

Expectativas familiares sobre a inclusão de estudantes com deficiência: Interfaces com o currículo escolar

Family expectations on the inclusion of students with disabilities: Interfaces with the school curriculum

Expectativas familiares sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad: Interfaces con el currículo escolar

Recebido: 03/09/2023 | Revisado: 10/09/2023 | Aceitado: 11/09/2023 | Publicado: 13/09/2023

Eva Cristina do Carmo Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3730-6532>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: evacristina2110@gmail.com

Marcia Torres Neri Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-7872>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: profa.marciatorres@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por finalidade refletir sobre expectativas de famílias de estudantes com deficiência quanto ao seu desenvolvimento e participação nas atividades curriculares apresentadas no contexto escolar, a partir de resultados advindos de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como referencial teórico, utilizamos as contribuições de Magalhães, Queiroz, Magalhães; Soares; Araújo; Soares; Oliveira, dentre outros. Partindo do reconhecimento da importância da família como agente fundamental no desenvolvimento integral da criança, é de grande relevância compreender suas expectativas em relação à aprendizagem dos filhos, principalmente, quando se trata de crianças com deficiência. Com base na metodologia da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com mães de crianças com deficiência da Escola Municipal Progredir, locus da investigação compartilhada, foi possível identificar algumas expectativas de participação no currículo escolar, porém consideradas tímidas, se analisadas à luz da função social da escola. É preciso conceber novas formas de ver a criança com deficiência, haja vista essas expectativas, aliadas às concepções sobre deficiência, poderem refletir-se nas práticas curriculares. Ademais, é fundamental a escola estar atenta a ações intervenientes no processo de desenvolvimento e inclusão escolar.

Palavras-chave: Currículo escolar; Deficiência; Expectativas; Família; Inclusão; Ensino.

Abstract

This article aims to reflect on the expectations of families of students with disabilities regarding their development and participation in the curricular activities presented in the school context, based on results from a Final Paper. As a theoretical framework, we used the contributions of Magalhães, Queiroz, Magalhães; Soares; Araújo; Soares; Oliveira, among others. Based on the recognition of the importance of the family as a fundamental agent in the child's integral development, it is of great relevance to understand their expectations regarding their children's learning, especially regarding children with disabilities. Based on the field research methodology, through semi-structured interviews with mothers of children with disabilities at the Progredir Municipal School, the locus of shared research, it was possible to identify some expectations of participation in the school curriculum. However, they are considered timid when analyzed in the light of the school's social function. New ways of perceiving children with disabilities must be conceived, given that these expectations, combined with conceptions about disability, can be reflected in curricular practices. Furthermore, schools must be attentive to actions that intervene in the school development and inclusion process.

Keywords: School curriculum; Disability; Expectations; Family; Inclusion; Teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las expectativas de las familias de estudiantes con discapacidad respecto a su desarrollo y participación en las actividades curriculares presentadas en el contexto escolar, a partir de los resultados de un Trabajo de Fin de Grado (TFG). Como marco teórico utilizamos los aportes de Magalhães, Queiroz, Magalhães; Soares; Araújo; Soares; Oliveira, entre otros. Partiendo del reconocimiento de la importancia de la familia como agente fundamental en el desarrollo integral del niño, resulta de gran importancia comprender sus expectativas respecto al aprendizaje de sus hijos, especialmente cuando se trata de niños con discapacidad. A partir

de la metodología de la investigación de campo, a través de entrevistas semiestructuradas a madres de niños con discapacidad de la Escuela Municipal Progredir, locus de la investigación compartida, fue posible identificar algunas expectativas de participación en el currículo escolar, sin embargo, consideradas tímidas, si se analizan teniendo en cuenta la función social de la escuela. Es necesario concebir nuevas formas de ver a los niños con discapacidad, dado que estas expectativas, combinadas con concepciones sobre la discapacidad, pueden reflejarse en las prácticas curriculares. Además, es fundamental que la escuela esté atenta de las acciones que intervienen en el proceso de desarrollo e inclusión escolar.

Palabras clave: Currículo escolar; Deficiencia; Expectativas; Familia; Inclusión; Enseñanza.

1. Introdução

A família, por existir em todas as sociedades e se apresentar como a origem da esfera social de interação do indivíduo, deve buscar garantir, juntamente com outras esferas sociais, o bem estar de seus membros e da comunidade como um todo (Oliveira, 2021). Dessa forma, compreende-se a parceria entre a família e escola como de extrema importância, no tocante não apenas ao desenvolvimento da aprendizagem, mas ao desenvolvimento integral dos indivíduos, haja vista a família desempenhar o primeiro papel na formação humana.

A respeito disso, Szymanski (2010) discorre ser na família o contato da criança com os primeiros “outros”. Sendo assim, partindo da percepção de sua atuação como agente fundamental para o desenvolvimento integral de seus filhos, é importante compreender as expectativas desta em relação à aprendizagem e como de fato atua nesse processo, principalmente, quando se trata da criança com deficiência.

Embora a relação família-escola seja um assunto bastante discutido, este estudo traz um diferencial das pesquisas existentes realizadas no Curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - *Campus XI* - Serrinha-BA, por estar pautado nas expectativas de famílias quanto ao desenvolvimento e participação de seus filhos(as) com deficiência nas atividades curriculares da escola, enquanto, os demais trabalhos encontrados no período anterior ao ano de 2018, trazem a ausência familiar no contexto educacional e a importância dessa relação para a construção de aprendizagem do educando.

Ao tomar por base um levantamento nos últimos cinco anos, entre os anos de 2018 e 2019 não foi possível identificar trabalhos com essa temática. A análise foi feita presencialmente no colegiado do Curso de Pedagogia do referido *Campus*. No período subsequente, delimitado entre os anos de 2020 a 2022, face à pandemia da COVID-19¹, a decorrente suspensão dos trabalhos no formato físico e indisponibilidade no formato digital, não foi possível proceder a continuidade deste levantamento.

Sendo assim, compreendemos o público da Educação Especial – modalidade definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 (Brasil, 1996) – como atinente aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, escolhemos tratar apenas a deficiência como representativa desse público, tendo em vista a abordagem já enfatizada em outros estudos (Araújo; Silva, 2020; Araújo; Soares, 2021).

