25
1.2 Justificativa	29
1.3 Problema de Pesquisa	30
2. MARCO TEÓRICO	31
2.1 A Família e a Escola	33
2.2 Breve História da Educação Inclusiva	41
2.3 Políticas Públicas Educacionais Paulistas Voltadas às Pessoas com Deficiência	61
2.4 A Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência	64
3. MÉTODO	77
3.1 Introdução	79
3.2 Justificativa	80
3.3 Material e Coleta	81
3.3.1 Textos Técnicos	82
3.3.2 Informações e Dados Retirados da Internet	83
3.3.3 Questionários	83
3.4 Procedimento	84
4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1 Informações Gerais	93
4.2 Questões Fechadas	101
4.3 Questões Abertas	124
4.4 Questões Mistas	137
4.5 Reflexões Gerais sobre os Dados Tratados e Analisados	147
5. CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXO I	167
ANEXO II	173

1

INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos

O objetivo geral de estudo deste trabalho é realizar uma análise crítica acerca da participação parental e sua percepção em relação ao atendimento nas salas de recursos a alunos com deficiência¹ visual que freqüentam escolas públicas, mais especificamente as do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Essa questão remete a que se compreenda a inclusão escolar como parte integrante das políticas públicas na área da Educação. Tais políticas são, por sua vez, pertencentes a um contexto ideológico, filosófico, político mais amplo: o da inclusão social.

Para que se compreenda o processo de inclusão social é importante considerar duas instituições sociais seculares, que acompanham os movimentos e as transformações das sociedades e têm permanecido com fortes raízes nas mais diferentes culturas: a família e a escola, as quais podem ser consideradas importantes alicerces das comunidades modernas.

Quando se fala de uma sociedade inclusiva, o respeito à diversidade e às diferenças entre seus componentes é uma característica fundamental. Portanto, as diferenças entre

¹ Optou-se, neste trabalho, por se utilizar a expressão “pessoa com deficiência” e suas derivações diretas (aluno com deficiência, cidadão com deficiência, etc.). Há diversas maneiras de se referir a quem possui alguma deficiência (portador, deficiente, pessoa com necessidade especial, etc.). A opção segue uma tendência histórica, que atribui a terminologia escolhida como sendo a mais moderna, usual e congruente com os anseios das pessoas e instituições que trabalham com a questão da deficiência em todo mundo, segundo Sasaki (2003).

os membros de uma comunidade não implicam em entendê-los mais ou menos valorosos ou humanos, não justificando, assim, excluí-los ou tratá-los de forma a que eles tenham desvantagens perante o restante da comunidade (SANTOS, 1995; BOFF, 2000), sejam eles quem forem – mulheres, homossexuais, idosos, crianças, pessoas com deficiência , etc.

Sabe-se que os aspectos sociais citados acima não são suficientes para que uma comunidade possa ser tida como inclusiva, pois há diversas variáveis não relacionadas que influenciam para que se possa considerar uma comunidade onde todos usufruam das mesmas condições sociais. Mas, o respeito à diversidade é, sem dúvida, imprescindível para tal.

Uma comunidade pode ser ilustrada, de uma maneira bastante reduzida, pela família, pois no núcleo familiar pode-se identificar aspectos inclusivos ou segregatórios, por exemplo. A forma de composição familiar influencia e reflete na formação cultural de uma comunidade, seja ela inclusiva ou não. Uma das maneiras de se conhecer uma sociedade é saber como as famílias são compostas.

As concepções do que se considera uma família foram e são distintas e têm se alterado nas diversas comunidades, conforme aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros. Atualmente, nas comunidades ocidentais modernas que têm como pressuposto o Estado Democrático de Direito (conjunto de regras aceitas pela maioria, as quais serão cumpridas por todos) e o bem-estar dos cidadãos que a compõem, independentemente de características físicas, raciais, de gênero, etc., uma família pode ter diversas composições: mães criando filhos sem a presença do pai; casais adotando crianças, etc., desde que os membros dessa família vivam em condições dignas de equilíbrio emocional, de saúde física, de moradia, de alimentação, dentre outros fatores.

Teóricos como Correia e Serrano (1997) discutem e classificam diferentes modelos de concepção do funcionamento familiar. No entanto, tais modelos não tratam da formação familiar de maneira a estabelecer funções específicas e hierárquicas na formação e manutenção desse núcleo familiar, mas, focam seus estudos em compreender como um núcleo familiar pode se constituir harmonioso.

Seja qual for a composição familiar, a convivência entre os membros, auxiliando-se mutuamente, trocando experiências e participando um das vivências dos outros, onde se constitui uma “rede” (CORREIA & SERRANO, op. cit.) entre os membros – respeitando, é claro, as individualidades de cada um – é fundamental para que os vínculos se fortaleçam, aumentando a identidade entre os componentes da família.

Ao ter como referência que as concepções de família podem ser diferentes e isso não pressupõe desqualificação dessa estrutura familiar, é compreensível que as pessoas com deficiência possam compor uma família de forma natural e saudável, tanto para o núcleo familiar, quanto para a comunidade onde ela está inserida. (CORREIA & SERRANO, op. cit.).

A partir de um longo processo histórico e cultural, a inserção das pessoas com deficiência no contexto social e a consideração de que elas são parte integrante da sociedade e, portanto, possuem os mesmos direitos e deveres que os demais cidadãos, tem se tornado cada vez mais imperativa, sendo um processo inexorável e irreversível.

Tal processo tem ocorrido, como não poderia deixar de ser, em todas as instâncias de manifestações sociais e, portanto, na área da educação também tem havido grandes modificações. Este fato pode ser notado com intensidade, por exemplo, nos últimos dezoito anos, pois há uma quantidade significativa de congressos, conferências, seminários e outros eventos, que geram declarações, leis e documentos que auxiliam e exigem compromisso dos países e instituições sociais a cumprirem suas determinações em favor da inclusão da pessoa com deficiência, tanto no que diz respeito à educação, quanto nas outras instâncias sociais. Dentre esses documentos e leis pode-se destacar: Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), LDBN (1996), Declaração de Washington (1999), Declaração de Dakar (2000) e Plano Nacional de Educação (2001).

Apesar da inclusão de pessoas com deficiência ser um processo que tem sido amplamente discutido e estudado (AINSCOW 1995; EVANS 1998; MAZZOTTA 2003; CAIADO 2003; BRANDÃO 2005), não é nada simples torná-la efetiva e natural. Há diversas variáveis que devem ser consideradas para que crianças, jovens e adultos tenham, de fato, acesso a uma educação plena e de qualidade. Algumas dificuldades

passam, inclusive, pelo fato de haver muitas especificidades dentro do que se denomina deficiência. Há, por exemplo, cinco tipos de deficiência segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, quais sejam: deficiência física, visual, mental, auditiva e múltipla. Cada uma delas demanda adaptações, ajudas técnicas, mediações pedagógicas específicas.

No caso específico dos alunos com deficiência visual, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo optou por um sistema em que os alunos estudam na classe comum no período normal, junto com os demais alunos, e no período inverso são atendidos na sala de recursos com o auxílio de uma professora² especializada, que os orienta em diversos aspectos relacionados ao melhor desempenho escolar de cada um (Resolução 95/00 da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo).

A partir do que se expôs até o presente momento, além do objetivo geral (problema de pesquisa) de analisar criticamente a participação familiar e sua percepção com relação ao atendimento nas salas de recursos a alunos com deficiência visual, esta tese pretende alcançar outros objetivos específicos:

- a) investigar questões relacionadas à participação da família que possam ser relevantes para a compreensão de aspectos referentes ao envolvimento familiar no dia a dia escolar da criança;
- b) analisar e propor intervenções que otimizem a participação da família para auxiliar no processo de inclusão desse aluno;
- c) verificar qual a periodicidade dos atendimentos, e se essa constância satisfaz as expectativas familiares;
- d) identificar se os pais ou responsáveis (sujeitos desta pesquisa) estão satisfeitos com o sistema de atendimento ao seu filho ou dependente ou se têm alguma proposta de alteração;

² Utiliza-se a expressão no feminino porque os filhos ou dependentes dos sujeitos desta pesquisa só possuíam, no momento das entrevistas, professores das salas de recursos que fossem mulheres. Sabe-se que é possível que existam professores de salas de recursos que sejam homens, mas parece que a maioria é do sexo feminino.

- e) identificar se há a utilização de recursos pessoais que deveriam ser fornecidos pela escola e que os pais ou responsáveis acabam por suprir para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente.

1.2 Justificativa

Este trabalho, como já foi explicitado, pretende investigar qual o nível de participação parental no processo ensino-aprendizagem da criança na sala de recursos e se há alguma sugestão ou observação que os pais ou responsáveis desses alunos tenham a fazer para melhorar o processo pedagógico de seu filho ou dependente.

A participação familiar e suas opiniões sobre os serviços oferecidos pelo Estado a seu filho ou dependente são consideradas relevantes tendo em vista o que se expôs no início deste texto sobre a troca de experiências, participação entre os membros componentes do núcleo familiar, das vivências individuais, etc.

Há diversas discussões sobre a participação familiar no processo ensino-aprendizagem, pois se acredita que a família pode e deve fazer parte do processo de desenvolvimento educacional formal de uma criança (EVANS, 1998). Deve-se ressaltar que a participação familiar não deve se restringir a pais ou responsáveis de alunos com deficiência, é fundamental que haja o envolvimento parental no processo pedagógico de qualquer aluno, tenha ele uma deficiência ou não.

Esta proposta de investigação pretende contribuir para o aperfeiçoamento do sistema de educação inclusiva, somando, portanto, para a melhoria do desempenho dos alunos com deficiência visual. Assim, acredita-se que o processo de inclusão social discutido mais acima se torna mais efetivo e próximo. Tais fatores justificam, portanto, o desenvolvimento deste trabalho.

1.3 Problema de Pesquisa

O Problema de Pesquisa a ser analisado neste trabalho pode ser definido através da seguinte questão: Qual a participação e percepção de pais ou responsáveis de crianças com deficiência visual acerca do serviço oferecido por salas de recursos de escolas públicas a seus filhos ou dependentes?

Por meio do que ficou colocado na Introdução, o Problema de Pesquisa a ser estudado será analisado, refletido, mensurado em suas características qualitativas e quantitativas (quando necessário) para que se consiga trazer à luz as reflexões produtivas que se pretende para se obter dados objetivos, que contribuam para o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na escola e na sociedade, conseqüentemente.

2

MARCO TEÓRICO

2.1 A Família e a Escola

A família e a escola são instituições componentes de diversas estruturas sociais modernas. Atualmente, há diferentes maneiras de se conceber uma família, como, por

exemplo, mães solteiras cuidando dos filhos, pais com a guarda dos filhos, avós cuidando dos netos, homossexuais que adotam crianças, entre outros exemplos.

Sendo assim, é possível supor que um núcleo familiar possa se fundamentar em aspectos relacionados ao envolvimento afetivo entre os membros, assistência oferecida e recebida pelos componentes da família, condições de salubridade física e emocional, etc., e não, necessariamente, em características étnicas, de papel social, poder econômico, gênero ou qualquer aspecto que se refira às diversidades dos membros componentes desse núcleo.

Núcleos de convivência ou familiares são, hoje em dia, considerados saudáveis, não dependendo do fato de terem, por exemplo, uma pessoa com deficiência ou haver a ausência do pai ou da mãe, mas da forma de se constituir as relações entre os membros desse núcleo.

Tendo em vista que os processos de mudanças culturais, sociais e históricos são dinâmicos, ressalta-se que as novas constituições familiares já comentadas não excluem as concepções mais tradicionais, já que se procura compreender a sociedade de uma forma a se respeitar as diversidades entre os membros que a compõem. Nota-se, ainda, que ter a mulher como membro que zela pela casa e seus filhos, ter o homem provendo o sustento do lar (o que poderia ser considerado como uma constituição familiar mais "tradicional e conservadora") não deve ser considerado um fato impróprio e retrógrado *a priori*. Deve-se, somente, ter claros os aspectos culturais, sociais e políticos que envolvem tal constituição familiar.

Teóricos discutem e classificam diferentes concepções do funcionamento familiar. Correia e Serrano (1997) expõem três modelos:

- *Abordagem Sistêmica da Família*, baseado na teoria geral dos sistemas, de Von Bertalanffy (1968), afirma que os sistemas vivos que são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, modificam-se e são modificados por uma alteração ocorrida em um dos elementos, e a interação entre eles cria condições únicas, não presentes quando se considera os organismos independentes. Segundo tal abordagem, é possível que se compreenda a família

conforme tais pressupostos;

- *Modelo Transacional* de Sameroff & Chandler (1975), que afirma que a família é um componente essencial do ambiente de crescimento, influenciando e sendo influenciada pela criança em um processo dinâmico que resulta em aspectos diferentes e em momentos distintos de tal interação;
- *Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano* de Bronfenbrenner (1975), que se baseia na experiência individual, que forma um subsistema que se inclui em outro subsistema um pouco mais geral e assim subsequentemente, formando um sistema complexo e único, que se amplia com experiências de outros membros, formando um contexto familiar.

Independentemente da concepção que se tenha nas discussões atuais sobre a formação, manutenção e funcionamento da família, Correia e Serrano (op. cit.) afirmam que a família é o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, tenha ela uma deficiência ou não. No primeiro caso, muitas vezes, a família tem uma presença mais próxima e constante no desenvolvimento dessa criança, devido a diversos fatores que podem ser de assistência médica, auxílio mais prolongado no desenvolvimento social e educacional. No entanto, tem havido, no decorrer dos séculos, uma alteração intensa nesse padrão.

A participação familiar no processo de desenvolvimento de uma criança ou jovem é considerada relevante, não sendo relevante as distinções econômicas, sociais, religiosas, culturais. Deve-se levantar a hipótese, no entanto, de que a família não ocupa local privilegiado em algumas instituições onde a criança frequenta. Na escola, por exemplo, a família, talvez, não tenha a participação que se pode considerar adequada ou suficiente.

Os motivos pelos quais isso ocorre podem se referir a diversos aspectos (culturais, econômicos, etc.), e serão melhor discutidos no decorrer deste trabalho, em ocasiões pertinentes, pois são um dos objetivos específicos a ser analisados.

Um sinal de que a família não tem participação adequada e suficiente no processo de

ensino-aprendizagem dos alunos dentro da escola são as ações oficiais que procuram incentivar os familiares a se envolverem mais nos processos pedagógicos e sociais de seus filhos ou dependentes em atividades extra-curriculares, através do Programa Escola da Família, por exemplo.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem esse projeto específico para esse fim, que se chama Escola da Família: Espaços de Paz. Esse programa pode ser acessado através do portal oficial da Secretaria de Estado da Educação³.

Conforme encontrado no conteúdo do *site*, o programa tem objetivo de “*criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo*”. Para isso, a Secretaria promove atividades culturais, esportivas e de orientação para o trabalho, abrindo seis mil escolas do Estado aos fins de semana para a comunidade.

Não se deve supor que todas as iniciativas da Secretaria de incluir e aumentar a participação familiar na escola e no processo de desenvolvimento pedagógico e social da criança seja a Escola da Família. No entanto, essa iniciativa está em destaque na primeira página do *site* oficial da Secretaria.

Não foi possível identificar outro tipo de ação nesse sentido, ou seja, no incentivo e estímulo da participação familiar no processo social e de ensino-aprendizagem dos alunos. A Escola da Família pode (e talvez seja mesmo) uma boa iniciativa, talvez imprescindível, mas fica claro, nos objetivos do programa, que ele não se concentra em aspectos relacionados diretamente com a maior participação familiar no processo ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente. Dessa forma, acredita-se que as ações oficiais (pelo menos do Estado de São Paulo), no que se refere à participação familiar, ainda são insípidas e iniciantes.

Apesar do que se analisou acerca da ação estatal sobre tal assunto, há, hoje em dia, graças a um processo histórico que será melhor descrito posteriormente, uma atenção

³ O site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é: www.educacao.sp.gov.br. Nesse site encontra-se detalhes sobre o Programa Escola da Família.

dispensada à relação familiar no processo pedagógico, indo ao encontro do que se disse acima, de que a participação familiar no processo pedagógico de seu membro que frequenta a escola, ainda é insuficiente e, em alguns casos, talvez, inadequada. Essa atenção se reflete, por exemplo, na legislação vigente.

A Resolução da Câmara Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, nº. 02, de 2001, em seu Artigo 6º, deixa clara tal importância quando atribui à família papel relevante na identificação e tomada de decisões quanto ao atendimento necessário a seu membro com deficiência. Tal Resolução deixa explícito também o movimento de se incluir as pessoas com deficiência, considerando sua inclusão possível com a participação ativa da escola e da família. Essas instituições, família e escola se formam e são modificadas em um movimento simultâneo de influência mútua. A escola é dinâmica, sendo parte refletida e refletora da comunidade onde está inserida. Portanto, o processo de inclusão social não pode se isentar de passar pela escola.

É difícil identificar onde esse processo sai da escola, atingindo a família e a comunidade ou vice-versa. O fato é que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo a família, a escola e a comunidade.

Turnbull e Summers (1985, apud Correia e Serrano, 1997) afirmam que tal processo pode ser observado claramente nos últimos 40 anos, quando se nota um aumento no envolvimento parental em questões relacionadas ao contexto escolar de seu filho ou dependente.

Evans (1998, p. 17) recomenda que os programas de educação inclusiva se apoiem, entre outros motivos, no incentivo da participação dos pais e familiares. Ela afirma:

As famílias são chamadas a tomar decisões em nome da criança, portanto, os pais devem desempenhar um importante papel na concepção dos programas inclusivos. Um dos princípios fundamentais da elaboração dos programas de educação inclusiva é o de começar pelos conhecimentos e pela experiência dos pais, em particular:

- partir das questões e preocupações deles;
- basear-se nos conhecimentos deles sobre a situação atual;
- a percepção deles sobre o que constitui um problema;
- dar-lhes o tempo necessário para abordarem detalhadamente os diversos aspectos, e ajudá-los a terem uma perspectiva de longo prazo.

Apesar de, no curto prazo, os serviços imediatos oferecerem uma resposta satisfatória, as necessidades de longo prazo também devem fazer parte do planejamento.

A autora ressalta aspectos relacionados à cultura dos pais e familiares e suas preocupações. Ela sugere, portanto, que um programa de educação inclusiva leve em consideração aspectos micro culturais, ou seja, que se considere a perspectiva parental e a realidade de vida como dado fundamental na concepção do programa.

Dessa forma, deve-se ter como referência, não somente as formulações teóricas e acadêmicas que, algumas vezes, são desconexas do contexto sócio-cultural de uma comunidade, mas o cotidiano e a cultura local de quem vai usufruir do programa.

Há que se ressaltar, também, que, além de se formular um programa de educação inclusiva levando-se em conta os aspectos citados por Evans (op. cit.), deve-se atentar para as relações internas do núcleo familiar.

Acredita-se na importância desse aspecto, pois a criança e a família que estarão inseridas no contexto de uma educação inclusiva estão sendo formadas e modificadas, em grande parte, pelas relações exercidas em seu núcleo, em sua cultura interna, ou como afirma Evans (op. cit.), por aspectos micro culturais.

Walter (2004, pp. 88-89) trata desse tema destacando aspectos fundamentais, tais como exigência, emancipação e autonomia. A autora ressalta:

[...] o processo de emancipação, englobando simultaneamente o abandono da tutela, o assumir riscos, a capacidade de criar laços e a vontade de escolher, de decidir, não pode se satisfazer com um único princípio condutor. Aliás, não pode se satisfazer com princípio algum, tanto que ele cria sua própria lei. Ele se constrói, no que concerne à família, na tensão entre o homem e a mulher, o pai e a mãe, os pais e os filhos, tensão entre querer o outro para si (como se fosse ele mesmo) e deixá-lo escapar. Essa tensão é necessária porque ela permite a passagem do interior para fora e, efetivamente, a criança tem necessidade de se sentir dentro para apreender o exterior. Ora, os princípios educativos, quando tomados separadamente, ocultam certos aspectos e favorecem uma única dimensão educativa. Em contrapartida, é na complexidade dos diferentes princípios, em sua interação, que poderá se manifestar uma verdadeira emancipação.

Além disso, para evitar o fechamento de princípio, para que a educação escape à representação de princípio, para que os pais possam se emancipar das prescrições representativas e criar sua própria tensão entre os diferentes princípios, convém dar importância às ações educativas sem, no entanto, prendê-las a um princípio. Para isso, é preciso assumir essas ações como exigências que se adaptam à individualidade e à intimidade da relação educativa familiar. Exigência enquanto "resposta" à incompletude humana, exigência enquanto responsabilidade do processo de emancipação do outro. Portanto, será questão da exigência da dualidade educativa, a exigência do amor, a exigência de um enquadramento parental, a exigência de valores, a exigência de uma tensão entre o endógeno e o exógeno, a exigência do respeito de si, a exigência de sucesso. E veremos que é a pluralidade das exigências que, simultaneamente, enraíza a criança em sua família e a acompanha em um processo de emancipação.

Pelo fato da família ser o primeiro contato de socialização e educação de uma criança, é fundamental que se dê importância às relações nucleares. Como afirma Walter (op. cit.), a criança precisa “se sentir” dentro para conseguir apreender o mundo exterior. É difícil determinar os limites das influências nucleares da família e das relações externas a ela. No entanto, a dificuldade da determinação das fronteiras não implica em não se atentar para tal relação.

Como pode ser notado, teóricos destacam a importância da participação parental no processo ensino-aprendizagem. No entanto, como também já se viu, há um hiato entre a previsão legal e as ações oficiais. O pouco ou desconexo comprometimento oficial com relação a aspectos sociais considerados relevantes não podem ser atribuídos, somente à não dedicação do estado no envolvimento familiar no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Esse pouco, ou nenhum, envolvimento oficial também se faz notar, por exemplo, na inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esse parco envolvimento tem feito parte da constituição das políticas públicas de educação desde muitas décadas atrás. Somente há poucos anos esse quadro tem, lentamente, se modificado, como se verá a seguir.

2.2 Breve História da Educação Inclusiva

Apesar de se considerar as dificuldades de alteração cultural, não há dúvidas de que o século XX, principalmente em sua segunda metade, foi um período de modificações na relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade onde estão inseridas (SILVA, 1986). Após um tortuoso período de duas guerras mundiais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, talvez tenha sido um marco fundamental nesse processo.

Deve-se lembrar que qualquer forma de classificação é subjetiva, pois pode partir de pressupostos distintos, levando em consideração aspectos e referências diferentes. Contudo, não é o objetivo deste trabalho fazer uma longa descrição histórica, mas analisar sob um ponto de vista – o educacional – o processo de inclusão. Portanto, a análise feita aqui é subjetiva e não pretende ser compreendida como única e excludente às demais.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou-se a considerar – pelo menos de forma oficial – mundialmente os direitos que os seres humanos possuem; alguns desses princípios inalienáveis e universais, sem que se possa distingui-los tendo como pretexto raça, gênero, religião, condição econômica, cultural, física, sensorial ou intelectual. Essa Declaração não é um documento que trata especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, mas deixa claro que todos os seres humanos têm direitos iguais, dentre eles, obviamente, as pessoas com deficiência.

Dessa forma, pode-se compreender que, pelo menos oficialmente, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas membros efetivos e participantes das comunidades humanas, tendo, portanto, os mesmos direitos e deveres de qualquer pessoa. Pode-se, tomando tal perspectiva como referência, considerar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco no processo de inclusão social das pessoas com deficiência.

Sabe-se, no entanto, que as relações sociais não são modificadas somente por leis, decretos e declarações. As estruturas sociais são bem complexas, refletem e são

refletidas por relações, por exemplo, hierárquicas que segmentam, segregam e excluem.

Boaventura de Sousa Santos (1995) discute aspectos relacionados à igualdade e a diferença como processo de construção cultural. Sua abordagem não se refere especificamente à reflexão acerca da questão das pessoas com deficiência. Mas, genericamente, seus conceitos são congruentes e, de certa forma, acrescentam uma perspectiva mais ampla em relação ao que se discute acerca do processo de inclusão social, escolar e familiar da pessoa com deficiência.

Isso se dá pelo fato do autor discutir a formação cultural de maneira abrangente, levando em conta aspectos do desenvolvimento econômico como fatores intrínsecos e indispensáveis no desenvolvimento cultural das comunidades atuais. Assim, pode-se considerar que os conceitos discutidos por ele podem servir como arcabouço, estrutura ou, ainda, alicerces que tornam mais compreensíveis, por exemplo, as discussões atuais sobre integração e inclusão.

Segundo Santos (op. cit.), o advento capitalista produz os princípios de regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e exclusão que, conforme o autor são produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista.

Diante do exposto, não se entrará no mérito de se discutir a compreensão de Santos sobre as características e conseqüências do sistema capitalista, pois esse não é o foco deste trabalho, mas faz-se uso da sua concepção sobre os dois fenômenos citados (desigualdade e exclusão) como fatores que facilitam uma analogia sobre o que se discute neste texto.

