



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE A
SITUAÇÕES DE BULLYING CONTRA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**Autor: Elani Cristina Vieira Magalhães de Castro
Orientador: Prof^a Dr^a Sandra Francesca Conte de Almeida**

**Brasília - DF
2012**

ELANI CRISTINA VIEIRA MAGALHÃES DE CASTRO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE A
SITUAÇÕES DE *BULLYING* CONTRA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sandra Francesca Conte de Almeida

Brasília – D.F.

2012

12,5 cm

C355c Castro, Elani Cristina Vieira Magalhães de.
Concepções e práticas de professores frente a situações de *bullying*
contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório. / Elani
Cristina Vieira Magalhães de Castro – 2012.
80f. ; il.: 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2012.
Orientação: Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida

1. Violência escolar. 2. Deficiências do desenvolvimento. 3. Crianças de
aprendizagem lenta. 4. Prática pedagógica. I. Almeida, Sandra Francesca
Conte de, orient. II. Título.

CDU 37.015

7,5 cm

Ficha elaborada pela Biblioteca Pós-Graduação da UCB

19/09/2012

Dissertação de autoria de **ELANI CRISTINA VIEIRA MAGALHÃES DE CASTRO**, intitulada “**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE A SITUAÇÕES DE *BULLYING* CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**”, apresentada como requisito parcial pra obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Católica de Brasília, em ____/____/____, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Profª Drª Sandra Francesca Conte de Almeida (Orientadora)
Universidade Católica de Brasília

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão
Universidade Católica de Brasília

Profª Drª Carmen Jansen de Cárdenas
Suplente
Universidade Católica de Brasília

Brasília – D.F.

2012

Dedico este trabalho a todas as pessoas que assumiram o papel de educador em minha vida, pessoas que não necessariamente têm títulos, mas, sabiamente, souberam orientar-me para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a DEUS, por ter permitido que eu conquistasse tantos sonhos como este.

À minha amada guerreira mãe, que sempre acreditou na minha força de vontade e em meus sonhos, estando incondicionalmente presente na minha vida.

Aos meus filhos Bruno e Isabela, que suportaram a minha ausência em casa para que eu pudesse crescer profissionalmente.

Ao meu marido, por sempre me incentivar para o meu crescimento profissional e me confortar nos momentos de dificuldade para a conclusão de cada disciplina deste mestrado.

Aos meus irmãos Leila, Neta e Alberto, por sempre me darem forças nos momentos difíceis da vida.

Ao meu cunhado Rocha, por ser o incentivador para eu ingressar no curso de pedagogia.

À equipe da Creche Escola Eureka, que muito contribuiu em meus momentos de estudo.

À estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Francesca Conte de Almeida, pela paciência, disponibilidade e valiosos ensinamentos.

À Dr.^a Cristina Coelho e ao Prof. Dr. Afonso Tanus Galvão, pelas considerações e sugestões realizadas no projeto, no Exame de Qualificação, e pela participação na Banca de Defesa da dissertação.

Ao corpo docente da Universidade Católica de Brasília, por não ter medido esforços, contribuindo no compartilhamento de seus conhecimentos com os alunos do Minter UCB-FAMA.

Às minhas primas e primos de Brasília que, incansavelmente, receberam-me em suas casas, garantindo toda a atenção e carinho para que realizasse meus estudos.

À minha amiga Rosemar, por ter me apoiado em momentos de muito estresse.

Aos companheiros de trabalho Bergson e Lígia Saraiva por terem me apoiado em momentos de muitas dúvidas.

À minha querida professora e amiga Leonir Rodrigues a quem tenho muita admiração e carinho.

Às professoras Nazaré Ferraz e Zenira Fiquene, por terem a iniciativa de trazer o Mestrado em Educação para São Luís.

Às professoras das escolas municipais de São Luís, participantes desta pesquisa.

CASTRO, Elani Cristina Vieira Magalhães de. **Concepções e práticas de professores frente a situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual**: um estudo exploratório. 2012. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2012.

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos concepções e práticas de professores frente às situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório, em duas escolas da rede municipal de ensino, que trabalham com educação inclusiva, no município de São Luís, Maranhão. Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, por adequar-se melhor aos objetivos da pesquisa e pela utilização de entrevistas semi estruturadas, que constituem uma eficiente ferramenta investigativa das concepções e práticas de professores. Por meio da técnica de análise do discurso, fizemos a leitura flutuante das entrevistas para organizar, analisar e, posteriormente, estabelecer as categorias temáticas, abstraindo os significados e sentidos da fala dos entrevistados. Participaram da entrevista 10 professores, cujas salas de aula recebem alunos com deficiência intelectual. Neste trabalho, apresentamos algumas considerações sobre a inclusão escolar, frisando a sua importância para a autonomia do sujeito, para que ele possa adentrar numa sociedade mais justa e menos excludente; descrevemos as práticas de violência na escola e o *bullying* escolar contra o deficiente intelectual, pautando-se em literaturas especializadas e tratando, de forma crítica, a importância de intervenções pedagógicas no enfrentamento ao *bullying*; por fim, temos a análise e a discussão dos resultados. Os resultados sinalizaram para um cenário de escolas com orientação inclusiva ainda despreparadas para lidar com os desafios advindos da inclusão, sobretudo de crianças com deficiência intelectual. A ausência de políticas que orientem as práticas escolares contribui para o estranhamento das crianças com deficiência nas escolas regulares. O professor, em meio a esse processo, não se sente capacitado suficientemente para fazer face a essa demanda, o que reduz o seu potencial de intervir diante das situações de aprendizagem que possam favorecer o desenvolvimento escolar e social de alunos com e sem deficiência. O desconhecimento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e a falta de profissionalismo frente à realidade inclusiva, no contexto escolar, têm contribuído, significativamente, para o estímulo de atitudes discriminatórias e intolerantes quanto às diferenças físicas, intelectuais, psicológicas e sociais desses sujeitos. O preconceito situa-se na base de ações caracterizadas como *bullying* contra o deficiente intelectual, nas escolas. Quanto às atitudes de enfrentamento e prevenção do *bullying*, todas as professoras ainda trabalham de forma isolada em suas salas de aula, utilizando, sobretudo, o diálogo e, nas escolas, não há práticas ou projetos sistemáticos em andamento. Esta pesquisa concluiu que há necessidade de todos os atores das escolas prepararem-se de forma mais efetiva e eficaz para a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular. É função da escola, ainda, atuar de forma consciente e competente na prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. *Bullying*. Intervenção pedagógica. *Bullying* escolar.