A deficiência neste texto, portanto, será abordada como um todo, sem especificações, porque conforme acreditamos independente da deficiência do indivíduo, esta pode promover impactos significativos nas famílias as quais passam a conduzir a formação desses sujeitos. Para elas, a criança diagnosticada com alguma deficiência acaba representando a perda de um filho idealizado e desejado. Até aceitarem a deficiência, começam criar expectativas de positivas a negativas refletidas, também, na inclusão desses indivíduos na escola.

¹ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, naquele momento, havia surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 07 nov. 2022.

Nessa perspectiva, o estudo ancora-se no entendimento da inclusão educacional no sentido de não deixar nenhum estudante, desde o início de sua vida escolar, fora do ensino regular e, para tanto, parte da concepção de instituições com modelos de organização voltados às necessidades de todos os indivíduos se estruturando em função dessas especificidades e acolhendo todos, sem exceção (Mantoan, 2003).

Por seu turno, consideramos o currículo escolar em sua dimensão subjetiva de formação de identidades, como um artefato a constranger nosso comportamento produzindo sentidos (Lopes & Macedo, 2011). No acesso ao conhecimento historicamente acumulado, faz-se necessário observar as condições de aprendizagem de todos os estudantes (Araújo; Soares, 2021) e, nesse sentido, ainda enfrentamos desafios para garantir tal proposta inclusiva.

Segundo o dicionário *on-line*, expectativa se define como “condição de quem espera para que algo aconteça. Estado de quem espera algum acontecimento, baseando-se em probabilidades ou na sua possível efetivação.”² Desse modo, ponderamos sobre as expectativas estarem relacionadas às “probabilidades” construídas a partir de nosso contexto de vida, social, econômico, político, cultural (...) e, por isso, acreditamos ser de grande relevância a discussão desse tema.

As expectativas familiares são elaboradas face aos desafios e oportunidades vivenciadas por diferentes sujeitos e, embora haja vários documentos e leis como garantia do direito educacional dos indivíduos com algum tipo de deficiência, tais como a anteriormente citada LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência nº 13.146 (Brasil, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é visível a lacuna entre o legal e o real, pois esses estudantes possuem a matrícula, obrigatória por lei, mas em contrapartida podem permanecer excluídos dos processos educativos nas escolas, sem um currículo atento às suas especificidades.

Ao reconhecer a relevância da temática, tivemos a oportunidade em participar do projeto “Concepções de educação especial e currículo escolar: um estudo sobre a produção acadêmica educacional brasileira”, entre os anos de 2019-2020, por meio do Programa de Iniciação Científica (IC) da Uneb, Edital nº 014/2019 (Unep, 2019), e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). A participação na IC possibilitou olhares distintos de nossas ideias iniciais antes desse projeto, pois mudou as nossas concepções de educação especial, deficiência, dentre outras temáticas. A participação foi uma experiência enriquecedora tanto para nossa vida pessoal, quanto para nossa atuação profissional, um importante marco, pois certamente poderemos desenvolver um trabalho mais apropriado no tocante a inclusão desses estudantes.

Diante disso, nossa implicação com o tema surge, também, a partir das experiências, de uma das autoras deste texto, com um sobrinho com deficiência, ao observar a preocupação e o cuidado por parte dos pais com seu desenvolvimento na escola, e principalmente as expectativas criadas em relação ao seu progresso frente à aprendizagem. Foi/é uma necessidade pessoal compreender essas expectativas e o papel da escola nesse contexto de inclusão, tendo em vista nossa atuação como professoras e também responsáveis pelo crescimento integral desses sujeitos.

No contexto da relação família escola e as expectativas na formação escolar de estudantes com deficiência, ressaltamos a importância para todos interessados na discussão sobre a modalidade da educação especial, a fim de promover uma educação de qualidade respeitando as especificidades desses estudantes. Nessa perspectiva, e com intuito de balizar as discussões no contexto da pesquisa em questão, foram importantes as leituras de bases teóricas norteadoras como Magalhães (2002), Queiroz (2010), Oliveira (2021) e Magalhães; Soares (2016).

Para fins de organização, além desses escritos introdutórios com o fito de apresentar a temática do estudo, na seção intitulada 2. Metodologia descrevemos o método utilizado na/para realização da pesquisa. Em 3. Intersecções entre família e escola: perspectivas para a inclusão educacional à luz da problematização do currículo escolar, iniciamos a discussão sobre a importância da relação família e escola. Nessa seção, apresentamos contribuições teóricas acerca da temática e iniciamos as primeiras interlocuções com a discussão curricular. Em sequência, na seção 4. Diálogos sobre o currículo escolar a partir dos

² Dicionário *on line* de Português. Extraído de <https://www.dicio.com.br/expectativa/>. Acesso em 07 nov. 2022.

dados de pesquisa oportunizamos o contato com alguns dos dados resultantes da pesquisa de campo realizada em uma escola de uma rede pública municipal do interior da Bahia e, finalmente, tecemos as Considerações Finais com um breve retorno aos objetivos iniciais do texto e ponderações sobre a possibilidade de continuidade dos estudos apresentados. A seguir, iniciamos com o aprofundamento do tema à luz da inclusão educacional.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa relatada teve um caráter qualitativo iluminado pela perspectiva de Bauer; Gaskell (2008, p. 22-23), para os quais é um método que não quantifica um dado, pois “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft”. Dentro da abordagem qualitativa, a metodologia do trabalho relatado se definiu como pesquisa de campo, como destaca Severino (2007, p. 123) “na pesquisa de campo o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

A técnica utilizada para a coleta de dados da pesquisa compartilhada foi o de entrevista semiestruturada, fomos a campo já com perguntas norteadoras da pesquisa, perguntas estas vinculadas aos nossos objetivos. Em campo, inicialmente, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a diretora da escola e, a partir do seu aceite, pudemos realizar a investigação na Escola Municipal Progredir (EMP)³. Posteriormente, ela se disponibilizou a nos passar uma lista com a quantidade de estudantes com deficiência da escola, um total de 03 estudantes, como também, intermediar o contato com as mães desses estudantes, com o intuito de fazer o convite para participar da entrevista conosco.