Compreende-se que os dois princípios levantados por Santos – desigualdade e exclusão – não podem ser compreendidos como simples resultados diretos dos sistemas capitalistas. Ou seja, não é possível que se faça uma analogia direta sobre o capitalismo e os princípios do autor no que diz respeito à inclusão ou exclusão das pessoas com deficiência. Diz-se isso por que é sabido, por exemplo, que países capitalistas muito desenvolvidos economicamente são, muitas vezes, mais inclusivos que países menos desenvolvidos.

Santos (op. cit., p. 02) define os dois sistemas – de desigualdade e de exclusão – da seguinte forma:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas em combinações complexa.

Como o próprio autor afirma na citação acima, os dois sistemas são hierárquicos e existem simultaneamente nas sociedades.

Corroborando com as concepções formuladas por Santos (op. cit.), Boff (2000, p. 9), ao tratar do princípio de compaixão, define:

A exclusão é muito mais grave que a marginalização. Os marginalizados estão dentro do sistema, à margem. Confrontam-se com o subdesenvolvimento e buscam o desenvolvimento através da integração ao sistema. Os excluídos estão fora. São considerados zeros econômicos. Não existem. Estes confrontam-se diretamente com a morte. E morrem antes do tempo. Auschwitz é hoje, é cada dia.

É possível que se relacione a concepção de “marginalização” de Boff (op. cit.) com a de “desigualdade” de Santos (op. cit.). Essa relação pode não ser precisa, mas auxilia na compreensão e confirmação de dois estudiosos que tentam compreender os fenômenos sociais e econômicos atuais, em que há uma significativa parcela social em situações de fragilidade.

Um fato relevante a ser destacado é que as pessoas com deficiência, historicamente, têm pertencido a tais sistemas, ora em um, ora em outro, dependendo do contexto social analisado. Tanto no sistema de desigualdade (ou marginalização), quanto no sistema de exclusão, a pessoa com deficiência – e não somente ela – sempre esteve hierarquicamente em baixo, o que a coloca em condições sociais desfavoráveis.

Há discussões de teóricos, associações, pessoas com deficiência e familiares que se esforçam para tentar diminuir essa posição hierarquicamente inferior das pessoas com deficiência - e não somente delas, pois se sabe que a inclusão social se faz por diversos aspectos. Na realidade, enquanto os sistemas sociais se fundamentarem em relações hierárquicas, sempre haverá grupos em situações privilegiadas e outros em situações menos favorecidas na pirâmide social.

Sabe-se que a mudança fundamental a ser feita é a eliminação dessa forma de organização. Compreende-se, também, que tal fato não se dará de forma imediata, pois há milhares de anos tal estrutura social vem se consolidando (SILVA, 1986). No entanto, este quadro não deve imobilizar as ações. As relações sociais, históricas, econômicas e culturais. Diversas ações, iniciativas, processos, etc., têm operado modificações significativas na situação de desigualdade e exclusão.

Pelo menos nos últimos quase 60 anos, têm havido diversas tentativas objetivas e com eficiência bastante considerável de modificar a situação das pessoas com deficiência perante as comunidades onde vivem e se relacionam. Tais ações têm se concentrado em dois conceitos fundamentais: a integração e a inclusão. Sabe-se que as práticas de eliminação, isolamento e asilamento ainda são presentes, mas não predominantes neste momento histórico (SILVA, 1986).

Pode-se, de forma breve e, portanto, um tanto quanto superficial, organizar tais

conceitos (integração e inclusão) como sendo subseqüentes historicamente. Esta organização não deve ser compreendida como "evolutiva", pois há discussões conceituais até hoje sobre qual o sistema mais adequado para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Apesar de o conceito de inclusão, atualmente, ser mais divulgado e amplamente preferido por teóricos e pessoas com deficiência.

Esses conceitos são, para muitos, reflexões semânticas, sem grande importância histórica e conceitual. Seja como for, tanto integração quanto inclusão são conceitos bastante representativos das modificações ocorridas durante o período citado logo acima.

Para que se compreenda o conceito de integração, é necessário esclarecer o que se considera reabilitação. O conceito da reabilitação traz como princípio básico a idéia de recuperação ou aquisição de funções e habilidades, tendo como parâmetro o que é considerado normal (PARADIGMA, 2004) ⁴.

A concepção de normal, ou de norma, é complexa e polêmica. Mas para esta reflexão vale lembrar que o critério de normal não é apenas estatístico (aquilo que representa a maioria), mas também ideológico (aquilo que é considerado aceito, comum, moral, ideal e cultural). Tal conceito se modifica dentro de uma sociedade e é distinto entre as diferentes comunidades. Isso mostra que o que se entende por normalidade não é absoluto, não sendo possível determinar sem que se leve em consideração aspectos sociais e históricos (PARADIGMA, 2004).

Sendo a deficiência uma diferença significativa, os tratamentos reabilitadores colocaram como meta os padrões de normalidade, buscados ao máximo, para que a pessoa com deficiência, depois de reabilitada, pudesse integrar-se à sociedade.

Dessa forma, portanto, pode-se definir o conceito de Integração. Integrar-se é um caminho de mão única, ou seja, cabe à pessoa com deficiência modificar-se para poder cumprir as exigências da sociedade. Se incapazes, devem ser reabilitadas. Se não reabilitadas adequadamente, não podem se integrar (PARADIGMA, 2004).

⁴ As citações referentes a PARADIGMA fazem parte da publicação "poéticas da Diferença", de autoria do Instituto Paradigma, de 2004, adequadamente referida na Referência Bibliográfica deste trabalho.

Sob uma perspectiva integralista, algumas instituições de atendimento especializadas em uma determinada deficiência e algumas escolas especiais mantêm seus frequentadores "segregados" do convívio com pessoas diferentes delas.

Não se aprofundará, neste trabalho, a discussão sobre a pertinência ou não de se manter instituições e escolas, públicas ou privadas, que atendam somente pessoas com deficiência, uma vez que esta questão não é simples de ser respondida sem que se aprofundem as argumentações, além de não ser o foco deste trabalho. O fato é que muitas dessas instituições surgiram à época do auge do conceito de integração como sendo o mais pertinente para se lidar com as pessoas com deficiência.

O processo de integração está, também, relacionado a uma cultura diagnóstica que influenciou, e ainda influencia, na perspectiva de identificar, tratar, curar as pessoas com deficiência. Esse aspecto será melhor desenvolvido mais à frente neste texto.

Ao se considerar as pessoas com deficiência como cidadãos efetivos e capazes de compor a comunidade onde estão inseridos, sem se considerá-los passíveis de serem "curados", "reabilitados", "tratados", não valorizando somente aspectos relacionados às incapacidades geradas por sua deficiência, torna-se mais fácil e natural que as pessoas com deficiência sejam consideradas membros efetivos de uma comunidade. Se assim for, pode-se afirmar que usufruem de todas as instâncias que compõem o meio onde estão inseridas.

Não se ignora, aqui, a importância do diagnóstico, do tratamento (quando isso for possível e pertinente), da reabilitação (quando necessária), mas se propõe a modificação do foco das ações e das percepções com relação à pessoa com deficiência e o meio onde se encontra.

Ao se considerar e propiciar que as pessoas com deficiência sejam membros efetivos da comunidade, essas pessoas devem cumprir suas responsabilidades civis como qualquer outro membro da sociedade.

Do mesmo modo que as pessoas com deficiência têm direitos iguais, têm também obrigações iguais. Dessa forma, deve-se esperar delas o desempenho do seu papel

social e o cumprimento de suas obrigações de cidadão. É necessário focar as capacidades da pessoa com deficiência e não apenas as suas limitações.

Oferecer maiores oportunidades de autonomia e independência é o ponto de partida para a garantia da cidadania das pessoas com deficiência. Este processo está diretamente relacionado com a possibilidade delas participarem dignamente de todas atividades sociais, e passa a ter, assim, significado o que se compreende como equidade.

Para que se compreenda conceitos como autonomia e independência, que estão diretamente relacionados à equidade, é necessário que se tenha claro aspectos relacionados às dificuldades e às formas de se superá-las.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, descreve conceitos que podem auxiliar nesse processo, conceitos que são utilizados e tomados como referência em diversas instituições, nacionais e internacionais, que lidam com a questão da deficiência. São eles:

- Deficiência: "Qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica". (OMS, 1980: 35)
- Incapacidade: "Qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer alguma atividade dentro dos limites considerados normais para o ser humano". (OMS, 1980: 36)
- Desvantagem: "Impedimento, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para um indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais". (OMS, 1980: 37)

Não se considera este o fórum adequado para se discutir profundamente cada um desses conceitos. No entanto, nota-se que deficiência e incapacidade se referem a características individuais. Ou seja, dizem respeito somente à pessoa que as possui. Por exemplo, uma pessoa que tem deficiência visual é incapaz de enxergar como uma pessoa que não a possui.

Já o conceito de desvantagem existe quando há alguma relação com o meio. Usando o exemplo da pessoa com deficiência visual, quando duas pessoas entram em um elevador e não há as inscrições dos andares em braille - sistema de comunicação para leitura e escrita utilizado por pessoas com deficiência visual – e não há o anúncio sonoro dos andares, a pessoa com deficiência visual passa a se encontrar em uma situação de desvantagem (não equidade) em relação a pessoa que não possui tal deficiência.

Portanto, as ações devem, em grande parte, se voltar para diminuir ou eliminar as situações de desvantagem, onde as pessoas com alguma deficiência poderão ser incluídas nas situações sociais. Assim, propicia-se a equiparação de oportunidades, que elimina as desvantagens, através de mediações, ajudas técnicas, ou das relações sociais entre as pessoas.

Sabe-se que o processo de inclusão não se refere, somente, a tornar o meio físico acessível – com rampas, inscrições braille, barras de apoio, telefones para pessoas com deficiência auditiva, acessibilidade de toda natureza. Há que se concentrar esforços para que a inclusão ocorra de maneira a que as pessoas com deficiência façam parte, não somente do ambiente físico, mas da sociedade como um todo. Construir rampas é, sem dúvida, o aspecto mais simples do processo de inclusão social; não se deve desconsiderar as dificuldades de se tornar o meio físico acessível, mas isso não é suficiente.

A inclusão plena, como se pode observar em outros trechos deste texto, é um processo histórico, de modificação cultural, político, social, econômico e, portanto, extremamente complexo e, muitas vezes, mais vagaroso do que se deseja.

Isso é apontado em muitos acordos que clamam objetivos de diminuir as desvantagens e construir uma sociedade inclusiva de fato, segundo os pressupostos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na cidade de Jomtien, Tailândia, houve, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Após mais de 40 anos *da Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a situação

educacional - e não só ela - no mundo não obteve o êxito que se pretendeu em 1948.

Nesse contexto é que ocorreu a Conferência de Jomtien. Seus principais objetivos estão expostos em seu Artigo 1º:

Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem

“1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

“2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

“3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

“4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Esses quatro objetivos gerais expressam os anseios de se construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Tendo como base esses preceitos, e em processo de continuidade, em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, houve outra conferência com 88 países participantes e 25 organizações, onde se continuou discutindo aspectos fundamentais de uma educação para todos. Essa Declaração, conhecida como Declaração de Salamanca, refere-se, exclusivamente, à educação especial (termo utilizado em seu corpo), ou seja, à educação para alunos com deficiência.

A Declaração apresenta as seguintes orientações quando trata da estrutura necessária para que se tenha uma escola inclusiva para pessoas com deficiência:

[...] O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais

especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

O trecho acima, apesar de longo, é fundamental, pois explicita, com clareza, o conceito que vem se construindo desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que culminará nos processos e conceito de educação inclusiva.

Tal conferência normatizou aspectos gerais sobre a educação para todos – como já ficou claro acima – e a Declaração de Salamanca, por sua vez, trata da especificidade dos alunos com deficiência.

No final do século XX, os líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula "Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio", realizada em 1999, em Washington, DC, EUA aprofundaram questões referentes aos

direitos humanos, autonomia, empoderamento (*empowerment*) das pessoas com deficiência.

A Declaração de Washington não trata, como fica claro acima, de educação especificamente. No entanto, ela explicita:

Nós reconhecemos a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem-barreiras para promovermos Vida Independente [...].

No trecho acima há a preocupação em deixar clara a intenção de se construir uma sociedade inclusiva - é digno de nota que não se utiliza a expressão "integrar", mas "incluir", não somente no aspecto educacional, mas de forma global. Isso vem ratificar todo processo inclusivo iniciado há quase uma década, com a Declaração de Jomtien (1990).

Finalmente, em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, a Cúpula Mundial de educação se reúne para discutir o que se modificou após uma década da Declaração de Jomtien (op. cit.).

A Declaração de Dakar admite que houve avanços em alguns países, mas expõe dados bastante preocupantes sobre a exclusão de adultos, jovens e crianças a uma educação de qualidade que seja oferecida a todos.

Essa Declaração reafirma os compromissos firmados em Jomtien, estabelecendo datas limites para que se alcance alguns objetivos.

[...] assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à

educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania;

alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fica clara a intenção de se alcançar uma educação para todos, de forma plena e igualitária. Apesar de não tratar, especificamente, da educação para pessoas com deficiência, a Declaração de Dakar trata de inclusão, e é aí que se contempla a educação inclusiva para pessoas com deficiências.

Percebe-se, assim, um movimento mundial histórico e social claro de modificação nos paradigmas que norteiam as relações entre pessoas de uma comunidade, ao se tentar diminuir as situações de desvantagem de pessoas com alguma deficiência ou não.

O Brasil, principalmente nas duas últimas décadas, tem acompanhado de perto tais modificações. No entanto, deve-se compreender que o país tem sua trajetória particular,

onde inúmeros fatores influenciam no desenvolvimento da construção de ações voltadas a uma perspectiva social mais inclusiva. A seguir, analisar-se-á, de modo geral, como foi tal trajetória no país.

A primeira vez que se citou a educação para pessoas com deficiência foi no Estado de São Paulo, em 1917 (ver subtítulo Políticas Públicas Educacionais Paulistas Voltadas às Pessoas com Deficiência). No entanto, as políticas públicas em caráter nacional dedicadas a essas pessoas demoraram muito para ser instituídas efetivamente. Sobre tal fato, Caiado (2003, p. 8) escreve:

Muito embora nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, a Lei 4.024/61o Artigo 88, já anunciasse que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los à comunidade, será a constituição de 88 que afirmará claramente, no Artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na Rede regular de ensino. Sem dúvida alguma, esse marco é histórico e deve ser compreendido no contexto da redação da Lei.

Até esse momento, práticas integralistas e inclusivas ocorriam de forma isolada e não continuada. Famílias tomavam as iniciativas de levar seus filhos ou dependentes com deficiência às escolas, para que eles tivessem acesso à educação, Caiado (op. cit.). Essas famílias arcavam com todo o ônus de tentar fazer seu filho um aluno participante e ativo do processo pedagógico e social da escola. Dependiam muito das iniciativas e envolvimento pessoal dos professores e colaboradores da escola.

As ações que eram mais comuns e efetivas, até a Constituição de 1988 eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares que isolavam seus internos do convívio social; e, quando havia algum movimento inclusivo, era uma iniciativa particular de algum núcleo social ou de uma família isolada, como já se citou no parágrafo anterior.

Entre os anos da primeira LDB (1961) e a promulgação da Constituição de 1988, houve um período muito relevante da história recente do Brasil. Em 1964 iniciou-se um regime militar não democrático, que perdurou até meados da década de 80, quando Tancredo Neves foi eleito pelo Congresso Nacional (portanto, de forma ainda não democrática), presidente da república, (CAIADO, op. cit.). O país passa a se redemocratizar, de forma paulatina, a partir desse ano.

Com a liberdade política, reinicia-se uma reestruturação partidária, que tem como representação a constituição da Assembléia Constituinte, formada por grupos conservadores e progressistas. Elabora-se, então, o texto da Constituição Brasileira de 1988 que, por seu caráter democrático e por ressaltar aspectos relacionados a conquistas de direitos, recebe o nome de Constituição Cidadã.

Foi nesse contexto que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente em caráter oficial e definitivo, apesar de se ter tido disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se refere a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A década de 90 foi decisiva e extremamente profícua no contexto político, social e econômico. Dentro de um contexto social complexo, a constituição brasileira, em dez anos, teve vinte e cinco emendas, o que pode ser representativo de um processo de modificação ocorrido durante esse período. As diversas Declarações, Simpósios, Conferências, etc., que foram organizadas e efetivadas durante esses anos coloca o Brasil no contexto político, econômico e social que era tendência em diversos países da comunidade mundial. É nesse contexto que se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei 9.394/96). A educação Especial, inserida, pela primeira vez, como um capítulo da LDB (Capítulo V) tem perspectiva inclusiva.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, tanto os que possuam necessidades educacionais especiais, categoria em que se incluem as pessoas com deficiência, ou não. O que se deve destacar é o comprometimento com uma sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática. Essas perspectivas foram contempladas, pelo menos no plano ideológico, na LDB 9394/96. Contudo, encontra-se nesse documento, como se verá logo a seguir, algumas brechas que não condizem com uma posição inclusiva efetiva.

Apesar da perspectiva inclusiva, a LDB faz uso da expressão “integrar” ao invés de “incluir”. A questão de nomenclatura não será discutida aqui profundamente. Mas, há divergências sobre as distinções entre os dois termos, como se observou em outro momento neste trabalho. Para uns eles são sinônimos, para outros (e é essa posição que se assume neste trabalho) as expressões são bem distintas e representativas de posturas diferentes.

A LDB não trata, somente, como é óbvio, de educação especial (termo utilizado na Lei), mas em seu bojo, o contexto inclusivo das Declarações de Jontien e Salamanca estão claros e explícitos, – inclusive no Capítulo V, que trata da educação especial:

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições

específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

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

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

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

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

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

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É importante notar que a Lei trata em ensino preferencial na rede regular de ensino. Tais expressões não contemplam o que se considera mais adequado e plenamente inclusivo, pois deve-se ter uma escola preparada para receber todos segundo uma perspectiva eminentemente inclusiva, sem exceção, os alunos, independentemente de suas especificidades. No entanto, a LDB já tem mais de dez anos. Além disso, sabe-se que o processo de inclusão total dos alunos com deficiência ainda não está pronto.

Portanto, a Lei se precaveu de ter em seu bojo artigos que não seriam possíveis de se cumprir. Sabe-se que tal distorção deve ser corrigida se o objetivo for, de fato, incluir os alunos com deficiência.

Além dos fatores citados por Caiado (2003), um substitutivo abre precedente para que os alunos com deficiência não sejam, em alguns casos, incluídos no ensino regular, Caiado (op. cit. pp. 21-22) escreve:

[...] o substitutivo acena com a possibilidade de concessão de bolsas de estudos aos alunos carentes, se houver falta de vagas nas escolas públicas. Deste modo, ficam garantidas verbas públicas, na educação especial, às instituições especializadas privadas com caráter filantrópico o que, sem dúvida, compromete a possibilidade de se garantir o direito público à educação especial e a própria garantia de vagas nas escolas públicas regulares.

É relevante que se admita os enormes avanços obtidos com a promulgação da LDB de 96 em relação, por exemplo, às duas Leis de diretrizes e Bases anteriores. Na Lei 4.024/61, o título X, os Artigos 88 e 89 tratam que a educação de excepcionais deve, se possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na Lei 5.692/71, o Artigo IX, do Capítulo I, afirma que os alunos com deficiência física ou mental deverão receber tratamento especial no 1º e 2º grau, conforme normatização especificada pelos Conselhos de Educação (CAIADO, op. cit.).

Os avanços, como se percebe, são significativos, no que diz respeito ao acesso, abrangência, atribuições de responsabilidades, etc., inclusive pelo fato de que na LDB 9.394/96, há, pela primeira vez, um capítulo exclusivo para a Educação Especial.

No entanto, deve-se notar, também, que muito ainda deveria ser feito para que o ensino público fosse efetivamente inclusivo. A concessão das bolsas a alunos carentes abre um pressuposto de parcerias entre o poder público e instituições privadas. Esse fato, de certa forma, influenciou na concepção e formulação do Plano Nacional de Educação,

Lei 10.172/01. Esse Plano está previsto, tanto na Constituição Brasileira de 1988 quanto na LDB 9.394/96.

Na LDB, faz-se referência ao Plano, conjugando-o às diretrizes, orientações e concepções da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As diretrizes e metas previstas na LDB referem-se aos dez anos seguintes à sua instituição, o que aponta para compromissos de ações efetivas e organizadas cronologicamente.

Apesar da Constituição Brasileira de 1988 prever o Plano Nacional de Educação, que deveria contemplar os seguintes objetivos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística. A LDB de 96, em seu Artigo 87, parágrafo 1º, quando trata da elaboração do Plano Nacional de Educação, não cita tais eixos norteadores. Ela se refere, à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que está inserida em um contexto político, econômico e social neoliberal (CAIADO, op. cit.),

Caiado (op. cit.) discute os motivos que permeiam esse e outros fatos referentes às formulações legais sobre educação no Brasil. Não é o objetivo deste trabalho discutir tais aspectos, mas acredita-se ser importante notá-los para que se compreenda o contexto histórico da educação inclusiva no país e seu percurso histórico e social.

O Plano Nacional de Educação vem corroborar o processo que estava se consolidando desde a Constituição Brasileira de 1988. Como já se descreveu, ele é formulado conforme as diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tal fato relaciona-se com a preocupação em se garantir a universalidade do ensino, preferencialmente na rede regular, mas abre pressupostos para que o Estado não necessite assumir tais alunos segundo algumas especificidades individuais.

Além disso, o Plano Nacional de Educação trata com atenção o ensino superior de pessoas com deficiência, o que, segundo Caiado tem contribuído para o aumento das matrículas de pessoas com deficiência nos cursos superiores e de pós-graduação que tenham recursos pessoais para investir na sua formação, utilizando infra-estrutura e recursos particulares, não sendo, portanto, a forma mais efetiva e democrática de se

universalizar a educação de jovens com deficiência. No entanto, não se pode negar o avanço alcançado quando se analisa os dados de aumento do acesso ao ensino superior.

Apesar do que observou Caiado (op. cit.) com relação ao aumento do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, dados do CENSO Escolar de 2004 demonstram que apenas 0,12% dos alunos universitários são pessoas com deficiência. Houve um aumento, de fato, mas o percentual, ao se comparar com o total, é ainda irrisório.

A partir desse pequeno resumo a respeito da história recente da legislação sobre educação especial no mundo e no Brasil, pode-se compreender que a pessoa com deficiência tem alcançado destaque e status de cidadão. Tal fato pode ser analisado como uma evolução na construção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, esse processo evidencia os enormes problemas e dificuldades que as pessoas com deficiência têm tido ao longo da história para serem incluídas na sociedade, já que esse “status” ainda não pode ser considerado totalmente democrático, privilegiando (inclusive na legislação), um extrato da sociedade que possui poder aquisitivo e social privilegiados.

Essas dificuldades ilustram o muito que ainda precisa ser feito além de se reorientar algumas ações que se acreditava serem adequadas e que foram descobertas como ineficazes, pelo menos da forma como foram implementadas e geridas.

Um exemplo disso pode ser ilustrado pela criação de classes especiais pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que, hoje em dia, não são mais abertas, por se ter compreendido que elas não cooperavam para a evolução mais plena de alunos com deficiência mental⁵, além de receberem crianças, jovens e até adultos que não possuíam qualquer deficiência mental, mas que eram matriculados nessas classes por inúmeros aspectos e que apresentavam grandes dificuldades de retornar ao ensino regular.

⁵ Recentemente, há diversas discussões acerca da denominação adequada com relação a pessoas com deficiência mental. Há um movimento no sentido de se chamar pessoas com esse tipo de deficiência como pessoas com deficiência intelectual. Essa modificação de nomenclatura se justifica para que se evite confundir pessoas com deficiência intelectual com pessoas com doenças mentais. Optou-se, no entanto, por se usar a expressão utilizada na legislação vigente (Decreto de Acessibilidade 5.296/04), apesar de não se discordar da tendência atual.

Ressalta-se que o Estado ainda faz uso do sistema de classes especiais instaladas anteriormente. Não se pode afirmar que as classes especiais não têm, em sua concepção, aspectos positivos. No entanto, não têm demonstrado eficiência no que se propõem como ambiente que favoreça o processo ensino-aprendizagem da maneira que se acredita ser mais adequado atualmente.

2.3 Políticas Públicas Educacionais Paulistas Voltadas às Pessoas com Deficiência

Desde 1917 (Lei 1.879/1917) com a legalização da “escola para anormais”, que nunca foi instituída, o Estado de São Paulo tem destinado pelo menos formalmente, atenção à educação de alunos com deficiência. Mas, foi somente em 1930 que se abriu a primeira “classe especial para anormais” (MAZZOTA, 2003).