CASTRO, Elani Cristina Vieira Magalhães de. **Concepts and practices of teachers in situations of bullying against children with intellectual disabilities: an exploratory study.** 2012. 79p. Dissertation (Master of Education) – Universidade Católica de Brasília, 2012.

ABSTRACT

In this dissertation, we investigate the concepts and practices of teachers in the face of situations of bullying against children with intellectual disabilities: an exploratory study in two schools in the municipal schools, working with inclusive education, in São Luís, Maranhão. We chose qualitative research for better fit the research objectives and the use of semi-structured interviews, which are an effective investigative tool of the concepts and practices of teachers. Through the technique of discourse analysis, we made the initial reading of the interviews to organize, analyze and subsequently establish the themes, disregarding the significance and meanings of the interviewees' speech. Attended the interview 10 teachers whose classrooms accept students with intellectual disabilities. In this paper, we present some considerations about school inclusion, stressing its importance for the autonomy of the subject, so he can enter a society fairer and less exclusionary; describe the practices of school violence and school bullying against poor intellectual guiding in specialized literature dealing and, critically, the importance of pedagogical interventions in countering bullying, finally, we have the analysis and discussion of results. The results signaled a scenario of schools with inclusive orientation still unprepared to deal with the challenges arising from the inclusion, particularly of children with intellectual disabilities. The absence of policies to guide school practices contributes to the estrangement of children with disabilities in regular schools. The teacher, in the midst of this process, do not feel empowered enough to cope with this demand, which reduces their potential to intervene in situations of learning that can foster academic and social development of students with and without disabilities. The ignorance of the process of development and learning of students with intellectual disabilities and lack of professionalism in the reality inclusive, in the school context, have contributed significantly to the stimulus of discriminatory attitudes and intolerance for differences physical, intellectual, psychological and social these subjects. Prejudice is located at the base of actions characterized as bullying against poor intellectual schools. As for coping attitudes and bullying prevention, all teachers still work in isolation in their classrooms, using mainly dialogue and in schools, there is no systematic practices or projects underway. This research concluded that there is need for all stakeholders of the schools prepare more effectively and efficiently for the inclusion of children with intellectual disabilities in regular education. It is the function of the school, also operate in a conscious and responsible in preventing : coping with school bullying

Keywords: Intellectual disability. Bullying. Pedagogical intervention. School bullying.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Tipos de <i>Bullying</i>	17
Quadro 2	–	Registro de dados.....	41
Tabela 1	–	Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino, Brasil 2007/2011.....	24
Tabela 2	–	Idade, formação e experiência docente.....	42

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I – VIOLÊNCIA NA ESCOLA E O <i>BULLYING</i>	10
CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	21
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO <i>BULLYING</i>	30
CAPÍTULO IV – MÉTODO	37
4.1 Ambiente da pesquisa	39
4.2 Participantes	39
4.3 Objetivo geral	40
4.4 Objetivos específicos	40
4.5 Universo e amostra	40
4.6 Coleta e construção dos dados	40
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	77
ANEXO	79

APRESENTAÇÃO

Este trabalho dissertativo é o resultado de uma pesquisa exploratória em duas escolas municipais do ensino fundamental de São Luís/MA, sobre análise das concepções e práticas de professores frente às situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual.

Como fenômeno atual e expressivamente devastador, o *bullying* aparece no cenário escolar como agressão que tenta negar a diversidade inerente aos espaços escolares. As situações de violência nas escolas têm sido um fato real nas relações entre estudantes.

Quando nos referimos às escolas regulares com orientação inclusiva, que recebem crianças com deficiência intelectual, acolher a diversidade é um desafio, o que demanda de todas as pessoas envolvidas maior compromisso pedagógico e tolerância à diferença. No entanto, nem sempre as interações sociais que dão vida às aprendizagens escolares seguem de forma respeitosa, tolerante e inclusiva. As respostas a essas interações muitas vezes têm sido violentas, permeadas de atitudes segregadoras e preconceituosas, configurando-se em situações de *bullying* contra a pessoa com deficiência intelectual e sem que haja as devidas intervenções de prevenção e enfrentamento do *bullying*.

Esta pesquisa inicia o debate com a introdução ao problema da violência na escola e o *bullying*, em que retrata conceitos e visões teóricas adentrando no que constitui *bullying* contra a pessoa com deficiência intelectual. A discussão continua com considerações sobre inclusão escolar e a deficiência intelectual, em que abordamos o conceito de D.I., as contribuições de documentos norteadores da política de educação inclusiva no Brasil e a evolução do entendimento acerca da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no contexto escolar, sob a ótica de vários teóricos. Prosseguimos ressaltando a importância de intervenções pedagógicas de enfrentamento ao *bullying*, e, em seguida apresentamos o método, o resultado, a discussão e, por último, as considerações finais.

Nossa expectativa é que, os resultados desta pesquisa possam contribuir significativamente para a tomada de consciência da gravidade da violência *bullying* contra o deficiente intelectual no contexto escolar e que sua leitura produza efeitos nas atitudes e prática pedagógica dos professores que atuam na inclusão escolar.

CAPÍTULO I – VIOLÊNCIA NA ESCOLA E O *BULLYING*

A sociedade contemporânea vem sofrendo transformações oriundas dos efeitos de um capitalismo tardio capaz de interferir substancialmente no modo como as pessoas comportam-se e relacionam-se. O processo de exclusão socioeconômica favoreceu o surgimento de práticas de violência que acabaram por ser entendidas como normais por amplos grupos da sociedade, como forma de aceitar uma diferença interpessoal, de obter um bem material que se deseja ou de impor o mando sobre o outro (SANTOS, 2002).