As mães entrevistadas possuem perfis jovens, Ester de vinte e oito anos com, apenas, um filho de oito anos, este, possui hiperatividade, déficit intelectual e transtorno na fala; Ana, com quarenta e quatro anos e dois filhos, um deles de sete anos tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Rute de trinta e três anos, com dois filhos: um de nove anos com diagnóstico de TEA.

A pergunta norteadora do estudo compartilhado neste texto se delimitou em como as expectativas de famílias de estudantes com deficiência podem interferir na compreensão sobre seu desenvolvimento e participação nas atividades curriculares? Portanto, o objetivo geral da pesquisa, parcialmente apresentada, foi analisar as expectativas de famílias de estudantes com deficiência quanto ao seu desenvolvimento e participação nas atividades curriculares apresentadas no contexto escolar e, para isso, buscou como objetivos específicos: identificar a proposta curricular da escola apresentada no levantamento documental, caracterizar o modo como a escola operacionaliza essa proposta curricular e suas aproximações e distanciamentos das expectativas da família e analisar a relação entre a sala de aula comum e a proposta curricular presente na escola investigada.

Para o tipo de estudo realizado, com a coleta de dados por meio de entrevistas, utilizou-se as orientações para levantamento de dados conforme Pereira *et al.* (2018). Para análise de dados, escolhemos a abordagem proposta por Bardin (2011), por considerarmos categorias de análise, aqui intituladas de eixos de discussão. Favoreceu a construção dessa análise, o trabalho desenvolvido anteriormente na IC. Assim, na análise realizada, algumas evidências identificadas coadunaram para definição de eixos de discussão a saber: I - sobre o direito à aprendizagem; II – sobre condições e participação no currículo escolar, como apresentado na seção 4 deste mesmo artigo. No seguimento aprofundamos questões teóricas do estudo.

³ Todos os nomes utilizados no presente texto são fictícios, como assegura o TCLE.

3. Intersecções entre Família e Escola: Perspectivas para a Inclusão Educacional à Luz da Problematização do Currículo Escolar

Para a escrita desta seção, tomamos por base um levantamento bibliográfico realizado no *google* acadêmico e em outras obras físicas relacionadas à temática acerca de expectativas familiares e inclusão educacional de estudantes com deficiência. Para tanto, não consideramos um limite de tempo na publicação das obras, antes sua pertinência para o estudo realizado. Com base nas leituras feitas, a família a esperar um novo membro é marcada por expectativas e idealizações, por vezes, é uma família responsável por projetar nesse indivíduo seus sonhos e desejos futuramente, assim, “o lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre ela” (Fiamenghi & Messa, 2007, p. 239).

Quando essa família descobre o novo membro/filho distante do esperado, sonhado, idealizado, é acometida por uma onda de sentimentos e emoções, haja vista passar a conviver com alguém “muito diferente” das demais pessoas da família. Essa descoberta amedronta, entristece e causa questionamentos infinitos (Queiroz, 2010).

Nesse momento, estes, se sentem perdidos, inseguros, culpados e fracassados e “começam a questionar o porquê deste acontecimento ter ocorrido com eles, sentindo-se como se todas as expectativas e planos em função do filho tivessem desmoronado (Queiroz, 2010, p. 54). Sobre isso, Petean; Pina-Neto (1998, p. 294) problematizam, “é comum os pais expressarem sentimento de culpa. Há uma necessidade de saber por que aconteceu com eles e uma preocupação de que eles mesmos foram os causadores do problema.”

Essa sensação da família é apontada por Amaral (1985, p. 77-78) como o processo de luto, pois “[...] o estado psíquico vivido pela família é de perda, de morte mesmo. “Morte” do filho desejado e idealizado. Assim, para se tornar possível receber o filho real faz-se, então, necessário viver o processo de luto daquele filho “perdido”. Percebe-se, então, um período marcado de dor, angústia e desamparo, toda expectativa construída por essa família, portanto, “morre”.

Dessa forma, a aceitação da criança só acontecerá com um tempo e em alguns casos pode nem acontecer por todos os membros. Segundo Queiroz (2010, p. 113) “quando isto ocorre, o cuidado passa a ser exercido por meio de atitudes que favorecem a construção de autonomia”.

Sobre cuidado, cabe destacar essa função como, geralmente, restrita a mãe/a mulher. A responsabilidade de cuidar, educar e proteger ficará, principalmente, sob a obrigação da mãe, isso porque a figura da mulher ainda está relacionada a maternidade (Hall, 2006; Soihet, 1997; Negreiros e Féres-carneiro, 2004; Lyra, 2008; Montenegro, 2003 *apud* Queiroz, 2010), aspecto a colaborar com naturalização da falta de responsabilidade e compromisso da figura paterna e, conseqüentemente, também, a desvelar a relação de poder ainda existente entre os pares em nossa sociedade.

De acordo com Queiroz (2010, p. 49) a naturalização do “[...] entendimento de que o homem, ao se tornar pai, não será capaz de cuidar do seu filho porque seu papel masculino o impede de exercer tarefas que cabem ao feminino” provoca uma sobrecarga ainda maior para a figura feminina quando se trata dos cuidados prestados ao indivíduo com deficiência, por consequência, essa mãe terá vários impactos na sua vida tanto pessoal quanto social.

Dessa forma, percebe-se a importância da união familiar frente à chegada do filho com deficiência, haja vista essa situação atípica requerer apoio de todos no tocante ao cuidado, saúde, educação, segurança etc. Sendo assim, a família deve e precisa criar mecanismos para a criança desfrutar de seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade, contudo, é necessária uma modificação no seu jeito de percebê-la e novas expectativas quanto ao seu futuro.

Quando se trata de direitos, é pertinente destacarmos a educação desse sujeito e a importância da família nesse processo de inclusão e parceria com a escola, afinal esta também tem papel relevante na função de educar. Sendo assim, a família desempenha o primeiro papel como educador, e sobre isso Szymanski (2010, p. 22) afirma “[...] é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito.” Ou seja, assim como a escola, a família também desempenha parte

importante na função de educar, como destaca Lazzaretti; Freitas (2016, p. 4) a escola, “é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos”.