Em 1933, por meio do Código de Educação, a educação especializada é incluída no âmbito da educação geral e da educação pública. Não é o objetivo deste trabalho analisar processos históricos; no entanto, acredita-se ser importante ressaltar que o Estado de São Paulo já possui políticas públicas para a educação de alunos com deficiência há mais de 70 anos. Não se faz, ao se identificar tal postura, qualquer menção à pertinência, correção, intensidade, seqüência e coerência dessa postura.

Sabe-se que as iniciativas paulistas não devem ser descontextualizadas do processo transcorrido pelo país como um todo. O desenvolvimento de ações públicas e uma posição política com relação às pessoas com deficiência na escola podem ser descritas como coerentes com o processo histórico vivido pelo Brasil. Ressalta-se a iniciativa do Estado de São Paulo, mas suas ações ainda assim, estiveram, de forma geral, pautadas pelas normatizações nacionais (LDBs, Constituição Federal, Plano Nacional de Educação , etc.).

Atualmente, a Secretaria de Estado da Educação mantém políticas públicas voltadas à

educação de alunos com deficiência, havendo, no entanto, modificações em relação às políticas implantadas no passado. São Paulo tem acompanhado de forma atualizada o desenvolvimento da educação como processo histórico e pedagógico no Brasil e no mundo.

A Secretaria de Estado da Educação, através do Serviço de Educação Especial tem investido recursos materiais e humanos para tornar o processo de inclusão mais pleno e satisfatório. Um objetivo claro da Secretaria é cumprir as determinações legais, que estão explícitas nas Resoluções CNE/MEC 02/01; SEE 95/00; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, especificamente em seu Capítulo V e na Constituição Federal, em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, Artigo 205, que prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Para tanto, há uma estrutura que pretende dar conta das necessidades educacionais especiais de uma parcela do alunado que frequenta as escolas públicas estaduais. Os alunos com deficiência visual, por exemplo, regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino frequentam as classes regulares, mas fazem uso do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) na forma de sala de recursos (Resolução SEE 95/00).

A frequência é em horário alternado ao da classe comum, não podendo exceder dez horas semanais (duas horas por dia em média). Na sala de recursos o aluno tem o apoio de um professor habilitado em deficiência visual que o auxilia, dentre outras funções, transcrevendo para o braille ou para tipo ampliado as avaliações e atividades que o professor da classe aplica aos alunos, transcrevendo para tinta os conteúdos dos trabalhos que o aluno escreveu em braille, ajudando-o a ter acesso a mapas, gráficos, etc.

Esse serviço atende aos alunos com deficiência visual no que diz respeito a ter acesso ao serviço. No entanto, há uma suspeita de defasagem no auxílio pedagógico, sendo esse um dos objetivos específicos a serem analisados neste trabalho.

Tais defasagens podem ser consequência, por exemplo, do grande número de alunos que cada professora da sala de recursos atende (às vezes, quinze, conforme está previsto

na Resolução SEE 95/00). Além disso, o Estado não possui, por exemplo, nas salas de recursos ou na escola, impressoras braille, o que obriga os professores especializados a datilografar em máquinas de escrever em braille, página a página as atividades de cada aluno, o que demanda um tempo bastante grande do período que está dedicado à sala de recursos.

Assim, é possível que os familiares desses alunos acabam por assumir parte das tarefas que seriam de responsabilidade da professora da sala de recursos, digitando ou datilografando textos, transcrevendo, gravando, fazendo mapas, etc. Essa é outra questão a ser analisada neste trabalho.

Dessa forma, cabe perguntar onde se encontram os limites da família na intervenção do processo ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente. Se for considerada a participação familiar no contexto escolar, não se pode deixar de registrar que a participação parental no processo ensino-aprendizagem do aluno não deve substituir atribuições pedagógicas do professor, da escola e, portanto, do Estado, que é representada e legitimada pelas políticas públicas para tais fins.

A expressão “trazer a família para a escola” não implica na omissão do Estado em funções que são de sua responsabilidade. Pais ou responsáveis de alunos não deveriam transcrever ou gravar livros para seus filhos ou dependentes terem acesso aos conteúdos didáticos e paradidáticos expostos pela escola. Se isso ocorrer, não se pode considerar o sistema de ensino no Estado de São Paulo como sendo plenamente inclusivo. A inclusão passa, dessa forma, a ser um processo informal da comunidade. O Estado deixa de cumprir suas atribuições e deveres e assim sendo, não os assumindo integralmente.

Não se conseguirá efetivar qualquer política pública abrangente e eficaz de inclusão educacional e, portanto, social, se os processos políticos, sejam de natureza educacional ou não, se estabelecerem fundamentados em relações informais e, assim, desconexas do contexto das ações oficiais.

O Estado não deve ser assistencialista e, tampouco, aceitar ações dessa natureza. Se uma comunidade assume papéis de responsabilidade alheia, visando a auxiliar seus

filhos, a escola, o professor a conseguirem dar prosseguimento ao processo ensino-aprendizagem, acaba por “poupar” o Estado de suas funções. Isso resulta em dificultar a efetiva resolução dos problemas advindos de tal relação.

Esta reflexão pode levar a que se pense que se deva limitar ou impedir a participação e intervenção parental no auxílio de seu filho ou dependente na confecção de recursos pedagógicos e de conteúdos acessíveis. Parece, assim, eliminando a participação dos pais ou responsáveis, fácil de resolver a questão.

Deve-se, no entanto, levar em consideração que tal cultura – e esse trabalho pretende contribuir para a elucidação dessa questão, dentre outras – não se criou por capricho ou apropriação indevida de atribuições alheias, mas como conseqüência de uma carência nesse tipo de serviço. Portanto, o que os pais ou responsáveis fazem é, simplesmente, tentar garantir o acesso pleno de seus filhos ou dependentes à educação formal, que é, em grande parte, responsabilidade da escola. Assumem, involuntariamente, uma postura que pode ser ilustrada como sendo assistencialista em relação ao Estado. O que não se pode é tentar induzir a responsabilidade do fato a quem é vítima das circunstâncias geradas por ele.

Um dos objetivos específicos deste trabalho refere-se à investigação, de forma criteriosa, de como está a participação e a percepção parental no processo de inclusão de seu filho ou dependente com deficiência visual na sala de recursos. Tal investigação poderá auxiliar, se for identificada alguma necessidade, na reestruturação dos serviços oferecidos pelo Estado. Além disso, pode ajudar, de fato, nas determinações dos papéis sociais de cada grupo da comunidade, contribuindo para um processo de inclusão social amplo e coerente.

Quanto a esse processo, para que sua abrangência seja efetiva, precisa, como já se observou anteriormente, fazer parte de todo um contexto de políticas públicas, de modificações sociais e culturais. No entanto, não se pode ignorar a importância de se desenvolver ações específicas, voltadas a aspectos pedagógicos, técnicos e de caráter intervencional. O trabalho em sala de aula é um desses focos específicos que deve ter investimentos, ser valorizado e pesquisado.

2.4 A Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência

Deve-se, portanto, atentar para fatores que dizem respeito às relações entre os alunos e seus professores na sala de aula. Sobre esse aspecto Ainscow (1995) acredita que é fundamental, na construção de uma classe inclusiva, que se considere três fatores-chave, para que a maior parte dos alunos – independentemente de suas diversidades – possa ter acesso às informações contempladas na proposta do professor.

O primeiro desses fatores refere-se à planificação de aula. O professor deve elaborar planos de aula ou de atividade tendo em vista, sempre, a não especificação. Ou seja, não se deve fazer planos especiais para alguns alunos. Mas as atividades e aulas devem ser elaboradas de forma a incluir todos.

Segundo o autor, pensava-se que os alunos com deficiência deveriam ser contemplados com planificações específicas. Ele afirma que isso não precisa e nem deve ser feito. Se a especificação nos planos houver, estar-se-á, mesmo sem intenção, segregando os alunos com alguma deficiência, dos que não as possui.

Refletindo sobre tal fato, pode-se compreender, inclusive, que se deveria, tomando como referência a especificidade, fazer um plano de aula para cada aluno, pois, compreendendo a especificidade de forma rigorosa, todos os alunos são diversos. Fica clara, portanto, a lógica do ponto de vista do autor.

O segundo fator-chave para se construir uma classe inclusiva refere-se à utilização dos recursos naturais disponíveis na classe. O autor com relação a esse ponto refere-se especificamente a se utilizar os próprios alunos nas atividades e propostas feitas pelo professor. A utilização dos próprios alunos como exemplo e conteúdo de atividades, no que diz respeito às suas especificidades e experiências, é um recurso muito rico e extremamente subutilizado nas ações pedagógicas usuais.

Deve-se atentar para o fato de que fazer uso dos recursos naturais, não significa expor as crianças a situações que as constringam ou que as coloque em evidência indevida. O autor trata da importância em saber absorver conteúdos que estão presentes no contexto

de vida de cada um. Tal fato enriquece as atividades e fortalece aspectos sociais e de conteúdo, a partir dos quais se consegue contextualizar fenômenos que seriam de difícil compreensão aos alunos em outras situações, nas quais eles não se identificariam com o assunto que se está tratando.

A participação dos alunos na concepção de uma classe inclusiva passa, segundo o autor, por atividades de colaboração; isso é possível em trabalhos em grupo. Ainscow ressalta a enorme importância de se construir atividades em que as equipes possam elaborar processos em que todos os membros estejam contemplados na construção de um produto comum. Nesse ponto, fica evidente a grande importância da intervenção sensível do professor.

Essa intervenção remete ao terceiro e último fator-chave, que se refere à capacidade de improvisação do professor, conforme a percepção de Ainscow (op. cit. p. 17):

[...] por outras palavras, a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe. É essencialmente através deste processo que os professores podem encontrar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula.

A capacidade de improvisação é um instrumento, segundo o autor, muito importante na construção de uma sala inclusiva. O que se ressalta é que pessoas com capacidade de improvisar são, inequivocamente, profissionais extremamente conhecedores de sua ciência, com enorme repertório técnico e grande desenvolvimento perceptual.

Tal fato leva a que se reflita sobre como ter professores com essas habilidades. Para que tais habilidades – e isso é somente um exemplo – façam parte do repertório de um professor, é necessário que se invista em aspectos relacionados à formação desse profissional, o que remete à sua valorização.

Segundo o próprio Ainscow (op. cit.) é essencial que, para se conseguir progressos efetivos com relação a aspectos fundamentais relacionados ao processo de inclusão, o professor seja valorizado.

A valorização do professor, conforme trata o autor, se dá de duas maneiras: propiciando oportunidades de considerar novas possibilidades e apoiando a experimentação e reflexão. Estas duas formas referem-se à democratização e autonomia do professor em relação ao contexto de sua unidade escolar, sua direção, sua diretoria de ensino, etc.

Essa discussão é profícua e muito complexa, e faz com que se desvie o cerne fundamental deste trabalho. No entanto, levanta-se, aqui, a questão relacionada à necessidade de que haja, de fato, formações e capacitações profissionais que não somente ensinem os professores as atribuições de seu ofício, mas permita que eles construam senso crítico e reflexivo. Conforme entende-se a postura de Ainscow (op. cit.) essa seria a forma adequada de se conceber um processo inclusivo efetivo e amplo.

Ao se formular uma política de formação profissional que desenvolva, segundo as prerrogativas de Ainscow, senso crítico e reflexivo, deve-se atentar para aspectos referentes à cultura estabelecida no meio profissional que será o foco das ações.

Um aspecto que é muito presente na área da educação é uma cultura diagnóstica, baseada na medicina e demais áreas da saúde. Essa cultura não deve ser desprezada, mas tratada de forma adequada, para que a educação possa usufruir de seus benefícios, sem que sua influência seja inadequada, excessiva e anule aspectos pedagógicos que são essenciais para um trabalho educacional de qualidade.

Evans (1998, p. 13), ao tratar dos processos de inclusão e integração de crianças com deficiência, o que não exclui os conceitos quando se lida com pessoas sem deficiência de um modo geral, afirma:

Com o aumento de recursos destinados às crianças com necessidades especiais e com os progressos que marcaram o conhecimento do funcionamento do corpo humano, ocorrido na década de 50, os países desenvolvidos investiram numa

especialização mais abrangente e mais aprofundada. A partir de uma definição médica das deficiências da criança, foram criadas diferentes categorias. Assim, os problemas foram percebidos essencialmente sob um ângulo psicomédico e sua identificação fez-se em função dessas categorias. Esta visão estreita leva, muitas vezes, a separar e a excluir a criança de seu ambiente de aprendizagem.

Vygotsky (apud BRANDÃO, 2004) formulou dois conceitos que são úteis para que se compreenda as maneiras de se entender o diagnóstico e o desenvolvimento de uma criança. Segundo o que postula, as duas dimensões que ele compreende como formadoras de uma perspectiva não são excludentes, mas devem ter sua importância observada, para que não haja distorções que atrapalhem o desenvolvimento da criança. Sobre as duas dimensões de Vygotsky, Brandão (2004, p. 10) escreve:

[...] Um indivíduo se organiza através da dialética de uma rede de vias primárias (desenvolvimento físico, biológico) e secundárias (desenvolvimento sócio-cultural). No caso dos deficientes mentais, uma escola voltada para a inclusão, precisa considerar principalmente os mecanismos de interação desses alunos com o meio e com os grupos sociais de sua referência.

Apesar de Brandão (op. cit.) tratar de indivíduos com deficiência mental, tais conceitos se aplicam para alunos sem nenhuma dificuldade e aos que possuem as demais deficiências no contexto escolar.

É relevante que se ressalte a enorme e fundamental importância da medicina no processo diagnóstico, preventivo e curativo (quando isso for possível) de pessoas com deficiência. No entanto, o que as autoras acima (Evans, 1998 e Brandão, 2004) desejam ressaltar é que a predominância absoluta e única do modelo psicomédico restringe aspectos fundamentais da relação da pessoa com deficiência com seu meio.

Sob tal perspectiva, há espaço para que se distancie e estigmatize o trabalho dos

profissionais da saúde em relação aos demais profissionais e da família que possui um membro com deficiência.

Gardou (2002) reflete sobre os papéis dos familiares e dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. Segundo ele, deve haver uma compreensão de que tanto os profissionais quanto os familiares precisam buscar uma relação de confiança mútua.

Quando a confiança passa a reger uma relação entre o profissional e a família, a perspectiva muda, já que não se baseia em um pólo que dispõe do saber, do conhecimento e da informação e o outro pólo que somente acata todas as determinações dadas. A confiança gera a consciência de que ambos os pólos da relação se dependem mutuamente, construindo um processo conjunto, que varia entre o ensino e a aprendizagem de ambos os lados.

Lidar com a realidade de forma a perceber que as relações são estabelecidas com vias de mão dupla, onde a troca de experiência é o que constrói uma interação, é compreender os fundamentos do processo de inclusão.

O princípio do respeito à diversidade e da não restrição diagnósticos baseada em aspectos, exclusivamente, técnicos firmou o movimento da Inclusão Social. Neste enfoque, não se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Propõe-se a equidade, onde todos devem ser respeitados e contemplados de forma igual no espectro social, sem que se perca as individualidades de cada pessoa, grupo social, religioso, etc., Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar (PARADIGMA, 2004).

Integrar significa adaptar-se, acomodar-se, incorporar-se. Já incluir significa envolver, fazer parte, pertencer. Não se trata de uma mera troca de verbos, mas de um novo paradigma, de um novo olhar sobre a pessoa com deficiência como sendo alguém que faz parte da sociedade (PARADIGMA, 2004).

É importante que se ressalte que o modelo psicomédico não pode ser relacionado exclusivamente com o processo de integração. Ainda hoje há uma forte tendência a se dar crédito exclusivo aos diagnósticos técnico-médicos. No entanto, há um movimento

cada vez mais intenso de se considerar uma pessoa com deficiência como um membro inserido em um contexto que vai determinar e ser determinado pela relação que haverá entre a pessoa e esse contexto.

Sobre esse ponto Evans (op. cit., p. 13) afirma:

O modelo médico, que isola a criança, é abandonado em favor de uma concepção social, ética e econômica das necessidades especiais. Chegou-se à conclusão de que só se pode avaliar os progressos de uma criança relacionando-os a uma circunstância, uma tarefa ou um conjunto de relações.

Assim, apesar de se saber que o modelo médico não tenha sido totalmente abandonado, acredita-se conseguir criar condições que permitam o melhor desenvolvimento da pessoa com deficiência conforme as contingências que ela encontrará em cada situação. Portanto, não se faz diagnósticos fechados, mas sim, análises funcionais, que levam em consideração aspectos não compreendidos em diagnósticos médicos até porque análises funcionais não são os objetivos fundamentais de um profissional da área da saúde médica.

Ressalta-se, assim, a importância dos conceitos de Vygotsky descritos por Brandão (2004) logo acima. Não se deve ignorar e extinguir os diagnósticos, mas encontrar formas dele cumprir seu papel, que é relevante, sem que seja a única fonte de informação crível sobre uma pessoa.

Acredita-se que essa modificação de perspectiva pode auxiliar efetivamente no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Isso porque o foco centrado nas potencialidades globais do aluno (e não nas incapacidades geradas por sua deficiência) abrem inúmeras alternativas de mediação pedagógica que o professor, tanto da classe regular quanto da sala de recursos, podem ter com os alunos com deficiência visual.

A mediação pedagógica não deve se centrar exclusivamente nos aspectos relacionados à deficiência do aluno. É importante, é claro, que os professores saibam algumas especificidades dos alunos com deficiência visual (e isso pode ser oferecido a eles, por exemplo, em formações técnicas), mas o que não é considerado adequado é o foco exclusivo em aspectos diagnósticos psicomédicos, nos quais o professor pode se "imobilizar" por não se sentir apto a lidar com um aluno que, segundo sua percepção, possui tantas particularidades e dificuldades.

É com relação a isso, portanto, a grande contribuição que uma análise funcional do processo ensino-aprendizagem do aluno pode auxiliar o professor em suas ações de mediação pedagógica com seu aluno com deficiência visual. Na verdade, se a perspectiva aqui defendida é de uma escola inclusiva, subentende-se que as ações pedagógicas que um professor irá ter com um aluno com deficiência visual são exatamente as mesmas que irá ter com qualquer outro aluno (AISCOW, 1995). O que se deve ter claro é que todos os alunos têm particularidades e especificidades, pois são diversos em sua humanidade e constituição como pessoa.

Não se pode atribuir ao aluno com deficiência visual características "especiais" que diferenciem as ações pedagógicas do professor. A deficiência visual desse aluno irá demandar ações no sentido de auxiliá-lo a demonstrar suas potencialidades, mas sabe-se que qualquer aluno, com ou sem deficiência, demanda ações específicas para que ele consiga se desenvolver.

Quando se formula um programa de educação inclusiva, deve-se considerar aspectos muito específicos, tanto as potencialidades individuais de cada aluno, citado no parágrafo acima, quanto aspectos muito abrangentes. Evans (1998), Ainscow (1995) e Walter (2002) ressaltam, cada um sob uma perspectiva distinta, que um programa de educação inclusiva eficaz deve contemplar o envolvimento amplo da sociedade, da escola e da família.

Sabe-se, no entanto, que isso não é plenamente aplicado e que o envolvimento parental, familiar e social não é, conseqüentemente, pleno e, tampouco, suficiente.

Diante dessa situação, não será possível alcançar algum avanço relevante enquanto o processo de inclusão estiver segmentado na escola, na família ou na comunidade, sendo

implantado “por decreto”, sem que se considere, por exemplo, os aspectos citados por Evans (1998) e Walter (2002). A não aplicação dos aspectos levantados por esses autores, ou a sua insuficiência, não se deve à pouca dedicação política – pelo menos até que se constate o contrário –, mas pela extrema complexidade de fazê-lo.

Toda ação que se concentre em modificações estruturais, tanto na cultura, quanto em relação a questões sociais e políticas têm suas ações bastante dificultadas, devido a complexidade que é se alterar tais sistemas e posturas. Isso, no entanto, não deve imobilizar as ações, principalmente no que se refere às políticas públicas na área de educação no sentido de realizar tais modificações.

Não há, por exemplo, no Estado de São Paulo, como já se pôde notar anteriormente, um programa específico sobre a participação parental e familiar no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. A legislação federal (Resolução 02/01) norteia, como é sua função, os parâmetros e indicações sobre como deve ser o processo de inclusão. Cabe às demais instâncias da federação formularem suas políticas próprias para que a legislação federal seja cumprida.

Como já foi dito, deve-se dar maior importância para a participação parental e familiar no processo de inclusão. Tal participação precisa ser elaborada e programada de forma oficial e criteriosa.

A sociedade civil, como um todo, deve participar desse processo, sem que se exclua, obviamente, as valiosas contribuições políticas e acadêmicas, como pretende fazer este trabalho.

Segundo estudo realizado pela UNESCO (1997), não há uma visão única sobre como deve ser a participação parental e familiar no processo de inclusão de crianças com deficiência. Evans (op. cit.) trata dessa questão e ressalta que as parcerias – indispensáveis – entre pais e profissionais enfrentam problemas relacionados aos seguintes aspectos:

- As relações dos pais e dos profissionais com a criança: para os pais, a criança é uma realidade que demandará envolvimento pleno por toda a vida e todos os momentos cotidianos. Aos pais cabe a responsabilidade de tornar seus filhos

cidadãos (desde que lhes sejam fornecidas todas as condições sociais, econômicas, culturais, etc., para que se possa exigir deles essa responsabilidade). Para os profissionais, a criança faz parte de um contexto mais restrito, onde as ações estarão voltadas para alguns aspectos e por um período de tempo limitado, sem que, sobre ele, recaia responsabilidades globais voltadas a aspectos relacionados à construção da criança como cidadã;

- a concepção do profissional sobre seu papel: muitos profissionais se consideram detentores do saber e das técnicas pedagógicas para lidar corretamente com a criança com deficiência. Uma efetiva participação dos pais no processo pedagógico de inclusão dessa criança provocará uma mudança, muitas vezes radical, na postura e em ações técnicas e pedagógicas do profissional; o equilíbrio de poder entre pais e profissionais: os profissionais têm o poder técnico o que lhes atribui condições de decisão sobre procedimentos e práticas sobre as crianças.

O núcleo familiar, se não for bem informado, passa a não exercer, com eficiência e lucidez suficientes, seu poder de decisão, o que pode prejudicar seus filhos ou dependentes. A origem sócio-econômica e culturais dos profissionais e dos familiares podem ser de origem distintas, entre os pais ou responsáveis e os profissionais podem causar divergências que acabam por dificultar o processo de inclusão e o rendimento e desenvolvimento dos alunos. Faz-se referência, aqui, a aspectos culturais.

Compreende-se, tendo em vista o que Evans (op. cit.) expõe, que há enormes dificuldades para que a relação entre pais ou responsáveis e profissionais no processo de inclusão de crianças com deficiência seja implementado e, conseqüentemente, efetivo.

No entanto, não se pode conceber que tais dificuldades impeçam o investimento político, social e emocional para a inclusão dessas crianças. Gardou (2002) traz contribuições importantes – como já se descreveu acima – acerca dessas dificuldades. Segundo ele, é possível que se as diminua criando um vínculo de confiança mútua entre pais e profissionais.

As estratégias de como isso pode ser feito devem ser analisadas e criadas de forma criteriosa, mas há que se admitir a importância da criação desse vínculo para que se diminua as dificuldades apontadas por Evans (op. cit.).

Como se pode observar nos aspectos citados pela autora, há características tanto profissionais quanto parentais que podem ser conduzidas de forma a que se lhas diminua ou elimine. Nenhuma delas é definitiva e, portanto, limitante. Se houver envolvimento competente e efetivo, é possível que se supere tais dificuldades, para que as crianças tenham garantidos seus direitos fundamentais.

Tendo em vista, mais uma vez, a Resolução CNE/MEC 02/01, que, em seu Artigo 4º dispõe sobre os direitos que todos os alunos, sem exceção, têm de terem dignidade humana, a busca da identidade própria, desenvolvimento para o exercício da cidadania, acredita-se ser de fundamental importância que se alcance uma sociedade menos segmentada, mais homogênea e, portanto, justa. Faz-se lembrança, aqui, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Tais objetivos podem ser alcançados, pelo menos em parte, quando se conseguir uma escola e uma comunidade verdadeiramente inclusiva. Sabe-se, pelo exposto acima, que tal objetivo não é simples de ser alcançado para alguns segmentos da sociedade, tais como as mulheres, negros, pessoas com deficiência, algumas comunidades religiosas, etc.

Dentre os exemplos citados, é notório que as pessoas com deficiência formam um dos segmentos que mais sofre com a desigualdade e com o preconceito, tendo em vista o que se tem discutido até agora.