Frequentemente, cenas de violência e hostilidade, que permeiam a sociedade, ocorrem no ambiente escolar, mas, na maioria das vezes, são vistas como banais. A violência nas escolas representa uma grave problemática social, requerendo, assim, um estudo das suas diversas dimensões e dos diferentes contextos educativos para melhor compreender essa questão.

Por muito tempo, os castigos, a opressão e os maus-tratos direcionados a alunos por parte dos professores foram objeto de estudo de inúmeros pesquisadores; atualmente, outros tipos de violência têm produzido vítimas e agressores em ambiente escolar, como é o caso da violência *bullying* (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Bullying, palavra de origem inglesa, que tem como raiz o termo *bully*, designa uma pessoa como cruel, intimidadora e/ou agressiva (GUIMARÃES, 2008). Ou, segundo Fante (2005, p. 27), é “[...] o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo utilizado para comportamentos agressivos e antissociais”. Esse termo ganha importância no século XXI, após anos de existência. O *bullying* apresenta-se, enquanto prática de violência, repetidas vezes, sem motivo aparente e possui como local específico as escolas.

O médico sueco Heinemann, em sua pesquisa sobre o agravamento do comportamento de crianças com outras crianças, utilizou o termo *mobbing* – termo citado, primeiramente, em 1960, pelo etnologista Konrad Lorenz – “[...] para descrever o comportamento que os animais costumavam ter para assustar um predador” (MOZ; ZAWADSKI, 2010, p. 21). Então, *mobbing* ganha o sentido de ataque em grupo.

Historicamente, o *bullying* é um fenômeno antigo. No entanto, foi a partir da década de 70 que se iniciaram estudos sobre esse fenômeno, sendo levantado pela sociedade sueca o interesse pelas problemáticas advindas da relação entre agressor e vítima. Já, na Noruega, as autoridades educacionais só despertaram o interesse pelo *bullying* após o suicídio de três crianças, entre 10 e 14 anos, no norte da Noruega, que sofriam maus-tratos pelos

colegas da escola, sendo o fato motivador do lançamento de uma campanha em escala nacional contra os problemas entre agressores e vítimas (CALHAU, 2010).

Avaliar a natureza e ocorrência de comportamentos agressivos contra colegas foi o foco das pesquisas de Olweus (1995 apud BEANE, 2010) para, assim, diferenciar o que são brincadeiras entre iguais, incidentes, gozações – ações comuns durante o processo de amadurecimento da pessoa – e o que se caracteriza como *bullying*. Essa pesquisa, também, serviu de suporte para o lançamento da campanha nacional que resultou na redução significativa dos casos de *bullying* nas escolas, refletindo, entre outras coisas, o incentivo a outros países como Reino Unido, Canadá e Portugal que se mobilizaram e fizeram suas campanhas próprias (CALHAU, 2010).

No Brasil, estudos pioneiros foram realizados, sobre o fenômeno *bullying*, em escolas do interior paulista e no Distrito Federal, havendo um empenho por parte dos pesquisadores em conscientizar professores, alunos, psicólogos, psiquiatras e demais profissionais envolvidos no processo educacional, quanto à possibilidade de redução do *bullying*.

A partir desses estudos, Fante (2005) destaca aspectos importantes a serem analisados:

- a) 73% dos alunos, que apresentaram condutas de *bullying*, representavam a violência sofrida em casa;
- b) os dois lugares onde mais se desenvolviam as condutas de *bullying* eram a sala de aula e o pátio da escola;
- c) os professores acreditavam que a solução para o *bullying* estava na adoção de programas de prevenção, inclusos no projeto pedagógico;
- d) 95% dos professores consideravam o *bullying* um problema de convivência escolar;
- e) os professores gastavam até 40% de seu tempo com os problemas de indisciplina e conflitos entre alunos;
- f) o *bullying* acontece em 100% das escolas, independente de serem públicas ou privadas;
- g) quando a criança sofre de Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos (SMAR) e esse comportamento intensifica-se e alastra-se para outras pessoas, dá origem ao *bullying*;
- h) da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental a conduta *bullying* é mais perceptível, ficando mais fácil de ser identificada;

- i) crianças com deficiência física ou necessidades educacionais especiais podem ser alvo de conduta *bullying*, duas a três vezes mais que crianças sem deficiência.

Fante (2005) ainda ressalta a importância de uma educação pautada em modelos humanistas, que ensine a criança a conviver de forma pacífica, contribuindo para sua formação moral e espiritual. A convivência harmoniosa na escola é condição indispensável para o bom engajamento do aluno no processo socioeducacional.

Diante desse contexto, é necessário que pais e educadores não ignorem o *bullying*. À justiça cabe intervir a fim de manter os princípios morais e sociais a que todo cidadão tem direito (GUIMARÃES, 2008), pois, conforme descreve o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade (BRASIL, 1988).

Ventura e Fante (2011) percebem certa “incompreensão” por parte dos participantes da ação educativa em relacionar o que é efetivamente caracterizado como violência escolar, sendo que alguns professores tiveram o primeiro contato com o conceito de *bullying*, não tendo clareza do mesmo devido às diversas formas de violência que, hoje, encontram-se nas escolas.

Socialmente, espera-se da escola um ambiente que, harmonicamente, conduza atos de violência e os transforme em situações de reflexão para, assim, prevenir as agressões. Em diferentes países, a violência ganha conotações variadas; para Abramovay, Rua (2002) e Charlot (2002), a violência pode ser classificada como: violência propriamente dita, incivilidade e violência simbólica.

A violência é representada por uma relação de força no que se refere à classe social, como, também, em termos interpessoais, em que a violência não é entendida como violação ou transgressão de normas e leis. No entanto, a violência é vista sob dois aspectos: como conversão de diferença e de assimetria numa relação de desigualdade relacional de dominação, opressão e exploração; e o outro aspecto é aquela ação que trata o homem como coisa e não como ser, ou seja, qualquer ação que impede, silencia ou anula constitui-se como violência (CHAUÍ, 2003).