Dessa forma, partindo da percepção da importância da relação família-escola na atuação como agentes transformadores na vida do estudante, Oliveira (2021, p. 207) destaca o papel da família do estudante com deficiência, e enfatiza, [...] “a família, como principal apoio do deficiente, é responsável por proporcionar as possibilidades de acesso e permanência desse indivíduo nas diferentes esferas da sociedade; dentre elas no âmbito educacional, uma vez que o processo de educação de um indivíduo, seja ele deficiente ou não, é capaz de mudar a sua realidade.”

Diante da fala da autora, nota-se a grande responsabilidade das famílias no processo de inclusão escolar, pois isso pode afetar de forma positiva ou negativa no seu futuro. Assim, cabe à família criar mecanismos para o indivíduo se tornar agente ativo na sociedade, buscando sempre condições favoráveis, principalmente, quando se trata de uma educação de qualidade, tendo em vista muitas vezes esse direito ser reduzido e “confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar” (Castro & Regattieri, 2010, p. 36).

Essa situação é exacerbada ainda mais quando se trata do educando com algum tipo de deficiência, afinal as famílias e os profissionais da escola “parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência quanto ao processo escolar do educando aceitando que “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando” (Pletsch & Glat, 2011, p. 200). No entanto, “[...] o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente no seu desenvolvimento” (Moysés, 2001, p. 35). Partindo dessa perspectiva, é relevante a demonstração de interesse familiar pela vida escolar dos seus filhos, afinal,

[...] a escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos, que persegue expressões no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida. (Cubero, 1995, p. 253).

Ou seja, a criança cuja família se importa e valoriza a escola, mantendo assim uma relação colaborativa, possivelmente terá um melhor desenvolvimento e aprenderá mais. Segundo Macedo (1994, p.199) com a participação da “[...] família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”.

Nesse sentido, é fundamental a presença das famílias em todo processo escolar desses estudantes, para conhecer a organização das práticas educativas, pois estas também são feitas direta ou indiretamente sob olhares e concepções, como ressalta Magalhães (2002, p. 25) “A forma de conceber a pessoa com deficiência é fator determinante na consecução de práticas educativas, isto é, concepções pautadas em estereótipos, preconceitos tendem a enfatizar as dificuldades da pessoa com deficiência relegando à segundo plano suas potencialidades e podem ser fatores impeditivos.”

Sendo assim, para uma boa aprendizagem, é necessário olhar as potencialidades desses estudantes com deficiência, e não suas dificuldades como impedimento ao seu desenvolvimento. Nesse caso, é importante a visão crítica da família sobre a educação oferecida ao estudante para seu desenvolvimento significativo.

Ao compreender a importância das expectativas familiares de seus filhos na perspectiva da inclusão escolar, chamamos atenção as compreensões acerca da deficiência atreladas às concepções de currículo apresentadas nesse estudo. Nesse sentido, nossa pesquisa de IC, como apresentado na seção Introdutória, bem como o interesse pela temática pautado nas leituras realizadas na produção deste texto, cooperam para a construção da seção subsequente. Esperamos promover um diálogo necessário para a análise pretendida em nosso percurso investigativo.

Historicamente a sociedade condena, rejeita e exclui aquelas pessoas desviantes da “normalidade”, dos padrões estabelecidos pelos grupos hegemônicos. Essas pessoas são julgadas a partir da sua força, beleza, produtividade etc., a exemplo disso, destacam-se as mulheres, negros, crianças e aqueles com algum tipo de deficiência (Queiroz, 2010).

Acerca da deficiência, Araújo e Soares (2021) discutem como essa foi encarada negativamente pela sociedade. Este é um assunto emblemático, afinal, “[...] Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar” (Silva, 2006, p. 427). Ou seja, foi construída, ao longo do tempo, a idealização do corpo e do ser perfeito e útil, resultando em para os corpos marcados pela deficiência, a depreciação, discriminação, opressão e exclusão na sociedade.

Geralmente essa deficiência é vista apenas pela lesão no indivíduo restrita ao modelo médico, desconsiderando todos os aspectos sociais existentes, diante disso, Diniz (2007, p. 9) define a deficiência como “[...] um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Para ela, a concepção de deficiência vai além dos fatores clínicos/médicos, afinal, esta é produzida constantemente pela ausência de acessibilidade e oportunidades.

Partindo dessa percepção, reafirmamos ser essencial ter um currículo capaz de permitir a aprendizagem e o progresso dos estudantes, considerando, principalmente, aqueles com um tempo e um percurso diferente dos demais e, sobretudo, a relevância de todos (escola, família, comunidade) estarem engajados nesse processo de escolarização, uma vez atuarmos como agentes importantíssimos no desenvolvimento desses indivíduos. Doravante, apresentamos os diálogos advindos da pesquisa realizada.

4. Diálogos sobre o Currículo Escolar a Partir dos Dados da Pesquisa

A Escola Municipal Progredir (EMP), como mencionado na segunda seção concernente à metodologia, é o nome fictício dado a uma escola pública de um município baiano, *lócus* de pesquisa do estudo compartilhado. Esta, constitui-se em uma instituição de pequeno porte com atendimento apenas para estudantes do primeiro ao quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O nome Progredir foi atribuído em razão de compreendermos um movimento interno da escola para o entendimento acerca da inclusão escolar, mas a necessidade de intensificar/progredir nas ações para garantia desse direito. O fato de ter uma Sala de Recursos e a abertura para realização de nossa pesquisa são bons indicativos, no sentido de estar atenta ao tema, porém, tanto do ponto de vista da política pública, quanto das atitudes necessárias à inclusão, precisamos – escola investigada e cada um de nós – viver o desejado por uma das mães da pesquisa: “Progredir!”.

A EMP está localizada na sede da cidade e conta com 6 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de recursos multifuncionais, 5 banheiros, sendo dois deles acessíveis para os estudantes com deficiência. Quanto aos recursos humanos, conta com 5 professores, 2 professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na sala de recursos e uma equipe de 54⁴ funcionários no apoio escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMP (Escola Municipal Progredir, 2012-2015) ainda está em fase de reformulação, no entanto, o Referencial Curricular Municipal encontra-se atualizado. Tivemos acesso aos dois documentos e foi possível perceber no PPP (2012-2015), disponibilizado para análise, um breve olhar sobre a importância da família na formação do educando com deficiência e seu entendimento sobre o direito a uma Educação Inclusiva.