Além disso, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), há, aproximadamente, em países em época de paz, 10% da população com alguma deficiência. Segundo dados preliminares do CENSO de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 14,5% da população brasileira possui alguma deficiência, limitação ou incapacidade.

Ressalta-se que a diferença percentual de mais de 4% das estimativas da OMS em

relação aos dados do IBGE pode existir por motivos de metodologia de pesquisa. O fato relevante se dá por haver uma grande quantidade de cidadãos, no Brasil (aproximadamente 26 milhões), que possuem alguma incapacidade ou deficiência. Tais pessoas têm os mesmos direitos constitucionais que as que não possuem qualquer característica que as incapacitem para alguma atividade

O poder público, a sociedade civil e as famílias precisam assistir de forma justa – não protecionista ou segregatória – as pessoas com deficiência. Sabe-se que isso não ocorre de maneira efetiva e satisfatória tendo em vista as enormes mobilizações sociais para exigir melhores condições sociais e inclusão dessas pessoas.

Em consequência a isso, há ações que têm sido realizadas para que as pessoas com deficiência sejam incluídas na comunidade onde vivem. No Estado de São Paulo, como já se viu, há políticas públicas visando incluí-las há muitas décadas; mesmo que muitas vezes essas ações sejam feitas de forma desarticulada e sem continuidade.

Como já se descreveu acima, este trabalho pretende contribuir para que o quadro exposto seja modificado. Pretende-se colaborar para que as políticas inclusivas sejam mais eficientes, democráticas e contemplem a maior e melhor participação parental no processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes.

3

MÉTODO

3.1 Introdução

Antes de se iniciar a descrição do Método, acredita-se ser relevante retomar os objetivos específicos advindos do problema de pesquisa deste trabalho. Eles norteiam sua concepção e elaboração. Refazer tal descrição faz-se necessário para que se compreenda as razões pelas quais as opções metodológicas adiante descritas foram feitas, justificando-as, portanto.

A proposta de investigação explicitada na Introdução deste trabalho deixa claro que se pretende contribuir para o aperfeiçoamento do sistema de educação inclusiva colaborando, dessa forma, com o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Assim, acredita-se que o processo de inclusão social discutido anteriormente se torna mais efetivo e próximo. Tais fatores justificam, assim, o desenvolvimento deste trabalho.

Os objetivos específicos são:

- a) investigar questões relacionadas à participação da família que possam ser relevantes para a compreensão de aspectos referentes ao envolvimento familiar no dia a dia escolar da criança;
- b) analisar e propor intervenções que otimizem a participação da família para auxiliar no processo de inclusão desse aluno;

- c) verificar qual a periodicidade dos atendimentos, e se essa constância satisfaz as expectativas familiares;
- d) identificar se os pais ou responsáveis estão satisfeitos com o sistema de atendimento ao seu filho ou dependente ou se têm alguma proposta de alteração;
- e) identificar se há a utilização de recursos pessoais que deveriam ser fornecidos pela escola e que os pais ou responsáveis acabam por suprir para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente.

3.2 Justificativa

O método selecionado para este estudo é o qualitativo, em pertinência ao problema de pesquisa e aos objetivos do mesmo. No entanto, os dados obtidos foram, quando possível e pertinente, tabulados e submetidos a tratamento porcentual. Porém, não se utilizou os recursos tradicionais de um delineamento de uma pesquisa experimental em ensino, conforme define Moreira (1992, pp. 13-16).

Os dados quantitativos obtidos foram submetidos a um processo de análise baseados na Estatística Inferencial, definida por Moreira (op. cit., p. 22) como: “[...] fazer inferências sobre uma população a partir de uma amostra da mesma”.

Dessa forma, a análise dos resultados está centrada em uma perspectiva qualitativa, apesar de se fazer claro uso de dados quantitativos. É possível que se levante questionamentos sobre o fato deste trabalho se fundamentar em uma perspectiva qualitativa e se utilizar de dados quantitativos. Moreira (op. cit.) discute a questão da compatibilidade entre pesquisa qualitativa e quantitativa e cita diversos autores que se posicionam de maneiras distintas sobre esse tema. Eisner (1981, apud MOREIRA 1992, p. 39) compreende a questão da seguinte maneira:

[...] O campo da educação em particular precisa evitar o monismo metodológico. Nossos problemas devem ser atacados

de todas as maneiras que forem frutíferas [...]. A questão não é contrastar qualitativo e não qualitativo, mas como abordar o mundo educacional.

Tendo em vista tal perspectiva, optou-se por fazer a análise das informações coletadas deste estudo de maneira a considerar os dados estatísticos, mas não se restringirá a discussão das informações obtidas a aspectos estritamente quantitativos. Fez-se reflexões fundamentadas em inferências qualitativas, sem que isso, obviamente, interfira na fidedignidade e validação dos dados recolhidos e analisados neste trabalho.

O questionário elaborado possui nove questões fechadas (os sujeitos escolheram entre diversas alternativas) e quatro abertas, que foram respondidas por extenso.

A análise do conteúdo das informações obtidas nas questões fechadas foi realizada fazendo uso, como já se descreveu acima, da estatística inferencial; as questões abertas comporam uma análise de conteúdo do tipo classificatório, tal como é definida por Bardin (1977)⁶.

Dessa forma, acredita-se estar plenamente justificada a opção metodológica adotada para se desenvolver este trabalho.

3.3 Material e Coleta

Os conjuntos de documentos utilizados como fonte de dados foram:

- textos técnicos;
- informações e dados retirados da Internet;
- questionários.

⁶ Optou-se por datar a obra em sua versão original, em Francês. No entanto, este trabalho utilizou a versão portuguesa, de 1995.

3.3.1 Textos Técnicos

Os textos utilizados são, fundamentalmente, de educação, que tratam da educação de forma global ou da educação especial ou inclusiva. Utilizou-se, também, bibliografia sociológica, referente a aspectos da formação, manutenção e relações sociais, além dos papéis e história da composição familiar, tanto no Brasil quanto em outras sociedades. Por fim, fez-se uso de textos que tratam de políticas públicas para a educação.

Os textos utilizados foram selecionados por concentrarem a maior parte dos conhecimentos elaborados e reunidos por estudiosos das áreas de conhecimento relacionadas ao tema deste trabalho. São elas: educação, sociologia, políticas públicas e educação especial ou inclusiva.

Foram selecionados textos em que os conteúdos dizem respeito às áreas de interesse deste trabalho. Usou-se critérios relacionados à atualização das informações. Não se utilizou textos com mais de vinte anos, pelo fato do trabalho atual tratar de educação inclusiva, em que as alterações conceituais, técnicas e ideológicas se modificam com muita rapidez, pois a quantidade de ações, estudos e conferências é muito grande.

Todos os textos utilizados passaram, antes de comporem a bibliografia deste trabalho, por análise prévia do orientador, para que se construísse um corpo conceitual consistente, coerente e pertinente.

Isso não significa que o orientador determinou e limitou os textos escolhidos, mas eles foram alvo de reflexões sobre seu conteúdo, sendo sua utilização, portanto, fruto desse processo de discussão entre o orientador e o autor deste trabalho.

3.3.2 Informações e Dados Retirados da Internet

Utilizou-se a rede mundial de computadores para se obter informações referentes a dados estatísticos, conteúdos de conferências, declarações, referências bibliográficas, etc. Sabe-se que a rede mundial de computadores é uma fonte quase inesgotável de informação. Tendo o devido cuidado em se analisar as origens e a credibilidade técnica dos dados, oferece muita informação estatística e conceitual sobre o tema deste trabalho. As informações obtidas na Internet têm a característica de serem de fácil acesso, podendo ser organizadas, arquivadas e impressas de forma simples e prática.

As informações adotadas neste trabalho que tiveram como fonte a rede mundial de computadores foram, como ocorreu com os textos técnicos, levadas para análise e reflexão do orientador e os dados só foram utilizados quando se confirmou suas origens. Os sítios onde os dados foram obtidos passaram por análise de seus conteúdos gerais. Fez-se uso, somente, de sítios oficiais, de instituições idôneas e com origem conhecida, sempre com a preocupação de selecionar informações críveis e pertinentes ao objeto principal deste trabalho.

3.3.3 Questionários

Confeccionou-se um questionário que foi aplicado aos sujeitos da pesquisa, nos quais constavam informações relevantes para a elaboração das questões e reflexões pertinentes a este trabalho; além de serem importantes para o cumprimento dos objetivos explicitados na Introdução.

Optou-se por recolher os dados dos sujeitos da pesquisa por meio de questionários por motivos de ordem prática e de confiabilidade da informação. Pelos questionários que foram submetidos a um processo de validação por juízes que são especialistas experientes na área, foi possível se obter informações fiéis e de registro seguro mesmo quando a aplicação não foi feita pelo pesquisador, mas por um técnico contratado e

devidamente instruído para esse fim.

Não se optou por entrevistas abertas por se pretender obter dados que possam ser tabulados de forma clara e precisa. Além desse fator, pretendeu-se obter dados de diversas regiões do Estado de São Paulo. O pesquisador não pôde ter contato direto com todos os sujeitos.

3.4 Procedimento

Os questionários foram preparados de forma a serem de fácil preenchimento, com perguntas mais objetivas e claras possíveis, para que as respostas pudessem ser diretas e esclarecedoras. Cada questão pôde ser respondida entre diversas opções, sem que elas fossem, necessariamente, excludentes. No entanto, houve espaço, em quatro questões como já se explicitou acima, para que os sujeitos expusessem suas posições e opiniões de forma aberta. Ou seja, foi separado espaço com linhas em branco para que se registrasse os depoimentos dos sujeitos de forma pessoal e espontânea.

A coleta de dados dos questionários foi realizada utilizando-se um percentual de aproximadamente 20% das Diretorias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo. Portanto, das oitenta e nove DEs, foram selecionadas dezoito.

Apesar de se ter determinado este percentual, foram entrevistados vinte sujeitos, o que aumentou a quantidade de questionários pelo total de DEs. O percentual alcançou o total de 22,47% do total de Diretorias de Ensino do Estado.

Das Diretorias selecionadas, optou-se por distribuí-las o mais uniformemente possível por todo o Estado, para que a maior parte de regiões fosse contemplada. A distribuição foi determinada por critérios geográficos e demográficos. No entanto, por motivos diversos, a distribuição inicial foi um pouco alterada durante o processo, o que fez com que o pesquisador substituísse alguns aplicadores.

Foi selecionado um pai ou responsável de aluno com deficiência visual que frequenta sala de recursos por região do Estado a responder o questionário. Dessa forma, obteve-

se um total de vinte questionários aplicados, tentando abranger a maior quantidade de regiões do Estado de São Paulo.

O questionário passou por um processo de validação por juízes. Selecionou-se três especialistas nas áreas de deficiência visual e educação, com experiência no ensino público estadual e salas de recursos. Os especialistas receberam o questionário (Anexo II) e as instruções de aplicação. Ficaram com o material, analisaram-no e deram seus pareceres. As alterações e sugestões propostas por eles foram realizadas. Dessa forma, os especialistas consideraram o instrumento de aplicação (Anexo I) pertinente e qualificado para ser utilizado na pesquisa.

O questionário (Anexo II) foi aplicado ao responsável pelo aluno, por um aplicador previamente treinado para esse fim. Foi elaborado um guia com instruções de aplicação (Anexo I), que foi oferecido ao aplicador e discutido pessoalmente com o pesquisador deste trabalho.

Os sujeitos que responderam o questionário foram pais ou responsáveis por alunos, que deveriam estar entre a 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e possuírem cegueira ou baixa visão. Optou-se por selecionar alunos dessas séries por se acreditar que já estivessem alfabetizados. Essas características sugerem que tais alunos já possuíssem certa independência pedagógica, mas necessitam, talvez, de algum auxílio externo para conseguirem executar algumas tarefas. Eles estavam no início de sua formação pedagógica mais específica, é o período em que são iniciadas disciplinas que serão aprofundadas durante o restante do ensino fundamental e médio.

Pelo exposto nos dois parágrafos acima, percebe-se que as opções de série e características da deficiência visual na escolha dos sujeitos não teve nenhum critério muito específico. Tais opções foram feitas, simplesmente, para que se pudesse selecionar um público que garantisse que os dados fossem críveis e passíveis de comparação entre si.

O aplicador preencheu o questionário, que foi lido, pergunta por pergunta, ao pai ou responsável pelo aluno, quantas vezes foram necessárias, para garantir que as respostas fossem dadas com conhecimento total de seu conteúdo.

Com relação à organização do questionário, foi dividido em duas partes. A primeira contém informações sobre o aluno, idade, escola, cidade, diretoria de ensino, etc. Tais informações são importantes para que se consiga caracterizar os dados e, se preciso, congruí-los para se obter informações relevantes no que se refere a aspectos relacionados, por exemplo, a região geográfica, idade, etc.

A segunda parte é composta pelas questões propriamente ditas, referentes ao tema de pesquisa deste trabalho. São treze perguntas, todas (excetuando-se as Questões 1 e 8, que são abertas sem alternativas), com opções de preenchimento de múltipla escolha, sendo que quatro delas possuem alternativas abertas, onde os sujeitos puderam expressar-se livremente, por escrito.

Abaixo seguem as questões, com os devidos esclarecimentos sobre seus objetivos específicos.

Questão 1

Você sabe qual é a função de uma sala de recursos e de seu professor? Se a resposta for sim, descreva brevemente sua concepção de sala de recursos e da função da professora dessa sala.

Essa questão pretendeu identificar a percepção parental sobre o que venha a ser a sala de recursos e a função de seu professor. Optou-se por ela ser aberta para que o pai ou responsável expressasse de maneira espontânea sua percepção, sem nenhum tipo de orientação ou direcionamento.

Questão 2

Quantos dias por semana seu filho ou dependente frequenta a sala de recursos?

Esta questão pretendeu verificar a frequência da criança na sala de recursos. Dessa forma, foi possível identificar ou, pelo menos, levantar hipóteses sobre a adequação da periodicidade do aluno na sala de recursos, além de se obter uma média de frequência entre os questionários aplicados.

Questão 3

Quantas horas ele permanece na sala de recursos por atendimento?

Pretendeu-se, ao se somar as respostas das Questões 2 e 3, identificar a periodicidade e a quantidade de horas de trabalho a que o aluno foi exposto. Assim, foi possível levantar perspectivas para que se compreenda melhor o processo ensino-aprendizagem do aluno relacionado a seu desempenho e sucesso na realização de tarefas relacionados, por exemplo, à administração do tempo.

Questão 4

Com que frequência você se reúne/conversa com a professora da sala de recursos?

Esta questão visou mapear a periodicidade dos encontros planejados que ocorrem entre a professora da sala de recursos e o pai ou responsável pela criança. Dessa forma, foi possível levantar hipóteses sobre a adequação da quantidade de encontros e relacioná-la à qualidade do serviço oferecido.

Questão 5

Quais são os temas de seus encontros/conversas?

Pretendeu-se verificar, com esta questão, quais os temas principais tratados durante os encontros entre o pai ou responsável com a professora. Assim, foi possível identificar o nível de informação que o sujeitos da pesquisa tem em relação ao processo pedagógico de seu filho ou dependente na sala de recursos.

Questão 6

Fale um pouco sobre sua relação com a professora da sala de recursos.

- a) Você costuma ter espaço para expor suas opiniões?
- b) Você se considera ouvido pela professora?
- c) Você acha que a professora da sala de recursos mantém contato com os outros professores de seu filho ou dependente?

Essa questão foi desdobrada em três outras, sendo as respostas objetivas (sim ou não). Pretendeu-se, por meio dessa questão, identificar aspectos relacionados à “escuta” que o pai ou responsável acredita ter com a professora, bem como averiguar se ele percebe alguma postura ou iniciativa no sentido de se relacionar com o restante dos professores de seu filho ou dependente.

Questão 7

Você ajuda seu filho ou dependente em atividades escolares? Em caso afirmativo, de que forma?

Esta questão pretendeu identificar se há participação do pai ou responsável nas tarefas solicitadas pela professora da sala comum à criança. Pôde-se investigar, assim, em que nível e em que instância ela ocorre.

Questão 8

Como seu filho ou dependente faz para elaborar desenhos, mapas, gráficos, etc.?

Essa questão pretendeu identificar se o conteúdo voltado às ciências exatas, biológicas e químicas ou que dependam ou façam uso de material gráfico, são oferecidos aos alunos com deficiência visual em condições de equiparação de oportunidades com os colegas que não possuem deficiência.

Questão 9

Você utiliza algum recurso pessoal para auxiliar seu filho ou dependente? Em caso afirmativo, qual?

Tal questão visou identificar se há a utilização de recursos pessoais que deveriam ser oferecidos pela escola nas tarefas da criança. Foi possível que se identificasse o tipo de material e a pertinência do uso desse(s) recursos(os).

Questão 10

Você acha que o atendimento a seu filho ou dependente na sala de recursos pode melhorar? Em caso afirmativo, de que forma?

Pretendeu-se, com essa questão verificar as sugestões dos pais ou responsáveis para que o serviço de atendimento na sala de recursos mude suas possíveis formas e sugestões para que possa ocorrer tal mudança.

Questão 11

O trabalho da professora da sala de recursos contribui, em sua opinião, para seu filho ou dependente se sentir mais participativo na escola?

Essa questão pretendeu identificar se o pai ou responsável considera que o trabalho da professora da sala de recursos tem “caráter” inclusivo sob a percepção do aluno.

Questão 12

Você acredita que existe alguma alternativa além da sala de recursos para que seu filho ou dependente tenha acesso ao conteúdo pedagógico de sua série? Em caso afirmativo, qual?

Os sujeitos puderam, através desta questão, manifestar suas sugestões acerca de alternativas para seus filhos ou dependentes com relação aos serviços oferecidos a eles.

Questão 13

O que você acredita ser importante para sua maior participação no processo pedagógico de seu filho ou dependente?

Esse foi um espaço para que o pai ou responsável pudesse sugerir alternativas para que sua participação em relação ao processo ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente fosse mais intensa e próxima.

4

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Informações Gerais

Os questionários foram aplicados, como se descreveu no Método, seguindo uma distribuição geográfica relacionada às regiões do Estado de São Paulo e às Diretorias de Ensino. Procurou-se dirigir, o mais uniformemente possível, a aplicação dos questionários em localidades distintas. Essa intenção se deu para que se tentasse isolar fatores culturais de uma região específica, o que poderia influenciar nos padrões de respostas dadas pelos pais ou responsáveis dos alunos.

A Tabela 1 mostra qual foi a distribuição conseguida em relação às Diretorias de Ensino, as regiões do Estado e os questionários aplicados.

Tabela 1 – Distribuição dos Questionários Conforme as Diretorias de Ensino, Cidades e Regiões do Estado de São Paulo.

Região do Estado	Cidade	Diretoria de Ensino	Questionários	
			Número	Porcentual
Capital	São Paulo	Diversas	3	15
Leste	Atibaia	Bragança Paulista	1	5
Oeste	Vera Cruz	Marília	1	5
Oeste	Marília	Marília	1	5
Norte	Parisi	Votuporanga	1	5
Norte	Votuporanga	Votuporanga	5	25
Grande São Paulo	Osasco	Osasco	2	10
Grande São Paulo	Barueri	Barueri	1	5
Grande São Paulo	Santo André	Santo André	3	15
Grande São Paulo	Mauá	Mauá	2	10
Total			20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Como se pode observar na Tabela 1, a pesquisa foi aplicada em dez cidades diferentes (50% do total de questionários), sendo distribuídas em cinco regiões, o que explicita que a intenção em se distribuir geograficamente as aplicações para que se pudesse isolar variáveis relacionadas a possíveis “regionalismos”, tanto no que se refere à cultura específica de uma escola quanto de um bairro ou cidade, foi alcançada.

A distribuição das aplicações foi planejada para que se contemplasse a maior diversidade possível de regiões do Estado. O pesquisador contratou quatro aplicadoras que deveriam aplicar os questionários. Uma dessas aplicadoras se comprometeu em aplicar quatro questionários na cidade de Itu; não o fez. Portanto, o pesquisador recorreu a uma quinta professora de sala de recursos e ele mesmo aplicou os questionários restantes.

Além desse fato, uma das aplicadoras, que ficou responsável por aplicar seis questionários, não conseguiu atingir sua meta, aplicando quatro. O pesquisador, então, fez a aplicação desses dois questionários que faltavam. Por fim, a terceira aplicadora que havia se comprometido a aplicar quatro questionários conseguiu três e o pesquisador aplicou, novamente, o que restou. Por outro lado, uma aplicadora que se comprometeu em aplicar quatro questionários, entregou seis, o que aumentou o número de questionário sob sua responsabilidade previsto inicialmente, ou seja, de 18 planejados, alcançaram 20.

Dessa forma, a distribuição das aplicações ficou como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos Questionários Aplicados Segundo a Região e os Aplicadores

Responsável	Região	Questionários	
		Número	Porcentual
Pesquisador	Capital	7	35
Aplicador 1	Norte	6	30
Aplicador 2	Grande São Paulo	4	20
Aplicador 3	Leste e Oeste	3	15
Total		20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Considera-se, conforme a distribuição absoluta e porcentual descrita na Tabela 2, que a distribuição geográfica das aplicações foi satisfatória, não se concentrando em um ou outro aplicador e em uma ou outra região do Estado de São Paulo.

Conforme já foi descrito, os pais ou responsáveis dos alunos deveriam ter suas crianças matriculadas entre a 4^a e 8^a série do ensino fundamental. Fez-se tal opção para que se pudesse ter uma gama heterogênea entre as séries, mas que não houvesse uma discrepância muito grande entre suas idades e desenvolvimento pedagógico.

Sabe-se que os alunos têm características individuais bastante distintas, sendo difícil identificar um padrão de desenvolvimento entre eles. No entanto, não é o foco deste trabalho analisar aspectos pedagógicos específicos. Dessa forma, acredita-se que a distribuição entre as séries especificadas foi suficiente para que se selecionasse um público específico, sem que houvesse uma grande diferença entre as faixas etárias e de conteúdo.

É importante lembrar que a distinção entre as séries obedecendo a um limite se deu para que não se corresse o risco em, por exemplo, se entrevistar um pai ou responsável por um aluno de 1ª série do ensino fundamental, onde a participação desse responsável no desenvolvimento pedagógico do aluno seria muito diferente de se entrevistar um familiar de um aluno do 3º ano do ensino médio. Assim, o questionário foi elaborado e validado levando em consideração esse aspecto.

A Tabela 3 mostra a quantidade de alunos que freqüentam as salas de recurso relacionada à sua série. A Tabela 4, por sua vez, mostra o ano de nascimento dos alunos com relação à sua série. As tabelas referidas podem oferecer interpretações acerca da relação idade/série e a concentração de questionários respondidos relacionados à série em que se encontrava o aluno no momento da entrevista de seu pai ou responsável.

Tabela 3 – Relação entre Série e Quantidade de Alunos que Frequentam as Salas de Recurso do Estado de São Paulo

Série	Quantidade de alunos	
	Número	Porcentual
4 ^a	01	5
5 ^a	07	35
6 ^a	07	35
7 ^a	03	15
8 ^a	02	10
Total	20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É relevante notar que as séries onde menos se possui entrevistas são as últimas séries de cada ciclo do ensino fundamental, 4^a e 8^a séries, com três questionários. Portanto, dezessete (85%) se concentram entre 5^a e 7^a séries, sendo que quatorze (70% do universo entre 5^a e 7^a séries) se concentram nas 5^a e 6^a séries.

Esses dados mostram que a maioria dos alunos frequenta séries próximas entre si, tendendo a ter, portanto, uma faixa etária semelhante, além do conteúdo pedagógico mais próximo entre os alunos que estão nessa faixa de análise.

Tabela 4 – Relação entre Série, Idade Encontrada, Idade Pretendida e Ano de Nascimento entre Alunos Usuários de Salas de Recursos do Estado de São Paulo

Nascimento	Idade encontrada⁷	Série Pretendida⁸	Série encontrada
1989	17 anos	3º do ensino médio	6 ^a
1990	16 anos	2º do ensino médio	6 ^a
1991	15 anos	1º do ensino médio	5 ^a , 6 ^a e 7 ^a
1992	14 anos	8ª do fundamental	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a
1993	13 anos	7ª do fundamental	5 ^a , 6 ^a e 7 ^a
1994	12 anos	6ª do fundamental	5 ^a

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Apesar de não ser o foco deste trabalho analisar defasagem idade/série, é digno de nota que somente dois dos vinte alunos, (10% do total), 7ª série nascido em 1993 e 8ª série nascido em 1992, estão matriculados na série pretendida para sua idade. Todos os dezoito restantes (90%) têm defasagem em sua situação relacionada à idade/série.

É possível supor que tal situação seja algum reflexo relacionado à deficiência visual desses alunos. Não se está afirmando que há uma relação direta entre deficiência visual e defasagem, mas é um dado que pode ser explorado por outro cientista em um estudo focado para esse fim.