Montagna (2004) compreende violência como a agressão investida com o objetivo de destruir, aniquilar ou causar dano à integridade de outros ou de si mesmo; a destruição almejada pode ser consciente ou inconsciente, individual ou grupal.

Minayo e Souza (1999) reconhecem a dificuldade de conceituar violência por, muitas vezes, esta representar a forma de relação pessoal, política, social e cultural de uma determinada sociedade, podendo transformar-se em um campo culturalmente neutralizado.

Comportamentos que apresentam traços de incivilidade no ambiente escolar merecem o empenho de educadores e pais no sentido de compreender, desde os primeiros anos da idade escolar, o que leva uma criança a impor-se de forma violenta a uma realidade social.

Várias podem ser as causas das investidas violentas. Segundo Caliman (2008), a população infanto-juvenil é cercada por problemas sociais oriundos do ambiente familiar, como a desestruturação do lar, causada pela falta de entendimento de seus membros, de suas obrigações familiares ou, ainda, do aspecto formativo, sendo este advindo da falta de valores familiares sólidos. Junto a esse cenário, o autor ainda ressalta que o mal-estar social juvenil tem uma grande relação com outras dimensões de impacto profundo como a própria frustração das necessidades humanas, naturais, artificiais, absolutas e relativas.

A necessidade do homem de conviver com outras pessoas, portanto, integrar-se, fazer parte, criticar e recriar a cultura de seu tempo, o faz desenvolver-se numa complexa trama social.

O primeiro processo de socialização da criança ocorre em sua família, âmbito em que são internalizadas, características inerentes a valores e costumes da classe social a que este sujeito pertence, exercendo, portanto, influência importantíssima na visão de mundo construída por essa família. O segundo processo de socialização surge da própria complexidade que emerge das relações de produção, quando a pessoa internaliza as funções das instituições e começa a interpretar as subdivisões do mundo concreto e suas representações ideológicas da sociedade, o que a condiciona a manter-se “alienada” a determinações concretas de vida (LANE; CODO, 2007).

Ao situar-se em um determinado contexto, como a família, a escola, a igreja e outros grupos sociais, a pessoa protagoniza papéis distintos, vivenciando necessidades que a diferenciam e a legitimam como pertencente a variados grupos sociais, portanto, com necessidades distintas.

Com o conjunto de necessidades analisadas a partir da crítica ao capitalismo, Caliman (2008) faz uma relação constante entre as necessidades naturais e as produzidas pela força persuasiva do mercado e da produção, gerando uma insensata desigualdade social que, por sua vez, potencializa atos violentos.

Marx (1963 apud CALIMAN, 2008) problematiza a separação do homem com o que ele produz, ou seja, o homem é alienado, substituindo a riqueza humana pela riqueza material. Assim, sobreviver ultrapassa as necessidades de alimento, repouso, habitação etc., constituindo, dessa forma, uma relação dialética entre o homem e suas necessidades.

O potencial produtivo do homem no ambiente escolar dialoga diretamente com o conjunto de conceitos e valores que a sociedade, através de seu modo de produção, transfere para o “modelo de educação”, influenciando os caminhos percorridos pelo sistema educativo. No entanto, necessidades naturais e essenciais entrelaçam-se e modificam-se, passando a possuir maior ou menor importância, dependendo do nível de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural de um grupo social e é a partir da alta manipulação que surgem, nas massas, as necessidades radicais como forma de superar o capitalismo.

O modelo capitalista produz e mantém as relações sociais, traduzindo um efeito violento na produção do conhecimento, que interfere nas metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem e traz para o contexto educativo o paradoxo quanto ao real papel da escola: primar por uma educação com foco na produção de conhecimentos e habilidades para a competição ou primar por uma educação para formar o cidadão.

Fante (2005) aponta que, mundialmente, os índices de agressão entre alunos do ensino fundamental do primeiro ciclo têm a variação de cinco a trinta e cinco por cento. Nos Estados Unidos, o *bullying* é tema de grande interesse de estudos de pesquisadores por conta da alta incidência do fenômeno nas escolas, sendo a problemática classificada pelos estudiosos como conflito global.

Pesquisa realizada no Brasil, em 2010, a pedido da organização não governamental PLAN Brasil, coletou dados sobre a realidade violenta em escolas de todas as regiões do Brasil. Foram pesquisadas cinco escolas por região do país, sendo quatro públicas e uma privada, distribuídas entre a capital (três) e o interior (duas). Foram selecionados alunos, de forma aleatória, para participarem da pesquisa, num total de 5.168 alunos, distribuídos nas regiões Norte, Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste, entre 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010).

De forma preocupante, a pesquisa revela que 70% dos participantes afirmam ter visto colegas serem maltratados; desses, 10% afirmaram ter visto todos os dias. Quando perguntados se haviam sido vítimas de violência, 28% disseram ter sofrido *bullying* e, destes, 14,7% alegaram que as agressões duraram por uma semana; 6,6% afirmaram que duraram por várias semanas; 3,1%, desde o ano passado; 4,1%, por todo o ano. Com base nessa pesquisa,

dimensionou-se o problema violência como agravante, tanto nos aspectos de violência observada ou sofrida e, com frequência, danosa (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010).

A pesquisa revela, ainda, causas oriundas das próprias escolas, da família e dos alunos. Mesmo não sendo de forma espontânea, professores e gestores apontam que as deficiências do sistema escolar podem ter relação com o surgimento de postura violenta:

Número excessivo de alunos em sala de aula, ii) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno,iii) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão, iv) estrutura física inadequada e v) falta de espaço para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais. (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010, p. 31).

Para pais e responsáveis de alunos, o ambiente escolar apresenta a falta de hierarquia e autoridade, gerando excesso de liberdade e impunidade aos agressores.