O documento destaca algumas leis para a garantia da educação aos estudantes com deficiência e traz resumidamente alguns parágrafos sobre a inclusão desses alunos nos espaços escolares. Segundo o PPP (2012-2015), as especificidades dos

⁴ Esse dado nos causou estranheza pela quantidade expressiva, porém segundo a diretora, foram contabilizados profissionais de apoio tais como: secretária, serviço gerais, merendeiras, monitores, porteiros, segurança, expectores, etc.

alunos não devem servir de base para criar desigualdades e exclusões, essas singularidades, “devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos”. (Brasil, 2004, p.07). O projeto também ressalta não ser o estudante responsável por se adaptar à escola, mas a escola, cuja função deve ser a de se colocar à disposição deste estudante e assim ser, de fato, um espaço inclusivo.

Quanto ao Referencial Curricular do Município (2022), este, defende a concepção de Educação Inclusiva como um “direito de todos a educação, com oportunidades iguais de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes, com e sem deficiência (Município, 2022, p. 40). Percebe-se então uma intersecção com nossa discussão nessa questão de não distinguir quem participa ou não das atividades extracurriculares, mas assegurar a inclusão de todos.

O Referencial Curricular Municipal também assume não possuir uma política pública “que de fato atenda as demandas da Educação Especial na prática das vivências do contexto regular de ensino e que as escolas ainda não estão adaptadas para incluir dignamente todos os estudantes, além disso há necessidade de mais profissionais com formação nesta área” (Município, 2022, p. 41). O documento também indica a importância da formação no tocante à inclusão, afinal “é necessário o município oferecer formação continuada aos profissionais da educação em todos os níveis e funções: professores, coordenadores, diretores, merendeiras, porteiros, zeladores, motoristas e demais funções que lidam com estudantes público-alvo da Educação Especial” (Município, 2022, p. 41).

Quando se trata das famílias dos estudantes, o documento dá uma pequena atenção a estas e reconhece a importância em acolher esses familiares para melhor promoção da inclusão. Também acredita ser necessário considerar os fatores psicológicos destes, já “que lidar com as especificidades das pessoas com necessidades especiais pode gerar inúmeras situações que modificam/interferem na vida social e afetiva de todos que estão no meio familiar” (Município, 2022, p. 41).

Outro aspecto importante abordado pelo Referencial Curricular é o fato de “o município deve assegurar que o Profissional de Apoio Escolar tenha, no mínimo, Ensino Médio completo e realize formação continuada para exercer a função e seja, preferencialmente, do mesmo sexo do estudante a ser atendido” (Município, 2022, p. 49).

Observa-se uma atenção ao preceituado na Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) ao salvaguardar a disponibilidade desse profissional considerado importante ao processo educacional inclusivo, tal como ocorre na escola investigada. Embora não seja um dos objetivos da pesquisa realizada, uma das mães indica preocupação na garantia desse direito, possivelmente por reconhecê-lo como indispensável à participação de seu filho, como veremos mais adiante.

Foi possível perceber uma abordagem tímida/breve acerca da Educação Inclusiva, diante disso, destacou-se concepções identificadas, principalmente, com a entrevista com as mães de estudantes com deficiência da EMP.

A entrevista foi realizada com três mães, as quais possuem poucos filhos e vivenciam a maternidade sozinhas, exceto, uma cuja ajuda vem do companheiro (padrasto da criança) quando é possível. É notório uma preponderância das atribuições delegadas às mães, pois apenas uma das entrevistadas conta, parcialmente, com a ajuda do genitor no cuidado e educação dos filhos. Em linhas gerais, assumem essas responsabilidades sozinhas, o que pode ter sido um dos fatores impeditivos na conclusão dos estudos, em nível médio, de duas das mães entrevistadas. Com perfil jovem, nenhuma das entrevistadas cursou a educação superior. O fato de se perceberem como únicas responsáveis pela condução das responsabilidades junto aos filhos é um fator importante, também constatado no meio acadêmico (Queiroz, 2010).

Acreditamos também nessa solidão como fator de fragilização das expectativas das mães sobre o direito à aprendizagem de seus filhos, afinal, comumente, o currículo é visto sob o ponto de vista apenas da socialização, sem muitas expectativas para essa condição. Como já relatado, geralmente a socialização é considerada suficiente no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, logo, esses indivíduos acabam excluídos do processo de ensino e aprendizagem, da participação do conhecimento escolar, conseqüentemente, da proposta do currículo da escola (Magalhães & Soares, 2016).

Entendemos então, as compreensões das mães da EMP sobre a inclusão escolar de seus filhos como inextricavelmente “ligadas à forma como foi/é concebido o paradigma da escola inclusiva em tempos distintos, quando a socialização era vista como fator mais importante no processo de escolarização das pessoas com deficiência” (Queiroz, 2010, p. 120), contudo, é importante destacar a socialização como não dispensável durante esse processo, ela só não pode ser única, haja vista a criança/estudante necessitar participar das demais atividades curriculares da escola.

Embora discretas, por salientarem contentamento com o fato de estarem matriculados na escola, e apesar dessa influência na crença da socialização como suficiente, as mães entrevistadas apresentam algumas expectativas importantes sobre o I – direito à aprendizagem e II – condições de participação no currículo escolar, como ilustrado a seguir por meio dos eixos de discussão.

I – Sobre o direito à aprendizagem

Quando questionadas sobre as expectativas relacionadas ao desempenho escolar e o direito à aprendizagem de seus filhos, as mães entrevistadas assim se colocaram:

Que tenha sempre professores bons e que ele desenvolva muito. O desenvolvimento dele foi pouco porque ele teve o contato pouco com a escola. Espero que ano que vem quando ele chegar na escola tenha professores preparados e uma mediadora para ele porque é direito dele. **Meu sonho é ver ele lendo umas palavrinhas e eu não vi ainda.** Progredir, né, é o sonho de toda mãe. (Dona Ana, entrevista, 26 de outubro de 2022. Grifos nossos).