Outra variável a ser considerada é o fato de que, segundo o CENSO Escolar de 2005, das 190 mil escolas distribuídas pelo país, perto de 38 mil estão recebendo alunos com deficiência. Dessas, apenas 11 mil têm apoio pedagógico especializado para facilitar o processo de inclusão, enquanto outras 19 mil recebem os alunos em salas regulares, porém sem o apoio pedagógico especializado. Há, ainda, 2.579 escolas que funcionam exclusivamente como escolas especiais, onde não há a convivência entre alunos com e sem deficiência, recebendo exclusivamente os que as possui.

⁷ A idade encontrada se refere ao ano de 2006.

⁸ A série Pretendida foi calculada a partir dos sete anos, com o aluno ingressando no ensino fundamental, em sua 1ª série.

Portanto, um fato a ser levado em consideração ao se tentar compreender a defasagem existente entre idade/série é a falta de recursos e acesso dos alunos com deficiência a um ensino com equiparação de oportunidades entre todos.

Não se pode ignorar o fato de haver, na Rede Estadual de Ensino, o sistema de Progressão Continuada, que pretende diminuir essa defasagem, pelo menos a princípio. No entanto, parece que isso não acontece, ou não aconteceu com os sujeitos pesquisados neste trabalho.

É possível supor que a Rede Estadual receba um contingente de alunos que compõem, pelo menos em sua maioria, classes economicamente desfavorecidas. Portanto, há a possibilidade de se relacionar a defasagem idade/série com aspectos relacionados à classe econômica desses alunos. Tal relação pode trazer estigmas que se desenvolveram por diversos motivos, aqui no Brasil e em outros países.

Durante as décadas de 60 e 70, nos Estados Unidos, houve o desenvolvimento de teorias fundamentadas na carência cultural para se tentar compreender os motivos do fracasso escolar. Patto (1999 pp. 71-72) acerca desse momento explica:

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo 'ambiente' uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. [...] Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas

fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica passam a orientar a política educacional.

No Brasil, segundo Patto (op. cit.), durante o período que comporta os anos entre 1970 e 1976, os temas “características dos alunos e/ou do ambiente de que provêm” e “características dos alunos e/ou do ambiente de que provêm focalizadas em função do desempenho escolar como variáveis independentes”, estiveram em terceiro lugar nas pesquisas financiadas pelo INEP e em primeiro lugar entre os relatos de pesquisa, no periódico da Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*. (Patto, op. cit, p. 143).

Conforme se observa acima, há a possibilidade de que estigmas, estereótipos e preconceitos, segundo Patto (1999) tenham sido desenvolvidos a partir das teorias da carência cultural, da falta de acesso ou de habilidades, como se pode notar a partir da citação acima.

Se, de fato, alunos da Rede Estadual provêm de classes economicamente menos favorecidas, pode haver, por parte de docentes, dirigentes, pais ou responsáveis e a comunidade, uma tendência a se explicar a defasagem dos alunos com deficiência visual a partir de suas características sócio-culturais. Tal posição interferiria diretamente nas ações e posturas em relação a esses alunos.

É importante que se façam análises profundas levando em consideração os dados e suposições levantados aqui, para que se compreenda de forma mais precisa e fundamentada os motivos pelos quais há uma possível defasagem idade/série em alunos com deficiência visual que freqüentam a Rede Estadual.

Nota-se que os sujeitos que se dispuseram a responder os questionários, assumindo serem legalmente responsáveis pelos alunos são, em quase toda totalidade, mães desses alunos (90%). Somente um pai ou responsável respondeu o questionário e um sujeito se auto-denominou “vó de criação”, dizendo assumir a responsabilidade pelo aluno. Mesmo nesse caso, o sujeito afirmou que a mãe do aluno é presente e mora com ele, mas estava trabalhando e por isso, divide a responsabilidade da criação do aluno com a

“avó”. Portanto, 95% dos sujeitos são do sexo feminino, sendo, desses 95%, 18 mães e uma avó.

Portanto, pode-se afirmar que as mães, pelo menos no público entrevistado, são os parentes que assumem a responsabilidade do acompanhamento escolar do aluno na família.

Não é o foco deste trabalho, mas vale sugerir que outro cientista investigue e analise esse dado, o qual pode trazer informações relevantes acerca da distribuição de tarefas e responsabilidades nas famílias. Para isso seria relevante, por exemplo, recolher dados sobre as atividades dos pais e das mães (se trabalham fora ou não) e outras diversas informações. O fato é que há uma informação recolhida que não deve ser ignorada a princípio.

Somente por motivos de organização, optou-se por expor os resultados e se discutir todas as questões fechadas e, posteriormente, colocar e discutir as questões abertas.

4.2 Questões Fechadas

A Questão 2 refere-se à frequência com que o aluno permanece na sala de recursos. O critério de periodicidade é dado pela quantidade semanal de idas à sala de recursos. A Tabela 5 mostra a frequência dos alunos distribuídos por quantidade de dias que foram à sala para ter atendimento semanalmente.

Tabela 5 – Freqüência de Atendimentos de Alunos com Deficiência Visual nas Salas de Recursos em Quantidade de Dias por Semana

Atendimentos por semana	Freqüência de Respostas	
	Número	Porcentual
1	7	35
2	6	30
3	6	30
4	1	5
5	0	0
Total	20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É relevante notar, em primeiro lugar ao se analisar os dados referentes à freqüência semanal dos alunos que houve alguns sujeitos que responderam mais de uma alternativa. Suas justificativas se fundamentam em que a quantidade de atendimentos semanais varia conforme a necessidade do aluno no transcorrer do ano. Optou-se, portanto, por se fazer uma média, somando-se as duas alternativas respondidas e dividindo-as por dois. Esse fenômeno ocorreu quatro vezes, que foram: um ou três dias por semana, com duas ocorrências, com média aritmética de duas vezes por semana; um ou cinco dias por semana, com média de três atendimentos semanais; três ou cinco atendimentos, perfazendo uma média de quatro por semana.

Antes de se dispor a análise dos dados da Tabela 5, é relevante que se registre que a Resolução SEE 95/00, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo dispõe, em seu Artigo 8º, Parágrafo II, que os atendimentos não devem superar duas horas de atendimento diário e dez horas de atendimento semanal.

Ao se analisar a frequência de atendimentos, nota-se que 35% dos alunos (sete) são atendidos uma vez por semana, 30% são atendidos duas vezes por semana e outros 30% três vezes por semana. Portanto, 95% dos alunos são atendidos, em uma distribuição relativamente equânime, em até três vezes por semana. Apenas 5% (um aluno) é atendido quatro vezes por semana. É relevante lembrar, que neste caso, usou-se o critério explicitado acima de média aritmética.

Não houve nenhum aluno que fosse atendido cinco vezes por semana. É importante notar que não há, na legislação (Resolução SEE 95/00), nenhuma referência a uma quantidade mínima ou máxima de atendimentos semanais. O que existe é um limite legal de horas de atendimento diário e semanal (como já se expôs acima), que não deve ultrapassar dez horas por semana. Essa questão será discutida logo a seguir, na Tabela 6.

Outro aspecto a ser destacado é que mais de um terço dos alunos é atendido uma vez por semana. Pode-se perguntar se essa quantidade de atendimento é suficiente para que os alunos consigam, junto com a professora da sala de recursos, dar conta de todo o conteúdo e adaptações necessárias para que o desempenho escolar não seja prejudicado. Não se pode esquecer dos dados explicitados na Tabela 4, no qual se observa uma defasagem entre idade/série dos alunos que freqüentam salas de recursos.

Não é possível que se faça uma relação direta entre essa defasagem e a quantidade de atendimentos semanais dos alunos nas salas de recursos. Essa relação seria leviana, mas, por outro lado, não se pode ignorar que algo ocorre com a relação idade/série e que pode haver alguma relação entre essas duas variáveis, frequência e defasagem.

Como conseqüência, os alunos podem sofrer com possíveis dificuldades pedagógicas, que podem se agravar ou, no mínimo, se manter pela pouca frequência semanal. Não se está afirmando que essa relação é fato, mas seria interessante que se investigasse tal ocorrência, pois a defasagem idade/série pode ser multifatorial e a quantidade de atendimentos semanais pode ser uma dessas variáveis.

A Tabela 6 mostra a quantidade de horas de atendimentos que os alunos têm com as professoras das salas de recursos. Será fundamental que se conjugue os dados desta Tabela com os obtidos na Tabela 5, pois, dessa forma, conseguir-se-á obter um

panorama mais completo sobre o atendimento desses alunos, com as variáveis horas/freqüência. Esses dados serão analisados na Tabela 7.

Tabela 6 – Quantidade de Horas de Atendimento aos Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos

Horas por atendimento	Quantidade de alunos	
	Número	Porcentual
Menos que 1	0	0
1	0	0
2	6	30
2,5	2	10
3	5	25
4	6	30
Mais que 4	1	5
Total	20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Como na Questão 2, houve na Questão 3, sujeitos que colocaram mais de uma alternativa. Assim, procedeu-se da mesma maneira que na questão anterior: somou-se as horas e dividiu-se por dois, alcançando uma média aritmética.

Dois responsáveis responderam uma hora e quatro horas semanais, alcançando uma média de duas horas e meia por atendimento. Ressalta-se que no questionário não há a alternativa duas horas e meia; na Tabela 6 há essa alternativa por motivo da média. Houve dois responsáveis que responderam duas horas e quatro horas, com média de três horas de atendimento.

Nota-se que não há nenhum aluno sendo atendido com menos de uma hora por atendimento. A maior frequência de horas está em duas horas ou quatro horas, com seis respostas para cada alternativa (30% do total para cada alternativa). Houve um número significativo de respostas na alternativa três horas por atendimento, com cinco respostas (25% do total). Apenas um aluno frequenta a sala de recursos por mais de quatro horas por atendimento; 85% dos alunos frequentam a sala de recursos por duas horas, três horas ou quatro horas por atendimento.

Tabela 7 – Média por Aluno das Respostas 2 e 3 do Questionário, Relacionando Quantidade de Atendimentos por Semana e Horas por Atendimento

Média de horas/ Atendimento por semana	Quantidade de alunos	
	Número	Porcentual
2	1	5
3	2	10
4	5	25
5	1	5
6	4	20
7	0	0
7h30min	1	5
8	2	10
9	1	5
10	1	5
Mais que 10h por semana	2	10
Total	20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A Tabela 7 mostra que as maiores concentrações de alunos estão em quatro horas semanais de atendimento (com cinco alunos) e seis horas semanais de atendimento (com quatro alunos). Portanto, percebe-se que 45% (nove alunos) têm uma carga horária média de atendimentos semanais de cinco horas (quatro horas mais seis horas, dividido dois = cinco horas).

Não se pode concluir, a partir desse dado que a quantidade de horas de atendimento por semana esteja sendo suficiente ou inadequada. Sugere-se que haja algum estudo focado nessa variável, pois se forem congrúidas as informações acerca da defasagem idade/série (Tabela 4) com os dados da Tabela 7, é possível que se levante hipóteses acerca da relação entre a defasagem idade/série com a quantidade de horas de atendimento oferecida aos alunos.

Apenas 5% (um aluno) recebe o máximo de horas por atendimento por semana. Nota-se, também, que somente 10% dos alunos (dois) recebem mais que dez horas de atendimento semanal. Se for considerada a legislação que prevê que a quantidade máxima de horas de atendimento não pode exceder a dez horas, pode-se supor que uma pequena parcela é que supera o máximo permitido. Mesmo assim, não se pode ignorar que esses dois alunos estão incluídos nos casos nos quais se fez uma média entre as respostas dos pais ou responsáveis. Esse dado demonstra que muito poucos alunos da amostra são atendidos com mais horas do que a legislação permite.

A Tabela 8 refere-se a Questão 4 e mostra a quantidade de vezes que o pai ou responsável se reúne com a professora da sala de recursos. As informações dessa Tabela são relevantes para que se consiga identificar algumas suposições acerca do contato pessoal que há com as professoras.

Não se pode esquecer que o fato de haver uma grande quantidade de encontros, por exemplo, implique em que há qualidade no atendimento, tampouco que há participação efetiva do sujeito com relação a aspectos pedagógicos do aluno.

Tabela 8 – Frequência de Encontros entre Pais ou Responsáveis com Professoras da Sala de Recursos de Alunos com Deficiência Visual

Quantidade de encontros	Respostas	
	Número	Porcentual
Mais de uma vez por semana	3	15
Uma vez por semana	4	20
Três vezes por mês	1	5
Duas vezes por mês	0	0
Uma vez por mês	6	30
Uma vez por bimestre	4	20
Uma vez por ano	0	0
Nunca	2	10
Total	20	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É relevante notar que apenas 15% dos pais ou responsáveis encontram-se mais de uma vez por semana com a professora da sala de recursos. O maior porcentual registrado foi de 30%, com um atendimento por mês, totalizando oito ou um pouco mais em um ano, considerando que o ano letivo dure quatro bimestres.

Não se pode deixar de notar que 20% alegou que é atendido uma vez por bimestre; ou seja, quatro vezes por ano. Finalmente, é digno de nota que 10% dos sujeitos alegam que nunca se encontram com a professora da sala de recursos para discutir questões referentes ao desenvolvimento pedagógico e social de seu filho ou dependente.

Esses dados indicam que não há um padrão de quantidade com relação a encontros formais entre os sujeitos da pesquisa e professoras da sala de recursos, o que demonstra que a decisão sobre a necessidade dos encontros pode ser definida pelo professor, pelo pai ou responsável ou por ambos.

A Tabela 9 refere-se à Questão 5 do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa e mostra os principais temas discutidos entre os pais ou responsáveis com as professoras de seus filhos ou dependentes durante seus encontros.

Deve-se ressaltar que os sujeitos foram esclarecidos de que as respostas deveriam se fundamentar no que conversavam em situações formais; ou seja, quando a professora solicitava ao pai ou responsável uma reunião ou sua presença para que discutissem sobre seu filho ou dependente. Ressalta-se, também, que os sujeitos puderam assinalar mais de uma alternativa. Portanto, o número total de respostas supera como fica explícito na Tabela 9, o de sujeitos, que é de vinte.

Por motivos de formatação da Tabela 9, resumiu-se na coluna denominada de “tema dos encontros” as alternativas. Caso seja desejado, será possível que se leia a alternativa completa no Anexo II.

Tabela 9 – Temas de Conversas entre Pais ou Responsáveis com as Professoras de Salas de Recursos

Tema dos encontros	Resposta	
	Número	Porcentual
Informações gerais	14	26,9
Rendimento escolar	11	21,1
Comportamento	12	23,0
Auxílio nas tarefas	05	9,6
Confecção de materiais	03	5,7
Relação com colegas	02	3,8
Sala de recursos e regular	05	9,6
Total	52	99,7

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Nota-se que o porcentual total da soma das alternativas da Tabela 9 não atingiu 100%, como era de se esperar. Esse fato ocorreu por se optar em registrar na tabela apenas uma casa decimal após a vírgula. Tomou-se tal procedimento por se acreditar que não seria relevante na análise dos dados o registro de dois dígitos após o número inteiro⁹.

A alternativa mais freqüente nas respostas dos sujeitos diz respeito a informações gerais que são trocadas entre as professoras da sala de recursos com os pais ou responsáveis dos alunos. Esse dado leva a que se suponha que os encontros têm características genéricas, em que os temas discutidos giram, pelo menos em parte da conversa, entre assuntos gerais, não específicos, relacionando-se a temas que podem variar entre aspectos burocráticos da escola (datas de matrícula, documentação, recados da secretaria, etc.) até amenidades.

⁹ Nas tabelas subsequentes, quando necessário, utilizou-se o mesmo procedimento de aproximação decimal da Tabela 9.

Dessa forma, pode-se levantar a suposição de que a professora da sala de recursos não “chama” o pai ou responsável para conversar por ocorrência de um fato isolado, ou seja, que tenha ocorrido em uma circunstância específica.

É relevante registrar que o pesquisador não inquiriu os sujeitos da pesquisa acerca dos temas discutidos quando foi assinalada a alternativa referida. Portanto, é uma hipótese os temas exemplificados logo atrás. O que se observa é que a presença de um encontro ou reunião com os pais ou responsáveis não se dá por motivos específicos.

A segunda alternativa mais assinalada pelos sujeitos refere-se a aspectos relacionados ao comportamento do aluno. Esse tema, tal como o anterior, não se refere a questões pedagógicas ou técnicas referentes à relação da professora com o aluno ou com seu pai ou responsável.

Não é o objetivo deste trabalho discutir aspectos relacionados a disciplina, concentração, assiduidade, responsabilidade, etc., dos alunos. No entanto, não se pode ignorar que é freqüente esse tema nas conversas entre pais ou responsáveis e professoras. Seria interessante que se tentasse identificar se há alguma diferença entre aspectos comportamentais de alunos com deficiência e alunos sem deficiência.

Além disso, seria importante que se discutisse os motivos pelos quais os temas relacionados ao comportamento de um aluno sejam tão freqüentes em conversas entre um professor e um pai ou responsável de aluno. Há a expectativa, pelo menos a princípio, que seria mais comum, adequado ou esperado que os temas que movessem uma conversa entre professoras e familiares de um aluno fossem aspectos relacionados ao processo pedagógico desse aluno.

Não se está afirmando que tal tema não devesse fazer parte de uma pauta de discussão. O que se levanta é o fato de que a questão relacionada ao comportamento é mais freqüente na pauta de discussão entre pais e professoras do que questões pedagógicas.

Por fim, há diversas variáveis que podem ser consideradas relevantes ao se identificar problemas de comportamento. Seria importante que fossem identificadas, para que se possa sugerir intervenções que minimizem esse tipo de questão.

Um aspecto a se notar é que a professora e o pai ou responsável acreditam que esse tema deva ser discutido em seus encontros. Acredita-se ser de extrema importância descobrir porque as professoras levam aos familiares tais questões e porque eles as informam acerca de problemas de comportamento de seus filhos ou dependentes.

Pode-se imaginar que haja uma “corresponsabilização” de ambas as partes na produção e solução dos problemas de comportamento. Dessa forma, seria importante que se estructure estratégias de intervenção que envolvam a escola e a família para minimizar ou eliminar tais questões.

O rendimento escolar também é um tema bastante discutido entre as professoras e os sujeitos da pesquisa, com onze assinalações. Tendo em vista os dados recolhidos e analisados na Tabela 4, onde nota-se uma defasagem idade/série dos alunos com deficiência visual que freqüentam salas de recursos em comparação ao esperado, acredita-se que é pertinente que as professoras discutam com os pais ou responsáveis esse aspecto, por saberem que há questões que devem atrapalhar ou impedir o melhor desempenho pedagógico de seu filho ou dependente.

Este trabalho não analisou se a defasagem idade/série se dá por um elevado número de retenções, por interrupções sucessivas ou por motivos de atraso no ingresso à escola. No entanto, ao se conjugar os dados da Tabela 9 com os da Tabela 4, é possível que se suponha que pelo menos parte dessa defasagem pode ser causada por motivos de conteúdo.

Houve cinco assinalações nas alternativas referentes à solicitação do professor no auxílio nas tarefas dos alunos. É possível que se discuta sobre a pertinência dessa ajuda. No entanto, este trabalho não especificou em seus questionários, o tipo de ajuda que as professoras solicitam aos pais ou responsáveis.

Sabe-se que a participação familiar no processo de ensino-aprendizagem é desejável. O que seria necessário descobrir é como está sendo essa solicitação: se a professora da sala de recursos está delegando a terceiros suas atribuições (e os motivos podem ser diversos) ou se há um planejamento pedagógico em que o professor inclua a

participação parental nas atividades de casa dos alunos, o que seria importante no processo de inclusão da família no contexto de ensino-aprendizagem do aluno.

Foram assinaladas cinco vezes a alternativa que se refere a que o conteúdo das conversas entre os sujeitos da pesquisa com as professoras da sala de recurso é referente à relação entre sala de recurso e a classe regular. Apesar da pouca representatividade porcentual do total, acredita-se que esse tema seja digno de averiguação, de observação, já que o objetivo de se manter e investir no sistema de salas de recursos é voltado, dentre outros motivos, à inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular. Portanto, o fato desse tema fazer parte da pauta de discussão entre pais ou responsáveis e professoras é um sinal positivo, independentemente de seu conteúdo (aspecto não analisado neste trabalho).

Houve três sujeitos que assinalaram que as professoras da sala de recursos solicitam que eles confeccionem materiais para seu filho ou dependente. Esse número representa, como fica exposto na Tabela 9, menos de 6% (5,7%) do total de alternativas, não sendo um porcentual relevante. No entanto, acredita-se que não seja atribuição familiar a confecção de materiais, já que é atribuição da sala de recursos e de seu professor prover as condições de acessibilidade e de mediações pedagógicas aos alunos que a frequentam. Esse aspecto remete a que se volte à discussão realizada no Marco Teórico.

A Tabela 10 mostra informações sobre o espaço que o sujeito da pesquisa tem com a professora da sala de recursos. A Questão 6, objetiva buscar informações sobre a sensação que o familiar tem ao conversar com a professora da sala de recursos. Os dados recolhidos nessa questão podem ser conjugados com os da Tabela 8, que mostram a frequência dos encontros, o que pode indicar o quanto tais encontros são produtivos sob a perspectiva dos pais ou responsáveis.

Tabela 10 – Dados sobre a Relação entre a Professora da Sala de Recursos e os Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Sala de Recursos

Alternativa	Questões					
	Expor opiniões		Considera-se ouvido		Contato com outras professoras	
	Número	Porcentual	Número	Porcentual	Número	Porcentual
Sim	17	94,4	19	100	18	94,7
Não	01	5,5	00	00	01	5,2
Total	18	99,9	19	100	19	99,9

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Observa-se, na Tabela 10, que na questão “a”, dois sujeitos não responderam; que na questão “b”, um sujeito não respondeu e que na questão “c”, um sujeito não respondeu. Tal fato justifica o número inferior a vinte respostas nessas questões.

Ao se analisar os dados expostos na Tabela 10, verifica-se que os sujeitos da pesquisa podem se expor, sentem-se ouvidos e acreditam que as professoras da sala de recursos mantém contato com os professores da classe regular. Ao se verificar que na Tabela 8 os índices mais frequentes de encontros entre professoras e pais ou responsáveis são de uma vez por semana e uma vez por mês, pode-se supor que esses encontros são produtivos no sentido em que eles consideram seu discurso absorvido pela professora da sala de recurso, conforme é observado na Tabela 10.

Ao se fazer um recorte tomando como referência as alternativas “sim” ou “não”, pode-se observar que houve, na questão analisada, cinquenta e quatro respostas “sim” (dezessete na questão “a”; dezenove na questão “b” e dezoito na questão “c”) e duas respostas “não” (um na questão “a” e um na questão “c”).

Porcentualmente, o valor de respostas “não” corresponde a 3,7% do total de respostas, o que comprova que os pais ou responsáveis sentem-se contemplados com relação às indagações formuladas na questão em análise, o que sugere uma relação de credibilidade entre ambas as partes, sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

A Tabela 11 refere-se à Questão 7 e mostra se os sujeitos da pesquisa auxiliam seus filhos ou dependentes em tarefas caseiras. A questão analisada pergunta sobre qual a forma desse auxílio. É relevante notar que os pais ou responsáveis puderam assinalar mais de uma alternativa, o que explica a maior quantidade de respostas (trinta e duas) do que a de sujeitos (vinte).

Tabela 11 – Auxílio aos Filhos ou Dependentes Oferecido pelos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos

Alternativa	Respostas	
	Número	Porcentual
Leitura e gravação de material impresso	12	37,5
Transcrição braille para tinta	2	6,2
Transcrição tinta para braille	1	3,1
Correção de tarefas já realizadas	6	18,7
Acompanhando tarefas sem interferências	10	31,2
Fazendo tarefas pelo filho ou dependente	1	3,1
Total	32	99,8

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

As alternativas com maior número de respostas é a que se refere à leitura e gravação de material impresso, com doze registros. Esse dado pode levar a que se infira que os pais ou responsáveis têm postura ativa ao auxiliar seus filhos ou dependentes a ter acesso ao conteúdo impresso.

Uma reflexão pertinente refere-se ao fato de que não é possível, por meio dos dados recolhidos neste trabalho, identificar se essa leitura é de conteúdo que foi ministrado na classe regular, ou se é conteúdo planejado pela professora da sala de recursos para que os alunos o lessem em suas casas.

De qualquer forma, não se pode imputar aos familiares a responsabilidade de oferecer conteúdo didático ou paradidático a seus filhos ou dependentes. Os alunos devem, segundo as legislações específicas, ter acesso pleno à educação. Não ter os materiais transcritos em tipo ampliado ou em braille demonstra que esse acesso ainda não é pleno.