Já os professores atribuem a origem dos maus-tratos ao ambiente familiar: “i) alunos que convivem com violência doméstica; negligência da família quanto à vida escolar do aluno; e a falta de alicerce emocional, a estigmatização do filho que gera insegurança e dificuldade de relacionamento” (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010, p. 31), sendo que os próprios pais citaram a negligência da família como causa de maus-tratos e *bullying*.

Quanto aos relatos dos alunos, os mesmos atribuem as causas do *bullying* e outros comportamentos agressivos: “i) ao uso generalizado de apelidos e agressões verbais como formas de brincadeira; ii) à dificuldade dos agressores em lidar com seus problemas de ordem emocional e iii) à necessidade de pertencer e se ajustar a um grupo social específico” (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010, p. 31).

A pesquisa, ainda, serviu de subsídio para a criação de ações de combate ao *bullying*, como é o caso do projeto Aprender sem Medo, que envolve 5 escolas do Maranhão nas cidades de São Luís, São José de Ribamar, Coroatá e Codó (VENTURA; FANTE, 2011).

Beane (2010) corrobora esses dados dizendo que atos de violência *bullying* têm acontecido com muita frequência. Mesmo que educadores e funcionários das escolas ignorem a ocorrência desse tipo de violência, isso se dá porque os agressores sempre praticam o *bullying* em segredo, o que dificulta a percepção da frequência das agressões e sua gravidade.

Calhau (2010) ressalta que há, na mídia, a veiculação de um número significativo de ocorrência de crimes violentos em que as vítimas são crianças e adolescentes. Nos EUA,

casos com essas características têm sido frequentes. Em 1999, no Instituto Columbine (Colorado, EUA), os alunos Eric Harris e Dylan Klebold mataram doze colegas e um professor e, em seguida, cometeram suicídio; em 2007, Virgínia Tech, uma aluna, vítima do *bullying*, assassinou trinta e duas pessoas e feriu outras quinze. E, assim, há o registro de dezenas de casos de violência dentro do ambiente escolar.

Calhau (2010), ao ressaltar a veiculação, em rede nacional, dos vários casos de *bullying*, no Brasil, cita alguns exemplos: em 2003, na cidade de Taiúva (SP), um aluno obeso e vítima de *bullying* atirou contra seis colegas e uma professora; após o atentado, cometeu o suicídio; em 2004, em Remanso (BA), um adolescente, vítima de *bullying*, matou duas pessoas e feriu três.

Evidencia-se, portanto, que o *bullying* gera uma rede de violências à sociedade, tanto para quem pratica quanto para quem é vítima. Nos casos acima citados, as vítimas, posteriormente, assumiram o papel de agressores. Há a ocorrência de situações-problema e a tendência à reprodução no meio social; nesta dinâmica, a tolerância e o respeito são substituídos por relações de submissão do mais forte para com o mais fraco (CALHAU, 2010).

Ainda hoje, há uma predisposição para pensarmos em escolas homogêneas, eficientes e que cultivem a produtividade intelectual, pois, para enxergar em pessoas diferentes suas múltiplas possibilidades de aprendizagem e de ensinar, sobretudo a de relacionar-se, requer a profissionalização de toda a equipe escolar.

A compulsória tentativa de inclusão de pessoas deficientes em escolas de ensino regular, garantida por lei, sem a preparação do ambiente escolar, não reflete, na escola, posturas acolhedoras e maduras para a inclusão dessas pessoas, sem eximi-las de situações vulneráveis de violência, desde brincadeiras isoladas a situações do próprio *bullying*, que, muitas vezes, é praticado por todo o grupo escolar.

Há variadas formas de atos de *bullying*; entre as mais comuns, nas escolas, destaca-se exposição ao ridículo, ofensas, humilhações, acusações, socos, chutes, ameaças, entre outros Silva (2010), em seu livro *Bullying - Mentas perigosas nas escolas*, ressalta que o *bullying* pode ser cometido, direta e indiretamente, sendo expresso das seguintes formas:

Quadro 1 – Tipos de *Bullying*

VERBAL	FÍSICO E MATERIAL	PSICOLÓGICO E MORAL	SEXUAL	VIRTUAL
Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e "zoar"	Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas.	Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, tyrannizar, difamar, fazer fofocas	Abusar, violentar, assediar e insinuar	Divulgação de calúnias e maledicências via celular e internet

Fonte: Silva (2010), adaptação da pesquisadora

Atitudes como agressões, assédios e ações de desrespeito, todas realizadas, intencionalmente, de forma recorrente por parte dos agressores, são caracterizadas como *bullying* (BEANE, 2010).

“Os bullies – termo atribuído aos agressores de *bullying*, muitas vezes, dão início à sua cruel escolha de alvos já na escola fundamental, deixando atrás de si um rastro considerável de sofrimento emocional” (MOZ; ZAWADSKI, 2010, p. 18); esse sofrimento emocional afeta todo o potencial de desenvolvimento intelectual e social de uma criança ou adolescente vítima do *bullying*.

Olweus (1999 apud BEANE, 2010) classifica três tipos diferentes de *bullies*: os agressivos são fortes fisicamente, impulsivos, de temperamento explosivo, destemidos e sem noção de comportamento solidário; já os passivos são inseguros, com baixa autoestima e, geralmente, apresentam problemas com a família; os *bullies*-vítimas são menos comuns, foram vítimas de agressão na família e na escola, apresentam fraco porte físico.

Por outro ângulo, agora sob a visão das vítimas de *bullying*, Olweus (1999 apud BEANE, 2010) classifica três tipos de vítimas: as passivas, aquelas que aparentam ser mais fracas fisicamente, não apresentam comportamento de autodefesa, têm poucos amigos, geralmente carregam uma trajetória de superproteção dos pais; as vítimas provocadoras representam um grupo muito pequeno; na grande maioria das vezes, podem apresentar comportamento agressivo diante de pessoas que parecem ser mais fracas, têm dificuldades de lidar com o sentimento de raiva, conflitos e perda; e, por último, as vítimas.