Que melhore cada vez mais. Que melhore sempre. **A escola já supre as necessidades dele, mas eu quero que sempre melhore.** Essa parceria é muito importante, se não fosse as professoras, mediadoras e a sala de recursos ele não tinha avançado. (Dona Ester, entrevista, 19 de outubro de 2022. Grifos nossos).

Eu gostaria que a escola **trabalhasse mais na questão da leitura com ele.** Ele já conhece as letras e os números, ele sabe as horas do relógio, então, eu gostaria muito que a escola ajudasse muito na leitura dele. (Dona Rute, entrevista, 31 de outubro de 2022. Grifos nossos).

As falas das mães indicam desejarem um pouco mais das formas de participação de seus filhos. Isso mostra como a escola ainda não corresponde às expectativas dessas famílias em relação ao desenvolvimento escolar das crianças. Sobre esse aspecto, acreditamos para mães de estudantes com e sem deficiência, a relevância de ter a expectativa de desfrutar da proposta curricular de qualquer escola, em sua inteireza, e o fato de desejarem sempre o melhor para os filhos. As mães entendem a escola como responsável por adotar novas/melhores práticas pedagógicas para, de fato, contemplarem seus filhos.

Em contrapartida, dona Ester afirma já haver uma correspondência de suas expectativas ao oferecido pela escola ao seu filho. Nesta fala e em outras, como as doravante compartilhadas, identificamos expectativas mais comportamentais observadas na proposta educacional expressas por meio das falas das mães.

Ele gosta muito de vir para escola. Quando não vem começa a chorar, se a escola fosse ruim, ele não faria isso. (Dona Ester, entrevista, 19 de outubro de 2022.)

Ela [a professora] me fala que as vezes que ele é até melhor em questão de comportamento e fazer as tarefinhas que as outras crianças que não têm a deficiência. (Dona Ana, entrevista, 26 de outubro de 2022).

Implicitamente às falas, identificamos concepções comumente encontradas no contexto educacional, por exemplo, a ideia de em razão de possuir uma deficiência dever apresentar problemas comportamentais e, quando isso não ocorre, haja vista essa não ser, necessariamente, uma característica da deficiência, mas muito mais dos fatores sociais e culturais, passar a ser elogiado em comparação aos demais. Também podemos inferir que ao não apresentarem problemas de comportamento,

podem não incomodar e, por isso, tornam-se desejáveis e extremamente elogiados no espaço escolar mesmo com negligência às condições de acesso ao currículo.

É ponto comum nas vozes das mães, o fato de seus filhos, embora de idades e turmas diferentes, não estarem alfabetizados. Aspecto a coadunar para uma problemática ainda não suficientemente enfrentada no campo educacional, como indica outro estudo “A alfabetização foi o segundo aspecto mais esperado, indicando que cerca de 1/3 dos alunos ainda não estavam alfabetizados. Os pais partilhavam do desejo de o filho aprender a ler e a escrever como forma para acessar bens culturais, como, por exemplo, o livro” (Lima; Mendes, 2011).

O presente eixo também se faz importante, principalmente para os interessados no campo educacional, afinal muitas vezes atribuímos a responsabilidade pela dificuldade em incluir o estudante com deficiência às lacunas em nossa formação. A fala de dona Ana reforça a ideia, pois destaca a importância de ter professores preparados. Essa é uma reflexão imprescindível, pois a formação inicial em Pedagogia deveria oferecer elementos para qualquer licenciado estar preparado para a inclusão escolar, todavia ainda necessitamos de momentos formativos para discutir, inclusive, essa ideia sobre o saber especializado e a nulidade de nosso conhecimento pedagógico. Uma das mães chega a afirmar:

Quase tudo que ele aprendeu foi comigo. Nessa escola ele só tem 1 ano [...] eu que ensinava em casa, assistia vídeos e ia para internet pesquisar. No início era difícil para ele interagir com as outras crianças, mas com a ajuda da internet e da psicóloga, eu ensinei a ele a lidar com algumas coisas, por exemplo, o abraço que ele não gostava de abraçar. Ensinei que era bom e importante [...]” (Dona Ana, entrevista, 26 de outubro de 2022).

Também precisamos ponderar sobre o infortúnio da Covid 19 e seus reflexos na formação das crianças, filhos destas mães, bem como nas interferências nas relações construídas em tempos de distanciamento social e ausência física da escola durante dois anos letivos. Este distanciamento também trouxe mudanças na condução da escolarização das crianças e no papel da família face aos investimentos na aprendizagem de seus filhos.

Outro ponto são as especificidades, pois a depender da deficiência, os desafios podem ser mais dimensionados no contexto escolar, como ocorre no caso da Deficiência Intelectual e TEA, deficiências dos filhos das mães investigadas. Comumente, minimizamos nossas expectativas a estudantes com essas características pela crença imediata em sua incapacidade cognitiva. Tal compreensão nos fez identificar aspectos relativos ao currículo, como direciona o próximo eixo.

II – Sobre condições de participação no currículo escolar

Ao falar mais especificamente sobre a inclusão ou como denominamos, as condições de participação no currículo escolar, as mães apresentaram falas importantes e caras à nossa discussão.

A escola precisaria ter mediadores capacitados, mas isso não é problema só dessa escola, são de todas. A criança se desenvolveria melhor se os profissionais soubessem lidar com a especificidade dela. No início do ano, a mediadora dele era capacitada só que agora a mediadora que está com ele não tem estudo na área. Essa questão de ficar trocando de mediador é complicado, atrapalha muito. A professora da sala de recursos saiu e não substituíram, será que o município não tem outra profissional capacitada na área? É complicado demais. (dona Ana, entrevista, 26 de outubro de 2022. Grifos nossos).