Segundo a Resolução SEE 95/00, a sala de recursos e, portanto, as atividades do professor dessa sala têm aspecto suplementar e de caráter especializado. Dessa forma, interpreta-se que dentre as atribuições da professora de sala de recursos, há a transcrição e digitação de materiais em tinta para braille ou tipo ampliado.

Sabe-se, portanto, que, sob esse aspecto, o trabalho da professora da sala de recursos não está, pelo menos sob a perspectiva dos sujeitos desta pesquisa, sendo cumprido em sua totalidade. Não se discutirá, pelo menos neste momento, quais os motivos pelos quais isso ocorre, mas se identificou que tal aspecto deve ser notado.

A segunda maior frequência de alternativas refere-se ao acompanhamento dos sujeitos da pesquisa sem interferência nas tarefas de seus filhos ou dependentes, com dez registros. É possível que se infira, a partir desse dado, que há comprometimento dos pais ou responsáveis com o processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes em suas atividades do cotidiano escolar.

Esse fato parece ser positivo, pois demonstra que, pelo menos os sujeitos deste trabalho, preocupam-se com um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes, já que não interferem, mas acompanham as atividades caseiras realizadas.

Houve seis registros de pais ou responsáveis que afirmam corrigir tarefas já realizadas por seus filhos ou dependentes. Esse dado, apesar de não ser, porcentualmente, superior a 15% do total de respostas, pode ser considerado preocupante, já que a correção de

tarefas realizadas pelos alunos não permite ao professor identificar e auxiliar seus alunos em um processo de desenvolvimento pedagógico e de avaliação de maneira precisa.

Sugere-se que se investigue, em trabalhos posteriores e com esse foco, a percepção parental acerca de seu papel no desenvolvimento de seu filho ou dependente. Seria importante, também, que se identificasse os motivos pelos quais pais ou responsáveis acabam por realizar funções que, sabidamente, não são de sua responsabilidade ou competência. Mais uma vez, esse fato remete à discussão efetuada no Marco Teórico.

A Tabela 12 refere-se à Questão 9 e mostra os materiais ou recursos pessoais que pais ou responsáveis de alunos com deficiência utilizam para auxiliar os alunos em tarefas. Essa questão pretende auxiliar na identificação se há o uso pessoal de recursos materiais desses pais ou responsáveis para melhorar ou tornar acessível o conteúdo pedagógico de seus filhos ou dependentes.

Tabela 12 – Materiais ou Recursos Utilizados por Pais ou responsáveis para Auxiliar seus Filhos ou Dependentes que Frequentam Salas de Recursos

Materiais ou recursos	Respostas	
	Número	Porcentual
Material de papelaria	15	21,8
Computador	6	8,6
Impressora em tinta	3	4,3
Máquina braille	8	11,5
Impressora braille	0	0
Livros, revistas , etc.	11	16,0
Utensílios domésticos	4	5,8
Reglete	4	5,8
Gravador	5	7,2
Papel para braille	4	5,8
Prancha para desenho	1	1,4
Material de desenho	0	0
Caderno para braille	4	5,8
Soroban adaptado	4	5,8
Total	69	99,8

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A alternativa mais freqüente nas respostas com relação à questão refere-se ao uso de material de papelaria, com quinze registros. Os pais ou responsáveis relatam, com a resposta assinalada, que utilizam esse tipo de material para auxiliar seus filhos ou dependentes em suas tarefas.

É possível que se reflita sobre a pertinência da utilização desse tipo de material. No entanto, não se pode deixar de registrar que os alunos devem possuir seu próprio material de papelaria para cumprir as tarefas solicitadas pela professora. Portanto, não

se consegue saber, pelas respostas fornecidas, se a utilização desse material refere-se ao que o aluno possui para elaborar as atividades ou se a família dispõe de materiais que deveriam ser supridos pela escola.

A segunda alternativa mais freqüente refere-se ao uso de livros, jornais, revistas, etc., com onze anotações. Há diversas atividades didáticas que envolvem recortes, pinturas, leituras, etc., de materiais impressos. Esse recurso é muito comum. O que se deve refletir é sobre a pertinência desse tipo de solicitação pelo professor, já que os alunos em questão possuem deficiência visual.

Esse dado leva a que se reflita sobre a acessibilidade de materiais a alunos com deficiência visual. Sugere-se que seja realizado um estudo para que se identifique precisamente qual o percentual de material impresso que está acessível a alunos com esse tipo de deficiência.

Já foi citado, anteriormente, a questão do acesso ao material didático e paradidático. Assim, deve-se refletir sobre a possibilidade educacional a alunos que não possuem acesso adequado ao material didático que é oferecido a alunos que não possuem deficiência.

A utilização de máquina de datilografia Braille e o uso do computador pessoal são alternativas com oito e seis respostas assinaladas, respectivamente. É possível que se reflita sobre o fato desses equipamentos serem de alto custo financeiro para aquisição. Não se consegue deduzir, através deste trabalho, se a utilização desses equipamentos não foi maior porque as famílias não possuem condições financeiras de adquirir esse tipo de equipamento.

Não é o caso de se discutir aqui se o uso é pertinente ou não. No entanto, pode-se refletir sobre o fato da escola poder fornecer aos alunos (pelo menos enquanto estiverem necessitando e freqüentando as aulas) esse tipo de equipamento, para que consigam cumprir com suas obrigações de estudante, mesmo que a utilização seja feita na escola.

Se for assim, seria necessário que houvesse um bom planejamento e investimento para que as atividades relacionadas a esse tipo de equipamento façam parte das tarefas e

ações pedagógicas voltadas a todos os alunos. É importante que não se deixe de registrar que os computadores devem possuir recursos de acessibilidade para que os alunos com deficiência visual possam utilizá-los em condições de equiparação de oportunidades com os demais colegas. Para que um computador seja acessível, é necessário que possua sintetizador de voz e um recurso de magnificação para alunos que tenham baixa visão.

É possível que se argumente que talvez haja atividades no Laboratório de Informática. No entanto, parece que não é suficiente o que é oferecido aos alunos, pois os pais ou responsáveis necessitam utilizar seus equipamentos pessoais em suas casas para auxiliar seus filhos ou dependentes.

O uso de gravador, com cinco registros, deve ser notado, pois a gravação de textos ou conteúdos leva à questão já discutida acima, acerca do acesso dos alunos ao material didático, paradidático e aos equipamentos da escola.

É de grande importância que seja analisada essa questão sobre o acesso desses materiais. Este trabalho levanta uma forte suspeita de que essa questão não está contemplada. Se isso for comprovado, é fundamental que se reflita sobre a efetiva inclusão desses alunos com deficiência visual, pois eles não estariam tendo acesso ao que é um dos aspectos mais fundamentais em um processo ensino-aprendizagem: aos registros formais e informais do conhecimento.

Nota-se que não houve registro em duas alternativas: impressora braille e material de desenho. Com relação à impressora, pode-se supor que sua não utilização se dá pelo fato dela ter um custo financeiro elevado, o que impediria a compra pela família, tal como supões-se acima com relação ao computador pessoal. No que se refere ao material de desenho, é possível que se possa relacionar com o fato dos alunos (conforme observado na Questão 8) não elaborarem esse tipo de atividade.

A Tabela 13, que se segue, mostra as respostas dos pais ou responsáveis com relação à sua opinião sobre acreditarem ou não se o trabalho das professoras da sala de recursos é importante para o sentimento de seus filhos ou dependentes com relação a se perceberem mais participantes na escola.

Tabela 13 – Percepção dos Pais ou Responsáveis Acerca do Auxílio da Professora da Sala de Recursos no Sentimento de seu Filho ou Dependente em se Perceber mais Participantes na Escola

Alternativa	Respostas	
	Número	Porcentual
Sim	19	100
Não	0	00
Total	19	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Nota-se que, apesar de haver vinte sujeitos, há dezenove respostas à Questão 11. Esse fato se deu porque um dos sujeitos não respondeu essa questão, deixando-a em branco sem oferecer explicações ao aplicador.

Pelo resultado unânime entre os pais ou responsáveis que responderam a Questão 11, nota-se que sua percepção é que o trabalho da professora da sala de recursos auxilia no sentimento de seus filhos ou dependentes em se sentirem mais participativos na escola.

Esse dado leva a que se suponha, quando se congrua com os dados da Tabela 10, que os pais ou responsáveis possuem uma relação de confiança e acreditam que a professora da sala de recursos é parte importante no processo de inclusão de seu filho ou dependente.

Para ratificar essa percepção, Soares (2006, p. 2), fundamentado em Piaget, identifica dois modos de se organizar a vida e o trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero. Quando refere-se ao sistema de exclusão com relação aos alunos com deficiência, faz a seguinte reflexão acerca da relação entre a exclusão e a classificação por classe:

A idéia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob certo critério, sob certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma idéia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo do sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. No que diz respeito aos excepcionais, aos portadores de deficiência auditiva, física, visual, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. Eles estavam, de certa forma, excluídos.

Quando observa-se o resultado acerca da percepção parental de que identificam na professora da sala de recursos um profissional que auxilia no sentimento de participação na escola por seus filhos ou dependentes, é possível que se compreenda a lógica e veracidade da suposição de Soares no que se refere ao fato de alunos com deficiência encontrarem-se, de certa forma, para se utilizar a expressão cautelosa do autor, excluídos.

A Tabela 14, na seqüência, mostra os dados recolhidos na Questão 13, em que os sujeitos assinalaram quais suas percepções acerca da possibilidade de sua maior participação no processo ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente.

Tabela 14 – Percepção dos Pais ou Responsáveis sobre a sua Maior Participação no Processo Ensino-Aprendizagem de seu Filho ou Dependente

Materiais ou recursos	Respostas	
	Número	Porcentual
Sendo chamado mais vezes à escola	4	12,1
Informações impressas ou telefônicas	8	24,2
Participação na classe regular	11	33,3
Participação na sala de recursos	4	12,1
Freqüentar mais livremente a escola	6	18,1
Total	33	99,8

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É relevante que se note que a descrição da alternativa na Tabela 14 não é idêntica à mostrada no questionário aplicado (Anexo II), uma vez que se fez um resumo da questão para que fosse mais simples apresentá-la na tabela.

Com relação às alternativas “Participação na sala de aula comum” e “Participação na sala de recursos”, é importante notar que a participação explícita na alternativa refere-se ao processo ensino-aprendizagem do filho ou dependente.

A alternativa mais assinalada foi a que se refere ao interesse dos sujeitos em participar mais do processo ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente na classe regular, com onze notações. Esse dado pode sugerir que os pais ou responsáveis sentem que não participam como acreditam ser suficiente do processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes com relação aos professores e seu trabalho na classe regular.

Não se pode afirmar, mas pode-se supor que esse dado mostra que os pais ou responsáveis podem sentir que o professor da classe regular não oferece a atenção e dedicação a seus filhos ou dependentes que acreditam ser a suficiente. É possível que se

infira que essa suposta falta de contato e dedicação pode estar relacionada com a quantidade de alunos que o professor da classe regular possui.

Um dado que pode auxiliar para reforçar a informação acima descrita é que os pais ou responsáveis assinalaram quatro vezes a vontade de participarem do processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes na sala de recursos. Já foi explicitado que a professora da sala de recursos pode, no máximo, atender quinze alunos em sua sala (Resolução SEE 95/00) e aos professores de classes regulares possuem, às vezes, mais de trinta.

Os sujeitos registraram oito vezes a alternativa que se refere à vontade de que recebam mais informações através de telefonemas ou material impresso. Esse dado pode mostrar que os pais ou responsáveis acreditam que sua comunicação com a escola não é suficiente. Contudo, as respostas registradas não identificam o teor das informações desejadas por eles.

Seria importante que se analisasse, em trabalho pertinente, quais os tipos de informação desejada, para que se compreenda se o teor é de caráter relacionado à disciplina, comportamento, de conteúdo ou desempenho.

Com seis registros, os pais ou responsáveis assinalaram que gostariam de ter acesso mais livre à escola de seus filhos ou dependentes. Esse dado pode indicar que não se sentem livres ou à vontade para poder circular ou freqüentar a escola.

Houve quatro registros referentes à necessidade sentida pelos pais ou responsáveis de freqüentar mais a sala de recursos e ser mais chamados a ir à escola. Essas respostas indicam que não há grande necessidade nesses dois aspectos, parecendo que a situação atual está contemplando as expectativas.

Ao se comparar com a necessidade dos sujeitos da pesquisa de participar mais do processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes na sala de aula, com o resultado das assinalações referentes à maior participação do processo pedagógico na sala de recursos, pode-se supor que o trabalho da professora da sala de recursos tem sido considerado mais suficiente aos pais do que o trabalho dos professores da classe regular.

Como já se supôs acima, os motivos não foram identificados, mas podem se relacionar, por exemplo, com a quantidade de alunos atendidos por cada professor, o da classe regular em comparação com a da sala de recursos.

Os dados explicitados na Tabela 14 mostram que possivelmente a relação dos pais ou responsáveis com a escola de seus filhos ou dependentes não é como gostariam. Pode-se supor que há o que se modificar para que se sintam mais presentes e participativos no processo pedagógico e social de seus filhos ou dependentes.

Os pais ou responsáveis não foram questionados se acreditam ou não que sua participação no processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes deva aumentar ou não. No entanto, houve a orientação que não seria preciso que escolhessem alguma alternativa se não acreditassem necessário, como houve essa situação.

4.3 Questões Abertas

As questões abertas foram transcritas e classificadas, quando pertinente, para que pudessem ser alvo de uma análise qualitativa que conseguisse trazer à luz reflexões sobre as opiniões expostas pelos pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual que freqüentam salas de recursos.

Abaixo seguem as respostas, referentes à Questão 1, transcritas dos pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual que opinaram sobre sua percepção acerca da função da sala de recursos. As respostas foram numeradas para que se pudesse facilitar a inclusão no Quadro 1.

Há dezoito respostas e vinte sujeitos. A ausência de duas respostas se deu pelo fato de dois deles não terem descrito suas opiniões acerca da pergunta, apesar de terem assinalado a alternativa “sim” desta questão.

1. *“A sala serve para que o professor amplie os materiais que ele precisa de apoio e tire as dúvidas em relação às matérias”*. (M. F.)
2. *“Acho que é para ajudar a criança a ficar mais inteligente e preparar as lições”*. (A. M.)
3. *“É para ensinar comportamento, ler e escrever. O que meu filho é hoje é essa sala aqui. O professor é amigo”*. (A. F.)
4. *“É uma sala de reforços que o professor ajuda nos estudos escolares e no desenvolvimento dos alunos , etc...”*. (G. A.)
5. *“Auxiliar a criança ao seu estudo e na confecção de materiais”*. (A. C.)
6. *“É uma sala de apoio as crianças com deficiências”*. (C. F.)
7. *“É auxiliar o aluno no seu ensino”*. (C. B.)
8. *“Auxiliar o aluno na preparação de material para o seu estudo.
“É ajudar ao aluno na realização escolar”*. (M. A.)
9. *“Para desenvolver mais o aluno com DV”*. (M. M.)
10. *“Apoio à professora da classe regular e auxílio à aluna que não enxerga”*. (M. T.)
11. *“Reforço para o aluno e apoio aos professores da classe regular”*. (I. M.)
12. *“Local onde ajuda os alunos a se desenvolverem melhor”*. (A. M. A.)¹⁰
13. *“Ajudar o deficiente a entender melhor a matéria”*. (S. M.)
14. *“Atender as necessidades do aluno que tem deficiência”*. (S. M. B.)

¹⁰ As duas ou três (no caso de iniciais repetidas) letras maiúsculas entre parênteses referem-se às iniciais dos nomes dos sujeitos que deram a referida resposta.

15. “*Ajudar o deficiente a entender melhor a matéria*”. (N. S.)
16. “*Para cobrir a parte que a classe regular não cobre*”. (L. V.)
17. “*Ensinar o que eles têm dificuldade*”. (C.N.)
18. “*Tirar as dúvidas do que não entende com a professora especializada*”. (E. A.)

Abaixo seguem as descrições de cada categoria elaborada tomando como base as respostas dos sujeitos à Questão 1:

- *Confecção e Adaptação de Materiais*: Essa categoria reúne todas as respostas encontradas nas quais as opiniões sobre a função da sala de recursos e sua professora foram a de preparar, adaptar, transcrever, gravar, recortar, colar, etc., materiais para o aluno com deficiência visual.
- *Reforço e Auxílio Pedagógico*: Empreende-se, nessa categoria, respostas que indicam que os sujeitos acreditam que a professora da sala de recursos tem a função de exercer um papel pedagógico, auxiliando o aluno com deficiência visual em questões relacionadas ao conteúdo didático que é ministrado na classe regular.
- *Auxílio Emocional e Companheirismo*: As respostas que indicam que o sujeito acredita que a função da professora da sala de recursos é dar algum apoio emocional ou ter uma relação de companheirismo e amizade com seus alunos com deficiência visual.
- *Ação Disciplinadora*: Colocou-se nesta categoria todas as respostas que se referem à compreensão parental sobre o fato de que a professora da sala de recursos tem como função disciplinar o aluno.

- *Apoio ao Professor da Classe Regular*: Foram incluídas nessa categoria todas as respostas que afirmavam que a professora da sala de recursos deveria auxiliar e apoiar o professor da classe regular.

O Quadro 1, referente à Questão 1, mostra as categorias elaboradas ao se questionar os pais ou responsáveis com relação à sua percepção sobre qual a função da sala de recursos e de sua professora.

Quadro 1 – Respostas e suas Categorias da Questão 1, dos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos

Respostas	Categorias
1; 2; 5; 8; 14	Confecção e adaptação de materiais
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18	Reforço e auxílio pedagógico
3; 14	Auxílio emocional e companheirismo
3	Ação disciplinadora
10; 11	Apoio ao professor da classe regular

Os dados deste Quadro foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A Tabela 15 refere-se à quantidade de respostas por categoria, registradas na Questão 1.

Tabela 15 – Incidência de Frequência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 1

Categoria	Resposta	
	Número	Porcentual
Confecção e adaptação de materiais	5	17,8
Reforço e auxílio pedagógico	18	64,2
Auxílio emocional e companheirismo	2	7,1
Ação disciplinadora	1	3,5
Apoio ao professor da classe regular	2	7,1
Total	28	99,7

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A categoria que teve a maior incidência nas respostas dos sujeitos refere-se à percepção de que o trabalho da professora da sala de recursos é o de oferecer auxílio pedagógico

ao aluno. Todos os sujeitos que responderam a Questão 1 relacionam tal função com a professora da sala de recursos.

Ao se analisar a Resolução SEE 95/00, que descreve a atribuição da professora de uma sala de recursos, identifica-se que ela deve oferecer apoio suplementar e especializado, relacionado a aspectos voltados à deficiência dos alunos (na análise em questão, a deficiência é visual). Não se pode deixar de notar que os pais ou responsáveis possuem uma percepção unânime de que a professora da sala de recursos tem papel de suportar os alunos com conteúdos da classe regular.

Para ser um professor de sala de recursos é preciso que o profissional tenha habilitação em deficiência visual. Portanto, o requisito é relacionado à deficiência. Se ele exerce funções pedagógicas que seriam, inicialmente de responsabilidade do professor da classe regular, parece que os pais ou responsáveis não acreditam que seu filho ou dependente tenha acesso adequado ao conteúdo ministrado a eles na classe regular.

É possível que se suponha que essa percepção parental tenha se construído, em parte, pelo fato de seus filhos ou dependentes não conseguirem ter acesso adequado aos conteúdos da sala e que o professor da classe regular não tem tempo, recursos ou preparo técnico para lidar com questões específicas de adaptação e mediação pedagógica aos alunos com deficiência visual.

A segunda maior frequência com relação às categorias refere-se à confecção e adaptação de materiais. Não se pode deixar de registrar que apesar de ser a segunda categoria com maior frequência, possui uma incidência bastante inferior com relação à categoria mais frequente. A diferença percentual é de 46,4% (64,2 – 17,8).

Esse dado mostra que os pais ou responsáveis compreendem a importância do professor adaptar e confeccionar materiais que servem para equiparar oportunidades entre seus filhos ou dependentes e os demais alunos. No entanto, essa função não é tida como tão

relevante (no sentido quantitativo das incidências de respostas relacionadas a essa categoria) quanto a função de “professor de reforço” para seus filhos ou dependentes.

Não se pode deixar de citar, novamente, a Resolução SEE 95/00, que determina que a função original do professor e da sala de recursos é oferecer papel suplementar e especializado, o que não é considerado, pelos sujeitos da pesquisa como a função primordial da professora da sala de recursos.

A categoria relacionada ao apoio ao professor da classe regular teve somente duas notações. É importante que se relacione o fato de que, na Tabela 10, 94,7% dos pais ou responsáveis responderam que acreditam que a professora da sala de recursos mantém contato com o professor da classe regular (pergunta “c” da Questão 6).

Quando se conjuga esses dois dados pode-se levantar a suspeita de que há uma incongruência, pois os sujeitos acreditam que a professora da sala de recursos mantém contato e muitos poucos acreditam que a função desse professor é auxiliar o professor da classe regular.

Pode-se perguntar, então, quais seriam os conteúdos dos encontros entre os professores. Porque eles mantêm contato e a professora da sala de recursos não possui, segundo a percepção parental, função de auxiliá-lo. Seria interessante, em estudo posterior, que se analisasse esse dado.

Na Tabela 13, há a unanimidade entre os sujeitos de que o trabalho da professora da sala de recursos é importante no sentimento do aluno com deficiência visual em se compreender mais participante na escola.

Pode-se refletir sobre esse dado ao relacioná-lo à categoria acerca da função da professora da sala de recursos que se refere a auxiliar o professor da classe regular. Se esse “auxílio” não é atribuído à professora da sala de recursos, de que forma seria a ação

da professora da sala de recursos no sentido de fazer com que os alunos com deficiência visual sintam-se mais participantes?

Nota-se que houve duas notações na categoria onde os pais ou responsáveis identificam na professora da sala de recursos uma função de auxiliar emocionalmente seu filho ou dependente. Apesar da pouca frequência dessa categoria, é relevante que se note que, em alguns casos, há a criação e a percepção parental de que é importante que haja um vínculo emocional entre seus filhos ou dependentes e as professoras da sala de recursos.

Abaixo, seguem as respostas dadas pelos sujeitos à Questão 8:

1. *“Ele realiza com ajuda dos irmãos”*. (M. F)
2. *“Quando não adaptado pela professora da sala de recursos, os irmãos ajudam”*. (K. L.)
3. *“Usa carretilha e reglete de desenho”*. (A. M.)
4. *“Ele não faz”*. (A. F.)
5. *“Com régua lápis”*. (L. M.)
6. *“Ela usa os conhecimentos gerais das escolas”*. (G. A.)
7. *“Régua, lápis, caneta”*. (C. B.)
8. *“Usando régua e canetas de ponta grossa”*. (M. A.)
9. *“Ele nunca faz não. A professora faz o mapa e eu contorno com barbante. Tabelas e gráficos ele nunca fez”*. (M. M.)
10. *“Ela não faz esse tipo de atividade”*. (M. M. T.)

11. *“Ela não faz esse tipo de atividade”*. (I. M.)
12. *“Não realiza esse tipo de tarefa”*. (A. M. A.)
13. *“Faz na sala de recursos ou o primo ajuda”*. (S. M.)
14. *“A Professora é quem faz os desenhos para ele quando precisa”*. (S. M. B.)
15. *“Faz sozinho, com dificuldades. Às vezes leva para fazer na sala de recursos”*.
(N. S.)
16. *“Não costuma fazer esse tipo de atividade”*. (L. V.)
17. *“Os professores ajudam, tanto da Sala de Recursos, quanto os outros”*. (C. N.)
18. *“Utiliza a carretilha para desenhar em alumínio”*. (E. A.)

Houve dezoito registros de respostas, pois dois sujeitos não responderam a questão, deixando-a em branco.

Abaixo, seguem as descrições de cada categoria elaborada tomando como base as respostas dos sujeitos à Questão 8:

- *Auxílio de familiares e colegas*: essa categoria refere-se às respostas que indicam que o aluno com deficiência visual recorre a amigos, colegas ou familiares para que realizem as tarefas relacionadas a gráficos, tabelas, desenhos, etc.
- *Auxílio da professora da sala de recursos*: as respostas que se relacionam a essa categoria são as que indicam que a professora da sala de recursos é quem realiza ou auxilia o aluno com deficiência visual nas tarefas
- *Auxílio da professora da classe regular*: quando o sujeito responde nessa categoria, indica que o professor da classe regular é quem auxilia ou confecciona o trabalho gráfico do aluno com deficiência visual.
- *Equipamento adaptado*: as respostas que foram classificadas nessa categoria referem-se ao uso de equipamentos de confecção de gráficos ou desenhos que são feitos para auxiliar pessoas com deficiência visual na confecção de gráficos, desenhos ou tabelas.
- *Equipamento não-adaptado*: os sujeitos que tiveram suas respostas registradas nessa categoria disseram que filho ou dependente não faz uso de nenhum equipamento específico ou adaptado na elaboração de desenhos e gráficos.
- *Não executa esse tipo de atividade*: nessa categoria foram incluídas respostas dos sujeitos que indicam que seus filhos ou dependentes não realizam atividades gráficas.