De acordo com Brasil, Louzada e Almeida (2010), as escolas têm protagonizado formas graves de violência, como homicídios, estupros, agressões à mão armada, insultos entre colegas e professores. Brasil, Louzada e Almeida (2010) e Charlot (2002) dizem que

esses tipos de violência colocam em evidência a falta de competência de professores e a capacidade de alunos e professores de lidarem com situações de conflito.

Transformar a escola em um ambiente que não ignore e negue a existência de ações violentas, desconhecendo a importância da convivência com pessoas que apresentam diferentes características físicas, intelectuais e psicológicas, não é tarefa fácil; é necessário profissionalizar toda a equipe escolar e, ainda, ressignificar o papel da escola frente à violência entre os alunos (GOÉS; LAPLANE, 2007).

A inclusão de crianças deficientes proporciona o confronto com a diversidade peculiar dos ambientes escolares. O convívio com as diferenças traz, para o contexto escolar, um grande desafio para educadores e alunos: manter uma convivência harmônica entre alunos deficientes e não deficientes, pois, muitas vezes, essa relação é marcada por comportamentos agressivos contra crianças deficientes, com empurrões, isolamentos, xingamentos, e apelidos, por exemplo, o que pode ser caracterizado como *bullying* (FANTE, 2005).

O *bullying* pode ser entendido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento (FANTE, 2005). A autora chama atenção para a gravidade da violência *bullying* e de suas conseqüências, por evidenciar-se pela “desigualdade entre iguais”, em que “valentões” investem de forma perversa e oculta dentro da escola.

Ser diferente é uma condição humana que nos classifica como espécie dotada de diversas características que, por sua vez, oferece-nos variadas formas de aprender, de ser e de conviver. No entanto, tem sido comum o estranhamento da presença de pessoas deficientes em escolas regulares, caracterizando, assim, comportamento de *bullying* diante dos diferentes.

As concepções e práticas dos professores frente às atitudes violentas que se configuram em *bullying*, podem ou não comprometer o processo de inclusão de deficientes em escolas regulares de ensino. Ponte (1992) afirma que as concepções formam-se num processo, simultaneamente, de forma individual e coletiva, sendo que a primeira advém de nossas experiências e a segunda é resultado do confronto de nossas experiências e as dos outros.

Devido ao *bullying* evidenciar-se no ambiente escolar, entendemos esse comportamento como uma forma de o indivíduo se reafirmar ou de se impor diante das regras da instituição e das pessoas com quem convive.

Ainda que, muitas vezes, esse tipo de violência ocorra longe dos olhos dos educadores, inevitavelmente, outros comportamentos são visíveis de acordo com a reação das

vítimas em várias situações do contexto escolar. Em pesquisa realizada pela ABRAPIA, os lugares mais comuns em que ocorre o *bullying* escolar são: sala de aula (60%), recreio (16,1%), portão (15,9%) e corredores (7,8%) (CALHAU, 2010).

Essa situação expõe os personagens desse problema, alunos com necessidades educacionais especiais como as vítimas que, facilmente, podem ser identificadas por alguma “marca”, tais como: gordura de mais ou de menos, altura de mais ou de menos, deficiência física, ou qualquer coisa que fuja ao padrão esperado por determinado grupo de pessoas. Outros personagens que fazem parte desse contexto são os alunos agressores, que agem individualmente ou em grupo, usando a capacidade de liderar. E, por último, destacam-se os alunos expectadores que assistem a todo vil espetáculo de forma passiva, ativa ou neutra (SILVA, 2010).

As concepções e práticas de professores do ensino fundamental, quanto às situações de *bullying*, ganham relevância, pois trazem respostas para o ambiente escolar, no que se refere ao importante papel docente de intervenção, prevenção e, ainda, discussão da violência no contexto escolar.

Góes e Laplane (2007) ressaltam a preocupação quanto aos espaços escolares inclusivos e suas posturas pedagógicas; a primeira refere-se ao risco de a escola integrar os alunos de forma acessória, sem mudanças significativas em seu projeto pedagógico, em que os ajustes acontecem somente na dimensão professor e aluno; a segunda preocupação refere-se ao próprio processo formativo de alunos deficientes a partir de atividades curriculares que, nem sempre, propiciam a vivência com as semelhanças e as diferenças para, assim, contribuir na construção de elaborações sobre significação de si, de identidade e alteridade.

Para Almeida (1997), embora os conteúdos tenham sua importância para o processo de formação do aluno, por promoverem a cidadania e suscitarem o conhecimento crítico, o confronto de ideias mostra a personalidade do professor, por ser ele o responsável pela mediação desses conteúdos. Assim, esse engajamento depende da competente intervenção do professor.

É importante ressaltar que as escolas estão tornando-se palco de batalhas onde a sociedade, de um modo geral, será penalizada, distanciando a escola do seu papel de propiciadora de situações de aprendizagens que previnam a violência.

Por essas razões, este estudo propõe-se a responder à seguinte questão: quais as concepções e práticas de professores do ensino fundamental sobre *bullying* contra alunos com deficiência intelectual?

A partir dessa interrogação, questiona-se, ainda:

- a) que ações a escola deve desenvolver diante dos comportamentos agressivos contra alunos com deficiência intelectual?
- b) quais as causas mais comuns de *bullying*, no ambiente escolar, contra o deficiente intelectual?
- c) qual o papel dos professores diante dos comportamentos agressivos dos alunos?

Tais questões complementam a problematização em torno da violência nas escolas, sob a forma de *bullying*, e as concepções e práticas de professores do ensino fundamental sobre esse fenômeno contra crianças com deficiência intelectual.

CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente, a educação inclusiva vem ganhando novos espaços para discussões e adesão de autoridades ligadas aos sistemas de educação, confirmando, assim, a grandeza e legitimidade dessa nova demanda de escolarização. A presença de crianças com deficiência no contexto escolar reafirma a escola como um lugar de acolhimento da diversidade e, ainda, de desenvolvimento de pessoas, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais e psicológicas.