Como iniciado na discussão do eixo anterior, existe, um entendimento sobre a necessidade de investimento na formação docente. Para esta mãe, a escola precisa acolher e oportunizar o desenvolvimento de sua criança dentro de suas particularidades. Sob seu ponto de vista, esses profissionais ainda necessitam de uma formação continuada e a educação pública municipal está ciente dessa demanda. Tal demanda está explícita no Referencial Curricular Municipal (2022) como um dos fatores essenciais para a promoção da inclusão, conquanto, “é necessário o município oferecer formação continuada aos

profissionais da educação em todos os níveis e funções [...] que lidam com estudantes público-alvo da Educação Especial” (Município, 2022, p. 41).

Além disso, como dissemos anteriormente, existe uma compreensão sobre a necessidade do profissional de apoio, com formação condizente para a ação ensejada. A entrevistada reconhece o direito de seu filho a um profissional de apoio garantido na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e expressa sua insatisfação com a troca contínua desses profissionais na EMP.

Entendemos a mudança como realmente prejudicial à criança, pois dependendo de sua especificidade, há todo um processo de readaptação com a chegada de um novo profissional, atrapalhando assim, seu desenvolvimento durante as atividades curriculares. Compreendemos, também essa rotatividade dentro da política municipal, como um possível sinalizador de desvalorização desse profissional. Desse modo, é uma expectativa da mãe a garantia desse direito dentro da política local.

As mães também falam a respeito da ausência dos profissionais para atuação na Sala de Recursos Multifuncionais da EMP:

Ele fez uma vez só, porque a professora da sala de recursos ficou doente na época e agora está de licença, já tem mais ou menos uns 3 meses. Uns estudantes fazem no Centro Especializado e outros estão sem fazer, no meu caso, estou sem fazer. (dona Ana, entrevista, 26 de outubro de 2022).

Sim, mas a professora/especialista está de licença e até o momento não tem outra. (dona Ester, entrevista, 19 de outubro de 2022).

Sabe-se da relevância da sala de recursos na proposta inclusiva da escola, porque nela os estudantes com necessidades específicas se sentem confortáveis para aprender, se desenvolver e superar os obstáculos de maneira adequada às suas necessidades e/ou possibilidades reais (Silva, 2021), sendo assim, a ausência desses profissionais na Escola Progredir, ou falta de substituição enquanto o professor desfruta do direito à licença prêmio, pode promover uma quebra no AEE e até negligenciar a inclusão desses estudantes no processo educativo.

Ademais, percebe-se um distanciamento entre o salvaguardado no Referencial Curricular Municipal (2022) como fundamental para uma proposta inclusiva – formação continuada aos profissionais que lidam com estudantes público-alvo da Educação Especial – e as lacunas indicadas pelas mães, principalmente, quando se referem ao profissional de apoio. É um direito da criança dispor de um profissional com formação adequada e um dever da escola, garantido por lei, oferecer para o profissional formação continuada, correspondendo assim, às necessidades da criança, como também, às expectativas das mães.

A fala de dona Rute traduz um alerta digno de atenção, diz ela sobre as atividades: “Não estava levando pra casa. Ele gosta mais de pintar, então fazia na escola”. (dona Rute, entrevista, 31 de outubro de 2022). Poderíamos nos perguntar se seu filho realmente gosta mais de pintar e quais foram os investimentos realizados para sua participação no currículo proposto para as demais crianças. O filho de dona Rute, por exemplo, tem 09 anos e está matriculado em uma turma de quarto ano. Podemos refletir se o pintar é o esperado por outras mães da turma e de como seria apreciado como aprendizagem requerida, para seus filhos, nesse ano de ensino. Como exemplificado, possivelmente, as expectativas maternas se construam a partir das impossibilidades oferecidas pela escola aos seus filhos. Essa última constatação, mas uma vez, ajuda-nos a endossar a importância deste trabalho.

Como pode ser observado neste estudo, é importante conhecer as expectativas das mães de estudantes com deficiência pois seu entendimento acerca dos direitos da criança e as exigências feitas na instituição de ensino são algumas das ferramentas importantíssimas capazes de refletir positivamente ou negativamente na/para promoção de uma educação inclusiva. Dessa forma, reconhecer essas expectativas para estudos sobre educação inclusiva é relevante e necessário.

5. Considerações Finais

A partir dos aspectos analisados, compreende-se o alcance dos objetivos da pesquisa compartilhada. Os estudos examinados abordam a respeito das expectativas das famílias de estudantes com deficiência quanto ao seu desenvolvimento nas atividades curriculares. Foi possível compreender, a partir da análise, a centralidade do papel da família no processo de escolarização de seus filhos, principalmente, quando se refere ao indivíduo com deficiência, pois é importante criar meios para a garantia de seus direitos como participantes ativos na sociedade.

Na instituição pesquisada, embora as expectativas das mães em relação à escolarização de seus filhos revelem sentimentos de gratidão pelo recebimento da criança no espaço escolar e um conformismo, de certa forma, frustrante das expectativas e consideração de algumas situações problemáticas como normais, estas mães, também, desvelam alguns desejos em relação a formas de participação de seus filhos no currículo escolar, a exemplo disso é quando elas destacam o interesse pela alfabetização das crianças, evidenciando, assim, a necessidade da escola integrar novas práticas pedagógicas para contemplar estes estudantes.

As mães também expõem suas expectativas quanto aos profissionais da instituição, para elas, é necessária a preparação de professores e profissionais de apoio para lidarem com as especificidades das crianças. Ao seu modo, essas entendem a necessidade de investimento para a formação continuada dos profissionais atuantes na Escola Progredir.

Além disso, suas expectativas se estendem a insatisfação sobre a ausência de profissionais, assim como, a rotatividade deles no espaço escolar. É desejo de uma das mães, no ano seguinte quando seu filho retornar à escola, possa dispor desses profissionais “porque é o direito dele”.

Foi possível identificar, desse modo, algumas expectativas de participação no currículo escolar, porém consideradas tímidas, se analisadas à luz da função social da escola. É preciso conceber novas formas de ver a criança com deficiência, haja vista essas expectativas, aliadas às concepções sobre deficiência poderem refletir-se nas práticas curriculares. Ademais, é fundamental a escola estar atenta a ações intervenientes no processo de desenvolvimento e inclusão escolar.