- *Resposta genérica*: nessa categoria foram incluídas as respostas que não foram consideradas objetivas, com discurso que não respondeu a pergunta elaborada.

O Quadro 2, referente à Questão 1, mostra as categorias elaboradas ao se questionar os pais ou responsáveis com relação à sua percepção sobre qual a função de uma sala de recursos e de sua professora.

Quadro 2 – Respostas e suas Categorias da Questão 8, dos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos

Respostas	Categorias
1. 2; 9; 13	Auxílio de familiares e colegas
2; 13; 14; 15; 17	Auxílio da professora da sala de recursos
17	Auxílio da professora da classe regular
3; 8; 18	Equipamento adaptado
5; 7; 15	Equipamento não-adaptado
4; 10; 11; 12; 16	Não executa esse tipo de atividade
6	Resposta genérica

Os dados deste Quadro foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A Tabela 16 mostra a quantidade de vezes que uma determinada categoria apareceu em relação às respostas dos sujeitos entrevistados com relação à Questão 8.

Tabela 16 – Incidência de Frequência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 8

Categoria	Resposta	
	Número	Porcentual
Auxílio de familiares e colegas	4	18,1
Auxílio da professora da sala de recursos	5	22,7
Auxílio da professora da classe regular	1	4,5
Equipamento adaptado	3	13,6
Equipamento não-adaptado	3	13,6
Mão executa esse tipo de atividade	5	22,7
Resposta genérica	1	4,5
Total	22	99,7

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

As categorias que obtiveram as maiores incidências nas respostas dos sujeitos foram as referentes ao auxílio da professora da sala de recursos na execução das atividades gráficas e o fato dos alunos não executarem tais atividades, com cinco incidências em cada categoria.

Com relação ao fato dos sujeitos responderem que seus filhos ou dependentes realizam as tarefas gráficas com o auxílio da professora da sala de recursos, pode-se supor que o

professor especializado é um mediador pedagógico nesse tipo de atividade, que é de difícil execução para quem não possui a visão.

Nesse sentido, ao se comparar essa resposta com os dados expostos na Tabela 15, em que se observa que 64,2% dos sujeitos acreditam que o papel da professora da sala de recursos é o de oferecer reforço e auxílio pedagógico ao aluno com deficiência visual, pode-se identificar que há coerência no padrão das respostas da Questão 1 e da Questão 8. Isso porque o auxílio da professora da sala de recursos na execução de tarefas gráficas pode ser considerado como um apoio pedagógico ao aluno. Dessa forma, se for essa a real função da professora da sala de recursos, há uma compreensão correta dos pais ou responsáveis acerca de suas tarefas e atribuições.

Houve, como se colocou acima, cinco vezes a observação dos sujeitos que se refere ao fato de seus filhos ou dependentes não executarem tarefas gráficas. Esse dado pode ser interpretado de forma a que se preocupe com tal situação.

Os sujeitos que foram entrevistados têm filhos ou dependentes que estudam entre a 4^a e 8^a séries (Tabela 3). Dessa forma, sabe-se que fazem parte das atividades cotidianas de um aluno tarefas gráficas, como desenhos, tabelas ou gráficos, não somente nas disciplinas exatas, mas em todas as matérias e atividades livres.

Privar o aluno com deficiência visual de desenvolver atividades desse tipo pode prejudicar seu desenvolvimento global. Sugere-se que se investigue os motivos pelos quais esse fato parece ocorrer (pelo menos na percepção parental, ocorre). É relevante que se descubra se são fatores relacionados à falta de recursos materiais da escola; se são dificuldades técnicas da professora que não sabe desenvolver tais atividades com seus alunos; se são dificuldades dos alunos que não sabem manusear tais equipamentos, etc.

Outra categoria que teve presença nas respostas, com quatro registros, foi a que relaciona a confecção das atividades gráficas ao auxílio de familiares e colegas. O que se acredita que deva ser investigado é qual o conteúdo e forma desse auxílio. Se for de participação e interesse, acredita-se que esse fato faz parte da participação comum e

desejada de um pai ou responsável com relação ao desenvolvimento de seu filho ou dependente. Essa participação não se distinguiria de qualquer outra, que seja de uma criança sem nenhuma deficiência.

No entanto, se tal auxílio for feito pelo fato do aluno não conseguir executar sua tarefa por falta de acesso, é necessário que se discuta profundamente esse fato, pois sabe-se que, sendo assim, os objetivos pedagógicos almejados pelo professor ao propor tal atividade não serão alcançados, podendo ter efeitos no desempenho e desenvolvimento do aluno com deficiência visual, reforçando, provocando ou as duas hipóteses os dados encontrados na Tabela 4.

A utilização de materiais adaptados para se realizar atividades gráficas apareceu três vezes nas respostas dos sujeitos. Seria necessário que se soubesse qual é o resíduo visual dos três alunos que fazem uso desse tipo de material para que se conseguisse identificar se a não utilização de recursos adaptados é um fato natural ou se dá por falta de recursos ou informações.

Um dos sujeitos respondeu que seu filho ou dependente (número 15 nas respostas da Questão 8) realiza esse tipo de atividade sozinho, mas com dificuldades. Esse fato, pelo menos nesse caso, demonstra que não há adequação do material pedagógico a ele, o que corrobora as reflexões realizadas no parágrafo acima.

Houve três registros de respostas relacionadas ao uso de materiais adaptados em atividades gráficas. Percebe-se que porcentualmente (13,6%) esse dado não é muito significativo. Isso faz com que se reflita sobre quais os motivos que tão poucos alunos fazem uso de materiais adaptados. Será que isso se refere ao pouco acesso, à não formação da professora da sala de recursos ou da classe regular em auxiliar o aluno no manuseio desse material? Esse fato pode, tal como na reflexão realizada acerca dos dados referentes ao auxílio de pais ou responsáveis e colegas ao aluno com deficiência visual, influenciar no que se observa na Tabela 4.

Apenas um sujeito registrou que o professor da classe regular auxilia seu filho ou dependente nas atividades gráficas. Esse dado demonstra que não há, pelo menos aparentemente, auxílio desse professor nas atividades que demandam algum apoio especializado ou específico.

Os motivos pelos quais isso ocorre não foram alvo de análise deste trabalho, mas seria relevante que se tentasse identificar tais razões. Elas podem ser por motivos de elevado número de alunos na sala, portanto, o professor não conseguiria oferecer auxílio a nenhum aluno que precisasse de apoio, tendo ele ou não qualquer deficiência; pode provir da imagem de que o aluno com deficiência visual necessita de apoio especializado e que o professor tem a percepção de que não tem condições técnicas de ajudá-lo. Dessa forma, não conseguiria ter condições de auxiliá-lo no processo de sua inclusão.

4.4 Questões Mistas

Para refletir sobre a questão do atendimento ou não do professor da classe regular a um aluno com deficiência visual e o papel dele e da professora da sala de recursos, Soares (2006, p. 5) reflete sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência e determina que a convivência pode ser estabelecida de duas maneiras: por classe ou por relação.

Relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. [...] pela lógica da classe, o alcoolismo está no marido, não na esposa. Pela lógica da relação, o alcoolismo é um problema deles e é por isso que viver com ele, alcoólatra, significa conviver com aquilo que nos relaciona. Caso contrário, raciocinamos novamente pela classe, como se a educação inclusiva significasse colocar os cegos e mutilados dentro da classe e nós continuarmos normais. Não é isto, isto é mentira, ilusão, perversidade, arrogância. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos

objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Temos que rever as estratégias para ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo.

Segundo Soares (op. cit.), se a questão da inclusão for encarada sob a perspectiva da relação, incluir envolve todos. Dessa forma, o professor da classe regular também deveria fazer parte desse processo. Assim, seria imprescindível que ele também fosse instrumentalizado para poder oferecer seus préstimos a ele, como o faz com os demais alunos sem deficiência.

Não se está sugerindo que o professor da classe regular não oferece atenção ao aluno por não considerá-lo “seu aluno”. Os motivos podem ser diversos; o que se sugere é que se reflita em momento e foro adequado essa questão.

A Tabela 17, que segue, mostra a opinião dos sujeitos da pesquisa acerca da possibilidade de que o atendimento da sala de recursos possa melhorar, assinalando, na resposta (referente à Questão 10), a maneira segundo a qual essa melhoria pode ocorrer.

Como já foi explicitado anteriormente, a Questão 10 possuía um espaço para que o pai ou responsável se manifestasse livremente sobre sua opinião de melhora do atendimento; esse espaço aparece na Tabela 17 na alternativa Outros, que será analisada separadamente.

Tabela 17 – Opinião dos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual sobre a Possibilidade de Melhoria no Atendimento de seus Filhos ou Dependentes na Sala de Recursos

Alternativas	Respostas	
	Número	Porcentual
Diminuição de alunos na sala	5	15,6
Mais formação para o professor da sala	3	9,3
Estagiário para auxiliar o professor da sala	9	28,1
Aumento nas horas de atendimentos	12	37,5
Diminuição nas horas de atendimentos	0	0
Substituição do professor da sala	0	0
Outra sugestão (aberta)	3	9,3
Total	32	99,8

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É relevante que se note que a descrição da alternativa na Tabela 17 não é idêntica à mostrada no questionário aplicado (Anexo II). Fez-se um resumo da questão para que fosse mais simples apresentá-la na tabela.

A soma das alternativas superou o número de sujeitos (vinte). Esse fato ocorreu porque eles puderam assinalar mais de uma alternativa.

A alternativa mais assinalada pelos sujeitos refere-se ao aumento da frequência/tempo de atendimentos a seus filhos ou dependentes. Identificou-se que 95% dos alunos têm atendimentos uma, duas ou três vezes por semana, conforme os dados da Tabela 5, e 95% dos alunos são atendidos entre duas e quatro horas por atendimento, conforme observado na Tabela 6.

Pode-se, para que se reflita, fazer um cálculo a partir do qual se chega a uma média de dois atendimentos por semana, com três horas por atendimento (encontrou-se esses números fazendo-se uma média aritmética somando-se a quantidade de atendimentos e dividindo-se por três e somando-se as horas por atendimento e dividindo-se, também, por três). Dessa forma, parece que os sujeitos, em média, desejam que seus filhos ou dependentes tivessem mais do que dois atendimentos por semana e permanecessem na sala de recursos por mais de três horas por atendimento.

A alternativa que se refere à presença de um estagiário para auxiliar a professora da sala de recursos teve nove registros. Esse dado pode refletir um sentimento entre os sujeitos de que o professor da sala de recursos não consegue atender o aluno de maneira satisfatória no que diz respeito à atenção dispensada a ele.

A presença de um estagiário na sala de recursos é interpretada, aqui, como um profissional que teria a função de apoio à professora, permitindo a ele oferecer um atendimento de maior qualidade para cada aluno.

Ao conjugar os dados referentes à inclusão de um estagiário com as cinco assinalações referentes à diminuição da quantidade de alunos na sala de recursos, pode-se supor que os sujeitos acreditam que o atendimento melhoraria se fosse ainda mais individualizado. É possível que se suponha que os pais ou responsáveis atribuam alguma relação entre quantidade de alunos e atenção da professora a seu filho ou dependente com o desempenho e a qualidade técnica dos atendimentos.

Houve três registros da alternativa que sugere que haja mais formação ou capacitação aos professores da sala de recursos. Esse dado, congruente ao que sugere a substituição da professora da sala de recursos, que não teve nenhuma assinalação, sugere que os sujeitos identificam que os professores poderiam ser melhor preparados, mas que seu desempenho não se dá por motivos de falta de compromisso, por incompetência, etc., mas que deveriam ter mais oportunidades de estudar para melhor atender os alunos.

Não se pode deixar de registrar que, em muitos casos, quem entrevistou os sujeitos foram as próprias professoras de seus filhos ou dependentes, o que pode ter induzido

nas respostas à alternativa de se desejar a substituição da professora, mas não se pode ignorar o dado recolhido e tratá-lo como inválido.

Houve três sujeitos que escreveram outras sugestões. Suas respostas seguem logo a seguir.

1. *”Mais recursos adaptados”*. (A. C.)
2. *“Acho que já está ótimo, mas se pudesse aumentar para três vezes na semana seria melhor”*. (S. M.)
3. *“Como somos de outra cidade onde não tem sala de recursos, precisamos viajar 20km para Marília e se morássemos em Marília ele poderia ir mais vezes na sala de recursos. Não posso deixar de trabalhar mais uma tarde pra levar no atendimento. Se uma condução pudesse levar, iria mais uma vez, pelo menos”*. (N. S.)

Abaixo seguem as descrições de cada categoria elaborada tomando como base as respostas dos sujeitos à Questão 10:

1. *Recursos adaptados*: As respostas dessa categoria referem-se à compreensão parental acerca da necessidade de que haja mais recursos específicos que possam auxiliar o aluno com deficiência visual no trabalho junto à professora da sala de recursos. Esses recursos não foram especificados nas respostas, mas podem ser entendidos como equipamento ou material didático ou paradidático especializado ou adaptado às necessidades de seus filhos ou dependentes.
2. *Transporte*: Essa categoria expõe que os pais ou responsáveis acreditam que o atendimento a seus filhos ou dependentes poderia melhorar se lhes fosse oferecido transporte de suas casas até a escola onde há a sala de recursos e da escola às suas casas.
3. *Aumento na frequência*: As respostas que contemplam essa categoria referem-se à necessidade, segundo os sujeitos, de que haja maior tempo e frequência dos

alunos na sala de recursos. Deve-se ressaltar que essa alternativa foi colocada nas possibilidades de resposta na parte fechada da Questão 10.

O Quadro 3 mostra a incidência das respostas em cada categoria, referente à parte aberta da Questão 10.

Quadro 3 – Respostas e suas Categorias da Questão 10, Referente à Alternativa Aberta, dos Pais ou Responsáveis de Alunos com Deficiência Visual que Frequentam Salas de Recursos

Respostas	Categorias
1	Recursos adaptados
3	Transporte
2; 3	Aumento na frequência

Os dados deste Quadro foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

A Tabela 18 refere-se à quantidade de respostas por categoria, registradas na Questão 10, em sua parte aberta.

Tabela 18 – Incidência das Categorias Elaboradas a Partir das Respostas à Questão 10, em sua Parte Aberta

Categoria	Resposta	
	Número	Porcentual
Recursos adaptados	1	25
Transporte	1	25

Aumento na frequência	2	50
Total	4	100

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

Nota-se que na Questão 10 houve poucas categorias, pois apenas três sujeitos registraram suas percepções e sugestões na parte aberta. No entanto, optou-se por elaborar as categorias e tabulá-las, pois acredita-se que são dados que não devem ser desprezados, uma vez que representam a manifestação desses pais ou responsáveis.

O dado que se acredita ser relevante de ser analisado é o fato de que, das três respostas, duas referem-se ao aumento na frequência ou tempo de atendimento a seus filhos ou dependentes.

Não se pode esquecer que esse item já estava contemplado nas alternativas dessa mesma questão. Dessa forma, compreende-se que esse dado é muito relevante na percepção parental acerca do que eles compreendem como sendo algo que melhoraria a qualidade do atendimento a seus filhos ou dependentes (confira análise feita a esse respeito na alternativa fechada da Questão 10).

Tal como na Questão 10, a Questão 12 possui alternativas e um espaço para que os sujeitos colocassem suas observações acerca do que foi perguntado a eles sobre alguma alternativa às salas de recursos.

A Tabela 19 mostra a quantidade de vezes que uma determinada resposta foi assinalada por um sujeito em relação à Questão 12.

Tabela 19 – Incidência de Frequência das Respostas à Questão 12, Referentes a Alguma Alternativa à Sala de Recursos

Categoria	Resposta	
	Número	Porcentual
Professor especialista na classe regular	6	66,6
Classe com todos alunos com deficiência	1	11,1
Escola com alunos com deficiência	1	11,1
Outro	1	11,1
Total	9	99,9

Os dados desta Tabela foram retirados e interpretados baseando-se nos questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

É importante notar que as alternativas descritas na Tabela 19 não correspondem exatamente às existentes nos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (Anexo II). Tal diferença se fez pelo fato do pesquisador optar por fazer, na Tabela, um resumo das alternativas, para que a formatação pudesse ser facilitada.

Como se observa na Tabela 19, a Questão 12 foi a que obteve o menor índice de respostas das alternativas e da opção aberta. É possível que se infira que esse baixo número pode sugerir que os sujeitos não acreditam que haja a necessidade de alguma alternativa à sala de recursos.

Tal fato pode levar a que se reflita que, segundo eles, a forma do serviço a seus filhos ou dependentes é a melhor possível. Treze, dentre os vinte sujeitos que responderam à Questão 12 não assinalaram nenhuma alternativa.

A alternativa que teve a maior incidência de respostas (seis) foi a que se refere à ida da professora da sala de recursos na classe comum. Tal alternativa pode sugerir que a percepção parental do serviço a ser oferecido aos alunos com deficiência visual deve ser focado em uma perspectiva o mais inclusiva possível, com o aluno com deficiência não precisando sair da classe regular em nenhum momento.

O que reforça essa suposição é o fato de que somente um sujeito respondeu que seu filho ou dependente deveria estudar em uma classe somente com alunos com deficiência visual e esse mesmo pai ou responsável respondeu que seria uma alternativa à sala de recursos que seu filho ou dependente estudasse em uma escola especial, somente com alunos cegos ou com baixa visão. Portanto, um entre vinte sujeitos respondeu que preferiria uma educação não inclusiva a seu filho ou dependente.

A sugestão dos sujeitos que houvesse a substituição da sala de recursos por uma alternativa em que o professor especializado frequentasse a classe comum é uma ação já instituída e concretizada. Um exemplo é o sistema de educação inclusiva de um município da Grande São Paulo. Neste município, não há salas de recursos. O professor assessor (denominação dada aos profissionais especialistas, que são professores da prefeitura) é vinculado a um órgão central que organiza e forma esses profissionais.

Os professores assessores são responsáveis por um determinado número de alunos da Rede, de diversas escolas. Eles possuem uma agenda de visitas a esse aluno, atendendo-o na classe regular, junto dos outros colegas sem deficiência, com atividades variadas, conforme as necessidades pedagógicas dele. É relevante destacar que o sistema de professores assessores não se baseia na especialidade.

Os professores que são responsáveis pelos alunos com deficiência visual, por exemplo, não são, necessariamente, professores habilitados em deficiência visual. Há um sistema no qual as informações específicas sobre um determinado aluno são trocadas em reuniões e encontros pedagógicos entre os profissionais desse órgão.

Seria bastante interessante que houvesse um trabalho como este que pudesse estudar a percepção parental acerca do serviço oferecido a seus filhos ou dependentes por esse município. Dessa forma seria possível fazer reflexões acerca dos sistemas educacionais com salas de recursos e com assessoria nas classes regulares.

Com relação ao espaço na Questão 12 oferecido para que os sujeitos da pesquisa respondessem livremente sobre a questão efetuada a eles (alternativa Outro, na Tabela 19), apenas um pai ou responsável se manifestou. Mesmo assim, sua resposta, como se

pode ler abaixo, não se refere à pergunta da questão. Ele faz uma sugestão relacionada ao material adaptado, não com relação a uma alternativa à sala de recursos.

No entanto, pode-se refletir que o sujeito tenha sugerido que se seu filho ou dependente recebesse material adaptado em sua casa, não precisaria do auxílio da sala de recursos. Mesmo que seja essa a intenção, por ser uma resposta isolada, não se analisará como um dado relevante porcentualmente.

1. “*Que os alunos possam receber materiais adaptados, doados pelo governo, diretamente em sua casa*”. (M. F.)

Por se constatar somente uma resposta aberta nessa questão e, além de tudo, ela não se referir ao cerne do que se perguntou não se elaborou nenhuma categoria para tal resposta

4.5 Reflexões Gerais sobre os Dados Tratados e Analisados

É importante que se reflita sobre alguns aspectos encontrados durante a análise dos dados recolhidos nos questionários. Parece que alguns aspectos relevantes referem-se à utilização de material pessoal, formação docente, atenção e tempo dispensado aos alunos na classe regular, etc.

Pode-se refletir, portanto, sobre a adequação dos papéis desenvolvidos pela escola, pelo Estado e pela família. Parece, segundo o que se identificou que o Estado não oferece a infra-estrutura que garanta a equiparação de oportunidades plena entre alunos com ou sem deficiência visual, para que o processo ensino-aprendizagem transcorra da maneira mais adequada, tanto no que se referem aos aspectos físicos, materiais e formação docente.

Apesar dos pais ou responsáveis demonstrarem através de suas respostas no questionário aplicado a eles, que estão satisfeitos, de forma geral, com os serviços

prestados a seus filhos ou dependentes pelas professoras da sala de recursos, identificou-se, que há alguns aspectos que podem ser melhorados e aperfeiçoados.

Dessa forma, é possível que se pondere sobre quais os motivos que fazem os pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual não se organizarem para reunir condições sociais para alterar o que for considerado pertinente por eles no sistema educacional público do estado de São Paulo.

Há suposições que podem explicar a falta de ação e organização das famílias para que o sistema seja melhorado. Algumas reflexões estão expostas a seguir.

Vianna (1992) dissertou sobre um movimento social de mães de classe média que se organizaram para reivindicar a melhoria do ensino público para seus filhos (Movimento Estadual Pró-educação). Esse movimento social não era de mães com filhos que possuíam qualquer deficiência. Tal movimento se constituiu por mães que estavam preocupadas com a qualidade do ensino de seus filhos. É possível que se considere que o Pró-Educação surgiu graças a um contexto específico (já que estava havendo uma seqüência muito longa de greves). Isso contribuiu para um grande prejuízo de conteúdo e ritmo dos alunos a curto prazo e, a longo prazo, as mães sabiam que a qualidade do ensino estaria totalmente comprometida.

Além disso, pode ter somado para a construção do movimento o momento de reflexão e aquisição de determinados aspectos de seus desenvolvimentos como pessoas e cidadãs.

Giddens (1994) afirma que há uma relação entre as decisões pessoais e a situação global, como o problema de sobrevivência para as gerações futuras. O projeto reflexivo do *eu* passa, portanto, a ser o próprio eixo de uma transição para uma nova ordem global, para além da atual.

O fato de haver um “motivo concreto” ou um “projeto reflexivo do *eu*” para que as mães se organizassem não é suficiente para que se considere a criação de um movimento social apenas por um fator gerador.

As variáveis são múltiplas, não se podendo analisar a criação ou não por meio de um

aspecto isolado. O fato das mães de crianças e jovens com deficiência visual não terem se organizado até hoje de forma sistemática não pode ser atribuído somente por não haver um “estopim”, mas porque o serviço oferecido aos alunos como já se discutiu anteriormente, não foi considerado inadequado e insuficiente pelos pais ou responsáveis. Há alterações a serem realizadas, mas a situação não é de crise como no exemplo, do trabalho de Vianna (op. cit.) ou pelos motivos expostos por Godelier (2001), que segue abaixo.

Pode-se supor que dentre infindas variáveis, é possível que a falta de mobilização pode ser compreendida pelo que Godelier (op. cit.) supõe. O autor afirma que se está em uma sociedade cujos avanços permitiram uma enorme liberação de forças e potencialidades humanas. No entanto, também se presencia um individualismo e isolamento cada vez mais forte, com uma diminuição significativa da solidariedade, que parecia imune às relações de contrato e comércio. Há, no entanto, uma influência das relações mercadológicas.

O autor afirma, também, que a solidariedade é ainda explicitamente presente nas relações individuais e sociais. No entanto, deixou de ser imune. Segundo ele, tal fenômeno deveria ser foco de maiores discussões e reflexões.

Pode-se, a partir do exposto por Godelier (op. cit.) compreender, pelo menos em parte, que a pouca mobilização dos pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual pode estar contextualizada em fatos decorrentes das relações sociais e individuais descritas pelo autor. Sabe-se que tal suposição não deve contemplar a realidade de forma completa, mas é uma maneira de se começar a destrinchar tal fenômeno.

No caso do Pró-Educação, houve um vínculo claro e forte de solidariedade entre as mães que o compuseram. Dessa forma, é necessário compreender os motivos que fizeram com que elas se reunissem e se mantivessem assim pelo período de existência do movimento. Vianna (op. cit.) explicita em seu trabalho suas reflexões sobre os motivos da criação do vínculo.

É interessante que se analise o processo de criação e de construção do grupo e de sua identidade, pois, assim, se poderá compreender com maior precisão os motivos que

levam à criação ou não de um movimento.