A inclusão de deficientes nos espaços escolares não é tarefa fácil, principalmente quando se leva em consideração o conjunto de concepções e práticas socialmente construídas a partir de uma sociedade baseada em paradigmas de eficiência, competitividade e critérios estéticos. Esses paradigmas ocasionam situações de violência no contexto escolar que favorecem aprendizagens estereotipadas sobre a convivência com a diferença, contribuindo negativamente para a construção de uma sociedade mais excludente (FIGUEIREDO, 2002).

O debate sobre inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular tem sido recorrente na comunidade educacional e já observamos que grandes passos foram dados nesse sentido. A política nacional de educação inclusiva exige adequação dos sistemas de ensino quanto ao oferecimento do atendimento especializado, como forma de garantir condições de igualdade de aprendizagens (BRASIL, 1996).

Sob esse enfoque, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se posiciona favoravelmente ao atendimento de pessoas com necessidades especiais em classes comuns nas escolas, perpassando os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

A Lei 9.394/96, que trata da inclusão de alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), em salas de aula regulares, causa perplexidade aos professores, ao terem de trabalhar com essa demanda, que é pouco conhecida, tendo em vista que a perspectiva apontada na referida lei exige que todos os professores que trabalham em classes comuns do ensino básico apropriem-se de conteúdos e competências necessárias para um trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, em sua formação inicial ou continuada. Coll (1995) diz que o professor é um elemento essencial para o processo de integração e aprendizagem; no entanto, o mesmo corre o risco de tornar-se acomodado frente ao sistema educacional, usando de pouca inovação em sua prática educativa.

Este novo paradigma educacional mostra que não se trata de apenas adequar espaços, propiciar capacitação docente e sensibilizar a sociedade, mas, também, de uma nova forma de perceber o ser que, historicamente, constrói o seu conhecimento e implementar novas práticas educacionais, pautadas em um valor universal: o direito de todos ao desenvolvimento e à escolarização (FIGUEIREDO, 2002).

No entanto, a escola, como instituição social responsável em desenvolver situações de aprendizagem que disseminem o conhecimento científico, ético e cultural, caracteriza-se, historicamente, por uma visão de educação voltada para a escolarização como privilégio de um grupo social. Tal exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais.

A partir do processo de democratização da educação, cresceu a demanda de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas regulares; dessa forma, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à escola, com a finalidade de reduzir os índices de exclusão de indivíduos e grupos considerados fora dos padrões escolares.

Para Góes e Laplane (2007), a educação para todos revela-se em um conjunto de inclusões que ultrapassam as ações da escola e percorrem outras políticas sociais, pois, antes, o acesso a bens materiais e culturais esteve relacionado a um grupo reduzido de deficientes que desbravaram muitos ambientes escolares.

A luta pela inclusão de crianças deficientes intelectuais em escolas regulares é uma questão de qualidade, pois atender a todos os alunos, quanto as suas diversidades, é um grande desafio para o sistema de educação, requerendo a profissionalização das escolas para suprir tal demanda. Desde a constituição de 1988, é presente a preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, quando, em seus princípios, contempla “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, ainda, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a educação especial é constituída como modalidade de ensino, o que permite a presença de deficientes em todos os níveis de educação escolar, da educação infantil ao ensino superior. Contrariamente a toda a história de segregação de deficientes em escolas especializadas ou em salas especiais, o cenário do cotidiano escolar inclusivo agora é entendido como o espaço da diversidade, onde crianças com deficiência e sem deficiência convivem juntas para uma melhor aprendizagem.

Contudo, esta mesma lei não apresenta clareza quanto à definição de atendimento educacional especializado, ao atender às pessoas com necessidades educacionais especiais para o alcance de uma maior aprendizagem, autonomia e da não segregação (GÓES; LAPLANE, 2007).

A partir da década de 1990, a inclusão ganhou avanços significativos, mundialmente, com a Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e, ainda, com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção de Guatemala. A partir daí, muitas reformulações foram efetivadas quanto aos novos conceitos e entendimentos sobre a educação especial, na perspectiva da inclusão.

Como destaque da Declaração de Salamanca (1994), tem-se a defesa por escolas regulares com orientação inclusiva, caracterizando-se como meios eficazes de combate a atos discriminatórios, colaborando para a criação de comunidades acolhedoras que considerem a diversidade de características e necessidades das pessoas com deficiência, preconizando a pedagogia centrada na pessoa. O texto da Declaração de Salamanca atribui às escolas poderes amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a criação de uma sociedade integradora (LAPLANE, 2011).

Diante do movimento internacional de inclusão, o Brasil vem aperfeiçoando suas práticas referentes à educação especial; “[...] não obstante, em seu conjunto, os diversos documentos oficiais apresentam formulações ambíguas ou muito genéricas; deixam questões indefinidas” (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 73). Todas as incertezas encontradas no cotidiano escolar revelam o descompasso entre política de inclusão, entendimento sobre a inclusão, inadequação da estrutura escolar e práticas pedagógicas insatisfatórias.

Já a Convenção de Guatemala (apud BRASIL, 1999) busca eliminar qualquer tipo de discriminação e ressalta que

[...] levando em conta que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência.

Esse documento é de suma importância para a compreensão dos direitos assegurados às pessoas com deficiência, sobretudo aqueles que, desveladamente, contribuem para atitudes de violência contra essas pessoas.

Considerando a magnitude de tais documentos de repercussão internacional e de impacto na estrutura material, no conteúdo dos documentos oficiais, na prática dos educadores, nos órgãos do poder judiciário e até mesmo na atuação da equipe multidisciplinar em espaços escolares e não escolares, é imprescindível o engajamento do poder público em todas as esferas para fazer valer as mudanças necessárias para a inclusão.

Tais mudanças, advindas do movimento da educação inclusiva, incrementam e modificam, consubstancialmente, o ideário da educação especial no Brasil, passando, portanto, os estudiosos e autoridades do sistema educacional e áreas afins a utilizar referências oriundas desses documentos.

Foi ainda na década de 1990 que os censos começaram a registrar, em separado, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, na rede regular de ensino, conforme tabela abaixo. Nota-se um crescimento significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares de ensino fundamental e um decréscimo em classes especiais, confirmando a política nacional de educação especial quanto ao crescimento de matrícula de alunos em situação de inclusão nas escolas regulares.