Acerca da inclusão educacional, a Escola Municipal Progredir apresenta até então ações insuficientes para consecução da inclusão, como sugerem os documentos analisados da escola. A falta de profissionais com formação adequada, a rotatividade de profissionais de apoio trabalhando e indícios sobre a falta de investimento na formação docente são alguns dos aspectos intervenientes no desenvolvimento e na participação desses estudantes nas atividades curriculares.

É preciso destacar a impossibilidade de responsabilizar a escola por essa problemática, afinal é necessário compreender o enfrentamento a essas situações no campo das políticas públicas, da promoção de garantias importantes como investimento em formação inicial e continuada; profissional de apoio; AEE; dentre outros aspectos que não podem ser resolvidos ou assumidos unicamente por essa instituição.

Diante do exposto, identificamos a importância de perceber a forma como as famílias enxergam a criança com deficiência, assim como, a necessidade de conceber novas expectativas quanto ao desenvolvimento e a inclusão desse educando no âmbito educacional. Da mesma forma, é preciso atenção da escola a algumas ações intervenientes no processo de desenvolvimento da criança e sua inclusão na escolar.

O trabalho possui contribuições pertinentes, tanto profissional, quanto pessoal, uma vez que, era uma carência pessoal entender as expectativas das famílias quanto ao desenvolvimento escolar de seus filhos com deficiência e como essas perspectivas refletiam na escola. Entender essas concepções é, também, encontrar novas formas de perceber e acolher essas famílias que muitas vezes são desconhecedoras dos direitos e de seus filhos para com a escola e do que eles precisam neste ambiente declarado inclusivo.

Sob outras perspectivas de análise “investir em iniciativas que encorajem a reflexão e o questionamento das concepções epistemológicas dos educadores se revela de suma importância.” (Miranda, 2023, p. 06), aspecto a indicar novas possibilidades de investigação no campo educacional.

Assim sendo, este estudo é relevante para todos interessados e aspirantes da/na educação inclusiva, pois nos mostrou como as percepções a respeito das crianças com deficiência podem ser problematizadas na consecução de práticas inclusivas. Este, também, nos chamou a atenção para a necessidade de mudança no currículo escolar para a inclusão de todos, sem exceções. Acreditamos na possibilidade de realização de outros estudos, pois as expectativas teorizadas têm relação com nossas concepções e, portanto, podem e devem ser alargadas para não minimizarmos ou empobrecermos o currículo a ser oferecido a todo e qualquer estudante.

Referências

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. Robel Editorial. (Série Encontros com a Psicologia.).
- Araújo, E. C. do C. & Silva, C. S. da. (2020). Diálogos entre currículo e educação especial: um olhar a partir da experiência investigativa na Iniciação Científica. In: Carneiro, E. N. [et al]. *Educação, políticas públicas e religião: diálogos interventivos*. Brazil Publishing, 130-139.
- Araújo, E. C. do C & Soares, M. T. N. (2022). O Currículo Escolar (des)velado no campo da Educação Especial: reflexões para o ensino em turmas comuns. *Revista de Casos e Consultoria*, 12, (1), e24440. <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/24440>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático*. (8a ed.), Vozes.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Dutra, C. P.; Aranha, M. S. F. (Org.). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. v. 1: / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília.
- Brasil. (2015). *Estatuto da pessoa com deficiência* – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 65 p. Conteúdos: Lei nº 13.146/2015.
- Castro, J. M. & Regattieri, M. (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC
- Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: Coll, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V. 1. Artes Médicas.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos, 324.).
- Escola Municipal Progredir. (2012-2015). *Projeto Político Pedagógico*.
- Fiamenghi, Jr.; G. A. & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicol. cienc. prof.* 27(2), 236-245. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/abstract/?lang=pt>.
- Lazzaretti, B. & Freitas, A. S. (2016). Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. *Caderno Intersaberes*, 5(6), 1-13. <https://docplayer.com.br/43152422-Familia-e-escola-o-processo-de-inclusao-escolar-de-criancas-com-deficiencias.html>.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez.
- Macedo, R. M. (1994). *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Vozes.
- Magalhães, R. de C. B. P. (2002). *Traduções para as palavras diferença/deficiência: Um convite à descoberta*. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p. 21-34.
- Magalhães, R. de C. B. P. & Soares, M. T. N. S. (2016). Participação e exclusão no currículo escolar: a deficiência como marca definidora das (in)capacidades dos estudantes. Piracicaba: *Comunicações*. 23(3), 311-333. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2935/1839>.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* Moderna.
- Miranda, A. C. G. (2023). Implicações epistemológicas na prática pedagógica: Um estudo com professores da Educação Básica. 12(8), 1-7. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i8.43081>
- Município. (2022). *Referencial Curricular Municipal*. Educação infantil e Ensino fundamental.
- Lima, S. R. & Mendes, E. G. (2011). Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. In: *Rev. bras. educ. espec.* 17(2), 195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>.
- Moysés, M. A. A. (2021). *A instituição Invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Mercado de letras.

Oliveira, N. D. P. A. (2021). *Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar*. Viçosa, MG: UFV. <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/29019/1/texto%20completo.pdf>.

Petean, E. B. L. & Pina-Neto, J. M. (1998). Investigações em aconselhamento genético: Impacto da primeira notícia—A reação dos pais à deficiência. Ribeirão Preto; *Medicina*. 31(2), 288-295. <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/7675>

Pereira *et al.* (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf".

Pletsch, M. D. & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*. 18(35), 193-208. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>.

Queiroz, G. M. de. (2010). *Concepções de deficiência: histórias de mães cuidadoras que participam do centro de apoio pedagógico de Feira de Santana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho Científico*. (23a ed.), Cortez.

Silva, L. M. da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Rev. Bras. Educ.*, 11 (33), 424-561. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMWsRczTyhHHfLfQ3Csj/?format=pdf&lang=pt>.

Silva, N. V. P. R. da. (2021). A importância da sala de recursos multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. *Scientia Vitae*. 12(34), 10-16. <https://revistaifsp.com/v12341016.pdf>.

Szymanski, H. (2010). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. (2a ed.), Liber Livro.

Uneb. Edital nº 014/2019. (2019). *Referente às inscrições para apresentação de propostas às bolsas de Iniciação Científica (IC) e de Iniciação Tecnológica (IT)*.