Vianna (op. cit., p. 6) relata:

O processo de construção da identidade do Pró-educação teve por referência o confronto com aqueles que foram se constituindo em seus adversários ou eventuais aliados e, também, as relações significativas entre suas participantes. Na prática coletiva do Movimento, o processo interno de construção e elaboração e a relação entre suas integrantes e os diferentes interlocutores, enquanto um processo que lhe era externo, apresentavam-se imbricados na constituição de sua identidade.

O movimento estudado pela autora conseguiu se constituir como tal a partir da construção de uma identidade própria. Tal constituição resultou, entre outros fatores, em um grupo que conseguiu, na época, visibilidade e certa notoriedade tanto na mídia quanto no poder público.

Modificações sociais são possíveis por meio da organização civil. Como já foi dito acima, o fato de não haver um fator extraordinário que dê início a um processo de criação de movimento não responde toda a questão.

Segundo Melucci (2001), vive-se em uma sociedade indefinida. Não é possível identificar que sociedade se está tratando, já que não se consegue defini-la.

As teorias atuais não proporcionam o instrumento adequado para forjar uma interpretação geral da sociedade. A posição é incômoda, já que se tenta formular novas questões utilizando-se paradigmas antigos e pouco eficientes.

Com as afirmações de Melucci (op. cit.), é possível que se compreenda as grandes dificuldades em se determinar conceituações e teorizações explicativas. Deve-se, portanto, considerar aspectos contextuais, individuais e coletivos para que se entenda os

atores sociais e seus movimentos e as ações no que tange aos pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual.

No entanto, a relação que há entre a comunidade, a família, a escola e as pessoas com deficiência se dá, de forma relacionada, com o poder instituído, tal como afirma Santos (1995).

Além dele, Castells (2002) considera que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. O autor distingue três formas de origens de construção de identidades:

- *Identidade Legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.
- *Identidade de Resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação.
- *Identidade de Projeto*: quando atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

No caso do Pró-Educação, houve, provavelmente, a construção da Identidade de Resistência. No caso dos pais ou responsáveis (sujeitos desta pesquisa) de alunos com deficiência, esse tipo de identidade parece ser de fundamental importância, já que os alunos com deficiência visual estão, perante a sociedade e o poder instituído, em situação de desvantagem com relação aos alunos que não possuem deficiência se for considerado, por exemplo, os dados recolhidos e analisados acerca da relação idade/série e acesso a materiais pedagógicos, já analisados.

No entanto, sabe-se que não há, pelo menos aparentemente, algum movimento constituído desses pais ou responsáveis, que possua identidade definida e uma coordenação das ações.

Melucci (2001) afirma que a produção, distribuição e controle da informação são chaves dos processos sociais. A informação é um recurso eminentemente reflexivo. Dessa forma, para que ela seja reconhecida como recurso crucial e lhe seja atribuído valor é necessário que a esfera simbólica da ação humana se faça autônoma em relação aos seus vínculos materiais.

No entanto, a difusão e distribuição da informação não se dá de forma igualitária e justa. Muitos pais ou responsáveis de alunos da Rede Pública Estadual são, provavelmente, arrimo de família, trabalham fora e dentro de casa, têm mais de um filho ou dependente e não possuem acesso pleno à educação, cultura, bens de consumo, saúde e, conseqüentemente, à informação. Tal fato pode ser considerado como significativo na não constituição de movimentos sociais de pais ou responsáveis de pessoas com deficiência visual.

Para mudar esse cenário, deveria haver recursos socialmente distribuídos para que as pessoas pudessem atuar como indivíduos e terminais das redes de informação. Para que a informação seja um recurso, composto de componentes representados pelos cidadãos, com seu cérebro, suas motivações, seus sentimentos e emoções, os indivíduos devem ser auto sustentados, guiados por si mesmos.

Por não haver justiça na distribuição e qualidade da informação, é propiciado um aumento nas relações de poder. Forma-se, assim, um dilema, onde há um sistema altamente diferenciado, ao mesmo tempo que firmemente integrado, tendo como conseqüência, por exemplo, a gestão simultânea das diferenças e da integração.

Este trabalho não tem por objetivo fazer reflexões profundas sobre as relações sociais relativas à fonte e distribuição da informação na constituição ou não de movimentos ou mobilizações sociais. No entanto, é importante que se registre que a transformação social somente será possível por meio de algum tipo de mobilização.

O serviço oferecido, segundo o que se identificou, é satisfatório, mas não pleno ou suficientemente adequado. Essa satisfação por parte dos sujeitos da pesquisa com o serviço oferecido nas salas de recursos pode ser o fator que influencie na ausência de ação coletiva.

As modificações e aperfeiçoamentos, no que diz respeito às ações parentais, que poderiam ser realizadas para que o serviço melhorasse, devem ser foco de uma discussão pontual acerca desses aspectos, para que se identifique a melhor forma de organização dos pais ou responsáveis nas ações que poderiam auxiliar nessas alterações.

Algumas outras breves reflexões e conclusões sobre os dados encontrados e analisados neste trabalho serão descritas a seguir.

5

CONCLUSÃO

Para que se possa fazer uma breve reflexão sobre os resultados discutidos anteriormente e relacioná-los às questões elaboradas na Introdução deste trabalho e que, de certa forma, fundamentaram e justificaram esta tese, apresentar-se-ão, novamente, os objetivos específicos expostos anteriormente.

- a) investigar questões relacionadas à participação da família que possam ser relevantes para a compreensão de aspectos referentes ao envolvimento familiar no dia a dia escolar da criança;
- b) analisar e propor intervenções que otimizem a participação da família para auxiliar no processo de inclusão desse aluno;
- c) verificar qual a periodicidade dos atendimentos, e se essa constância satisfaz as expectativas familiares;
- d) identificar se os pais ou responsáveis estão satisfeitos com o sistema de atendimento ao seu filho ou dependente ou se têm alguma proposta de alteração;
- e) identificar se há a utilização de recursos pessoais que deveriam ser fornecidos pela escola e que os pais ou responsáveis acabam por suprir para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de seu filho ou dependente.

Com relação à percepção familiar no processo ensino-aprendizagem na participação no cotidiano de seu filho ou dependente na escola, acredita-se que, pelos dados recolhidos e analisados, há um sentimento de que os sujeitos da pesquisa compreendem que podem aumentar sua participação. Pode-se supor que os pais ou responsáveis sentem que o trabalho que já vem se desenvolvendo é de qualidade e com comprometimento da professora da sala de recursos, o que diminui o sentimento e a vontade de que haja uma maior intervenção, mesmo que queiram ter mais momentos na escola.

Por meio do que se encontrou, é possível que se faça algumas sugestões para que a participação parental no processo ensino-aprendizagem seja mais efetiva e de qualidade. O aumento dos encontros formais entre pais e responsáveis com as professoras da sala de recursos é uma sugestão cabível, fornecendo maiores informações sobre o aluno, além de conseguir estabelecer um vínculo mais direto e de confiança entre a família e a escola.

A maior frequência nos comunicados entre a escola e o pai, convites mais frequentes para comparecerem à escola são outras sugestões que foram identificadas durante o trabalho.

Parece, portanto, que o estreitamento dos vínculos entre família e a escola seriam bem vindos por parte dos pais ou responsáveis. É de fundamental importância que a escola, os órgãos centrais relacionados à Educação, o Poder Público encontrem alternativas para que a família tenha maior e melhor contato e participação na escola.

Sabe-se que tal questão não é simples de se resolver, mas os dados recolhidos e analisados neste trabalho reforçam a premência em se encontrar meios para que a família seja mais incluída na escola. Não se está discutindo qual o conteúdo e forma dessa participação, mas ela deve ser aperfeiçoada, seja para reforçar os vínculos de participação social, pedagógica ou gerencial. Deve-se propor estudos e discussões que aprofundem essa questão.

Pôde-se identificar que os pais ou responsáveis estão, de forma geral, satisfeitos com o atendimento oferecido a seus filhos ou dependentes. Manifestam, no entanto, que há algumas alterações que podem ser realizadas para que o sistema de atendimento melhore, tornando-se mais qualificado e efetivo.

Há um vínculo de confiança entre os sujeitos da pesquisa com a professora da sala de recursos. Eles admitem que poderia haver mais curso de formação e a presença de um estagiário para auxiliar, mas que tanto o sistema de sala de recursos quanto a competência e dedicação da professora são adequados.

Com relação à maior formação técnica da professora da sala de recursos, é importante notar que este trabalho não mensurou (e isso não era um de seus objetivos) o nível de informação dos pais ou responsáveis acerca da quantidade e qualidade das formações oferecidas aos professores das salas de recursos.

No entanto, os sujeitos acreditam que o nível e a quantidade de formação oferecida não são suficientes. Por que motivos crêem nesse fato? Será que chegam a essa conclusão por identificarem nos resultados alcançados por seus filhos ou dependentes ou pelas reuniões e conversas que têm com as professoras? Há que se aprofundar essas questões, que são de grande importância para que se consiga identificar qual e como é a percepção da sociedade acerca dos professores e da escola com relação à sua qualidade técnica.

Tendo em vista o exposto acima, deve-se levar essas informações em consideração quando o Estado for elaborar suas políticas de educação para alunos com deficiência.

Não se está sugerindo que o sistema das salas de recurso seja mantido somente por causa dos dados recolhidos e analisados neste trabalho, mas não se pode ignorar tais informações, pois foram fruto de uma longa e criteriosa análise de dados colhidos com pais ou responsáveis de alunos que são usuários do sistema educacional e cidadãos que creditam ao Estado a educação formal de seus filhos ou dependentes, que possuem direito a ensino igualitário e de qualidade.

Este trabalho identificou algumas qualidades e dificuldades do sistema de salas de recursos para alunos com deficiência visual, segundo a percepção parental. Portanto, acredita-se que foi cumprido seu objetivo, tendo respondido ao problema de pesquisa e os objetivos específicos identificados, elaborados para esse fim.

Houve, também, por meio dos dados recolhidos e analisados, diversas sugestões e constatações acerca de temas e aprofundamentos de questões, informações e dados que poderão ser embriões de trabalhos futuros que poderão contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento do sistema educacional tanto no Estado de São Paulo quanto no país. Por exemplo, questões relacionadas à defasagem idade/série, o acesso do conteúdo pedagógico e material didático e da participação majoritária (95%) das mulheres no processo ensino-aprendizagem dos seus filhos ou dependentes.

Dessa forma, não se pode deixar de registrar que este trabalho reforça a tese de que a participação da família no processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes é muito pertinente e rica. Todas as informações recolhidas e analisadas ofereceram contribuições amplas e precisas acerca do sistema de sala de recursos.

Por fim, percebe-se que a concepção parental acerca do processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou dependentes com deficiência e o que lhes é oferecido é bastante complexa e rica em dados e sugestões. De fato, “ouvir” a família deve ser uma constante ao se refletir sobre aspectos relacionados à educação de crianças e jovens, tendo eles deficiência ou não.

É possível que se compreenda que o nível de comprometimento e esclarecimento desses pais ou responsáveis é bastante elevado. Portanto, suas contribuições e reflexões devem compor, cada vez mais, o universo escolar, sendo ele político, conceitual, teórico ou em seu contexto prático e cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹¹

AINSCOW, M. **Educação para Todos: Torná-la uma Realidade.** ("Education for All: Making it Happen" - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995) In Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Valorização Educacional, 1ª ed. 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um Olhar sobre a Deficiência.** Campinas: Papirus, 1998.

BOFF, L. **Princípio de Compaixão e Cuidado.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, A. **A Pessoa com Deficiência Mental.** São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Nº 177, de 14 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 14 de set. de 2001. Seção 1.

BRASIL, Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre a inclusão de pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União.** 11 de set. de 2001. Brasília, DF.

CAIADO, K. R. M. **O Aluno Deficiente Visual na Escola: Lembranças e Depoimentos.**

Campinas: Autores e Associados. 2003.

¹¹ De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e Documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

CASTELIS, M. Capítulo I Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In.

O Poder da Identidade. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CEDIPOD. A Declaração de Salamanca, Salamanca, Espanha, 1994. Apresenta Leis, Decretos e Resoluções sobre o tema da Educação. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>>. Acesso em: 09 set. 2004.

_____. Resolução 95/00, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Apresenta Leis, Decretos e Resoluções sobre o tema da Educação. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm>>. Acesso em: 24 jul. de 2006.

CORREIA, L. de M. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Classes Regulares.** Cidade do Porto: Porto Editora. 1997.

EDUCAÇÃO ONLINE. Soares, L. M. Fundamentos para uma educação inclusiva. Portal digital que oferece diversos materiais e fóruns de discussões sobre o tema da educação. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp>. Acesso em: 25 jul. 2006.

EDUCAÇÃO ON LINE. Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência. Declaração de Washington. Portal digital que oferece diversos materiais e fóruns de discussões sobre o tema da educação. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_washington.asp>. Acesso em: 30 ago. 2004.

EDUNET. Secretaria da Educação. Dados sobre Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Portal digital da Secretaria de Estado da Educação que disponibiliza informações sobre as Diretorias de Ensino do Estado. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/paginas/estrutura/diretorias.htm>>. Acesso em: 12 ma. 2006.

ESCOLA Viva. Produção da Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação.

(VHS). Brasília, DF: 2002.

EVANS, J. L. Inclusive ECCD: A Fair Start for al Children. In **The Coordinator's Notebook**, No. 22, Canadá, 1998.

GARDOU, C. **Parents d'enfant handicapé - Lé Handicap em Visages 2**. Paris: Éres, 2002.

GIDDENS, A. **Destino, risco e Segurança, in Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras: Celta, 1994, Capítulo 4.

GIDDENS, A. **O Surgimento da Política-Vida, in Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras: Selta, 1994.

GODELIER, M. O dom dê-encantado. In **O Enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. CENSO 2000. Portal digital do Governo Federal que disponibiliza análise de dados e informações estatísticas sobre o Brasil e sua população. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2006.

INTERLEGIS. Declaração de Dakar. Portal digital que disponibiliza informações, dados e legislação sobre diversos temas. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111415/view>. Acesso em: 31 ago. 2004.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jontien, 1990. Portal digital que disponibiliza informações, dados e legislação sobre diversos temas

Disponível em:

<http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623105532/view>. Acesso em: 09 set. 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MELUCCI, A. **Vivencia y Convivencia**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

MOREIRA, M. A. **O Domínio Metodológico da Pesquisa em Ensino: Capítulo 2**. in Pesquisa em Ensino, o Vê epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1992.

PARTIDO FEDERALISTA. Definição do conceito de Estado Democrático de Direito. Site que oferece conteúdo político e esclarece dúvidas sobre temas relacionados à política ou a leis. Disponível em: <<http://www.federalista.org.br/v10/view.php?inCodigo=7>>. Acesso em: 25 nov. de 2006.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PHERRIOT, P. **Psicologia do Deficiente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Instituto Paradigma. ABAED (Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente). **Poéticas da Diferença: A Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência Física**. Santo André, 2003.

SANTOS, B. de S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Palestra Proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SASAKI, R. A. **Como Chamar quem Tem Deficiência?** São Paulo, 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento

da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: SE/FDE, 1998.

SECRETARIA DA CRIANÇA DE SÃO PAULO. **Família e Bem-Estar Social: Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 1997.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

STAIMBACK, S; STAIMBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UMBOUND BIBLE. Trechos bíblicos. Site de conteúdo religioso que oferece informações, dados e o conteúdo da Bíblia Sagrada. Disponível em: <<http://unbound.biola.edu>>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. São Paulo: SIBi-USP, 2004.

VIANNA, C. **O Sonho que nos Move: Mães de Alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na Luta pela Melhoria do Ensino Público**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP 1992.

WALTER, B. **A Família Ainda Pode Educar?** (título original em francês). França: Editora Éres, 2002.

Anexo I

Instruções de Aplicação do Questionário aos Sujeitos da Pesquisa

Esclarecimentos gerais ao sujeito

O aplicador deve se apresentar como entrevistador que trabalha para uma pesquisa que pretende analisar a participação dos pais ou responsáveis no processo educacional do seu filho ou dependente, tendo em vista o trabalho da sala de recursos.

O aplicador deve solicitar a ajuda do pai/ responsável, explicando que gostaria de fazer uma curta entrevista (nove questões). É importante que fique claro ao sujeito que sua identidade, tanto quanto a de seu filho ou dependente não serão divulgadas sob nenhum pretexto, e que as informações que ele dará não terão nenhuma influência no processo educacional de seu filho ou dependente (até por que ninguém saberá a identidade dele).

Deve ser explicado, também, que nenhuma questão é ofensiva ou comprometedora, e que, por esses motivos, todas as respostas devem ser dadas sem receio algum.

Deve ser explicado ao sujeito que tal pesquisa não tem como objetivo falar mal, extinguir, difamar, atrapalhar ou criticar o trabalho realizado na sala de recursos. Visa, somente, conhecer melhor a relação entre os familiares e esse serviço de apoio, para sugerir, se for o caso, algumas alterações na situação atual.

Instruções para aplicação das questões

O aplicador deve preencher os campos referentes aos dados do responsável, bem como as informações relativas à escola, cidade e diretoria de ensino. Nesse momento, deve ressaltar o fato de que todas as informações serão mantidas em sigilo absoluto.

O aplicador deve ler todas as questões quantas vezes forem preciso para que o sujeito a compreenda plenamente. Cada questão deve ser lida e respondida, para que as respostas não sejam vagas e que seja preciso mais leituras desnecessárias.

Questão 1

Você sabe qual é a função de uma sala de recursos e de seu professor? Se a resposta for sim, descreva brevemente sua concepção de sala de recursos e da função do professor dessa sala.

Por ser uma questão aberta, o sujeito poderá expressar-se livremente. Copie exatamente o que foi dito a respeito da opinião do sujeito.

Questão 2

Esta é uma questão onde o sujeito deve assinalar uma alternativa somente. No entanto, ele poderá assinalar mais que uma, se disser que não há uma quantidade certa. Nesse caso, pode assinalar as quantidades mais comuns.

A quantidade de dias de frequência deve ser o que está agendado com a escola ou com a professora da sala de recursos. Não se deve levar em consideração encontros casuais, onde o aluno não é atendido sistematicamente.

Questão 3

Esta é uma questão onde o sujeito deve assinalar uma alternativa somente. No entanto, ele poderá assinalar mais que uma, se disser que não há uma quantidade de horas certa. Nesse caso, pode assinalar as quantidades mais comuns.

A quantidade de horas de atendimento não deve ser o tempo total que o aluno permanece na sala esperando, por exemplo, por sua mãe para ir embora. Deve ser o tempo efetivo de atendimento com a professora da sala de recursos.

Questão 4

Deve-se levar em consideração encontros onde há uma conversa formal, planejada e agendada. Não se deve considerar as conversas informais, nos horários onde a mãe vai pegar o filho ou dependente, ou quando elas se cruzam em um corredor.

Questão 5

O sujeito pode assinalar mais de uma alternativa nesta questão.

Questão 6

Nesta questão, o sujeito deverá optar entre duas alternativas, podendo responder somente uma delas. Há três questões que formam a Questão 6.

Questão 7

Você ajuda seu filho ou dependente em atividades escolares? Em caso afirmativo, de que forma?

O sujeito deve optar por uma entre duas alternativas (sim ou não). Em caso de responder afirmativamente, deve assinalar o tipo de auxílio. Ele pode anotar mais de uma alternativa.

Questão 8

Esta é uma questão aberta. Portanto, o sujeito deverá ter sua fala descrita em sua totalidade pelo aplicador.

Questão 9

Você utiliza algum recurso pessoal para auxiliar seu filho ou dependente? Em caso afirmativo, qual?

Caso o sujeito responda “sim”, deve ser explicado a ele que tais recursos são os que não fazem parte do material escolar de seu filho ou dependente, mas sejam pessoais, da casa ou que ele precisa comprar além do que já estava previsto na lista de materiais solicitada pela escola. O sujeito pode responder mais do que uma alternativa.

Questão 10

Nesta questão, o sujeito poderá assinalar mais de uma alternativa e, se quiser, pode expressar alguma sugestão não contemplada nas alternativas existentes. Nesse caso, deverá ter sua sugestão copiada exatamente como seu discurso.

Questão 11

Nesta questão o sujeito responde uma entre duas alternativas (Sim ou Não).

Questão 12

Caso a resposta do sujeito seja afirmativa, poderá assinalar mais de uma opção. Se quiser, também pode anotar por escrito as sugestões que não está contemplada nas alternativas.

Questão 13

Nesta questão o sujeito pode assinalar mais que uma alternativa.

Anexo II

Questionário aos pais ou responsáveis de alunos com deficiência visual da Rede Estadual de Ensino

Nome do Responsável: _____

Nome do Aluno _____

Data de Nascimento _____

Cidade: _____

Diretoria de Ensino: _____ Escola: _____

Série: _____ Período: _____

1. Você sabe qual é a função de uma sala de recursos e de seu professor? Se a resposta for Sim, descreva brevemente sua concepção de sala de recursos e da função do professor dessa sala.

() sim

() Não

2. Quantos dias por semana seu filho ou dependente frequenta a sala de recursos?

1 dia

2 dias

3 dias

4 dias

5 dias

3. Quantas horas seu filho ou dependente permanece na sala de recursos por atendimento?

Menos que 1 hora

1 hora

2 horas

3 horas

4 horas

Mais que 4 horas

4. Com que frequência você se reúne/conversa com a professora da sala de recursos?

Mais de uma vez por semana

Uma vez por semana

Três semanas por mês

Duas semanas por mês

Uma vez por mês

Uma vez por bimestre

Uma vez por semestre

Uma vez por ano

Nunca

5. Quais são os temas de seus encontros/conversas?

Trocar informações gerais e dados sobre seu filho ou dependente

O rendimento escolar de seu filho ou dependente

- O comportamento de seu filho ou dependente
- Solicitação de ajuda para realizar ou auxiliar nas tarefas de seu filho ou dependente
- Solicitação de impressão, transcrição ou confecção de materiais
- A relação de seu filho ou dependente com os outros colegas
- A relação entre o trabalho desenvolvido na sala de recursos e a classe regular.

6. Fale um pouco sobre sua relação com a professora da sala de recursos

a) Você costuma ter espaço para expor suas opiniões?

- sim Não

b) você se considera ouvido pelo professor(a)?

- sim Não

c) Você acha que a professora da sala de recursos mantém contato com os outros professores de seu filho ou dependente?

- sim Não

7. Você ajuda seu filho ou dependente em atividades escolares? Em caso afirmativo, de que forma?

- Sim Não

- Lendo ou gravando materiais impressos
- Transcrevendo textos de Braille para tinta
- Transcrevendo textos de tinta para Braille
- Corrigindo tarefas já realizadas
- Acompanhando suas tarefas, mas não interferindo
- Fazendo as tarefas por ele

8. Como seu filho ou dependente faz para elaborar desenhos, mapas, gráficos, tabelas, etc.?

9. Você utiliza algum recurso pessoal para auxiliar seu filho ou dependente? Em caso positivo, qual?

Não Sim

materiais de papelaria (tesoura, lápis, cola, fita adesiva, papel, etc.)

computador

impressora em tinta

máquina de datilografia braille

impressora braille

livros, revistas, jornais , etc.

utensílios domésticos

reglete, punção

gravador, fitas K-7

papel para Braille

prancheta para desenho

material de desenho adaptado

caderno para Braille

soroban adaptado

10. Você acha que o atendimento a seu filho/dependente na sala de recursos pode melhorar?

Em caso afirmativo, de que forma?

Não Sim

Diminuição da quantidade de alunos na sala

Mais formação/capacitação para professora da sala

Estagiária que auxilie a professora da sala

Aumento na frequência/tempo de atendimentos

Diminuição na frequência/tempo de atendimentos

Substituição da professora da sala de recursos

Outra sugestão:

11. O trabalho da professora da sala de recursos contribui, em sua opinião, para seu filho ou dependente se sentir mais participante na escola?

Não Sim

12. Você acredita que existe outra alternativa além da sala de recursos para que seu filho ou dependente tenha acesso ao conteúdo pedagógico de sua série? Em caso afirmativo, qual?

Não Sim

Uma professora que fosse à sala comum auxiliá-lo

Que seu filho ou dependente freqüentasse uma classe onde todos tenham a mesma deficiência que de seu filho ou dependente

Que houvesse uma escola somente com crianças com a mesma deficiência que seu filho ou dependente

Outra sugestão:

13. O que você acredita ser importante para sua maior participação no processo pedagógico de seu filho ou dependente?

Sendo chamada mais vezes na escola para ter notícias sobre seu filho ou dependente

Tendo informações impressas ou telefônicas com mais freqüência sobre seu filho ou dependente

Que você participe mais do processo pedagógico de seu filho ou dependente na sala comum

() Que você pudesse participar mais do processo pedagógico de seu filho ou dependente na sala de recursos

() Podendo freqüentar a escola de seu filho ou dependente mais livremente, sem precisar ser convidado