Tabela 1 – Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino, Brasil 2007/2011

Tabela 1 - Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino, Brasil 2007/2011

Ano	Total geral	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (alunos incluídos)					
		Total	Educação infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação profissional	Total	Educação infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Δ% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

Fonte: MEC/Inep/Deed

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e educacional especializado (AEE).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012

Como forma de buscar a melhoria no atendimento às necessidades de inclusão, o Ministério da Educação conta com um conjunto de programas federais que, para apoiar os sistemas de ensino, a Secretaria desenvolve Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – presencialmente e a distância –, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010).

Quanto ao atendimento da educação especial, na rede municipal de São Luís, hoje, é representada com uma matrícula significativa no ensino regular: 97 matriculados na educação infantil; 1.386 matriculados no ensino fundamental; 102 matriculados na educação de jovens e adultos e 425 matriculados na sala de recurso. Contudo, a rede municipal, ainda, tem 260 alunos em classes especiais (SÃO LUÍS, 2011). Os dados acima revelam uma política de educação inclusiva, em fase de implementação, frente à política nacional estabelecida pelo Ministério da Educação, que orienta para a inserção dos alunos da classe especial em salas regulares de ensino.

Todo o processo de aperfeiçoamento dos sistemas de ensino para o atendimento da educação especial exerce influência na forma de perceber e lidar com as novas exigências para o atendimento educacional do público da educação especial, sendo, ainda, comum a falta de habilidades e competências profissionais no ambiente escolar.

A gestão desses programas é de responsabilidade das secretarias de educação que, dependendo do grau de envolvimento e entendimento sobre educação inclusiva, conseguem realizá-los com maior ou menor eficácia. Góes e Laplane (2007) criticam a corrida pela inclusão de crianças em escolas regulares de ensino, com foco na melhoria dos indicadores quantitativos, pois tais medidas priorizam os acordos internacionais assumidos com a adesão do Brasil à declaração de Salamanca e às instituições que a promoveram – a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) a inclusão vai além do acesso das crianças a sala regulares.

Cabe, assim, uma análise, sem a intenção de esgotar o assunto, sobre as condições em que acontece o processo inclusivo das crianças com necessidades educacionais especiais, qual é a qualidade da permanência dessas crianças e das demais e como é a relação com seus educadores.

Como resposta à não neutralidade das instituições de ensino, diante de todas essas mudanças, a escola vivencia uma verdadeira arena de conflitos, havendo uma forte correspondência entre os fatores intra e extraescolares, como o próprio conceito de capital intelectual, desigual distribuição de renda e de conhecimento.

Segundo Gomes (2005), a escola enfrenta os seguintes desafios:

- a) democratizar oportunidades e obedecer ao princípio de igualdade;
- b) preparar os alunos para a vida social e o exercício de múltiplos papéis sociais;
- c) Educar para conservar a herança cultural e para a inovação aos desafios de escassez;

d) educar para obedecer aos padrões existentes e para o desenvolvimento pessoal.

Gomes (2005), em sua obra *A educação em novas perspectivas sociológicas*, relaciona a visão de desigualdade sob três conceitos: *igualdade de oportunidades*, em que a natureza gera diferença de aptidões individuais, pois a interação com o ambiente competitivo incentiva as diferenças; *igualdade de tratamento*, na visão das desigualdades, todos os alunos possuem capacidade para adquirir o sucesso na educação básica, precisando de garantia de qualidade educacional, mesmo assim, estando sujeito a resultados diferentes; e, por último, a visão das desigualdades quanto ao conceito de *igualdade de resultados*, em que as atividades escolares que respeitam o processo individual de aprendizagem são capazes de modificar as características cognitivas e afetivas dos alunos.

A complexidade inerente ao processo educativo remete-nos a uma busca constante por respostas acessadas aos vários conhecimentos científicos, para compreender o sujeito que constrói sua história no coletivo e na diversidade.

Morin (2002) aponta a importância do princípio da unidade e diversidade, uma não podendo anular a outra. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades, ou seja, sua diversidade na unidade. Mesmo as diferentes culturas trazem consigo singularidades que revelam o grau de diversidade e pluralidade existente em seus indivíduos e nos indivíduos de culturas diferentes.

A história da inclusão de crianças com deficiência intelectual em escolas regulares tem sido uma inclusão permeada por conceitos significados e ressignificados culturalmente, muito embora o conceito atual seja o resultado de muitas transformações, até mesmo avançadas, quanto ao atendimento dado a essas pessoas.

A compreensão de deficiência intelectual, na Antiguidade, segundo Bairros (2008), dava-se a partir das explicações míticas, atribuindo a deficiência como punição dos deuses; sendo essa a razão, era comum a morte ou extermínio de pessoas com deficiência. Por interferência da cultura ocidental dominante, há uma forte valorização por uma população com porte físico atlético e ágil para lutar na guerra.

Mesmo com a legalização do extermínio de pessoas com deficiência, havia casos de pessoas que não submeteram seus filhos à morte; contudo, puderam provar para a sociedade, através de sua convivência, outras habilidades dignas de um ser humano (BAIRROS, 2008).

Já a influência científica desvincula a deficiência intelectual de problemas decorrentes da espiritualidade e moralidade, mas a percebe como um mal decorrente de material biológico ou traumas (CAVALCANTI; ESCÓRCIO, 2008 apud SOUZA, 2010).

É Thomas Willis que define, a partir da visão científica, a deficiência intelectual, nomeando-a de idiota e ou estupidez, diagnosticável pela ausência de discernimento de uma pessoa que apresentasse pouca inteligência, dificuldade no pensamento racional, fraca memória e imaginação. Ressalta que a D.I. encontra-se no cérebro e suas causas são hereditárias, concluindo, então, um estudo em aspectos “biologizantes”, contrariamente a resultados de experiências sensoriais (BALBUÍNO, 2006 apud SOUZA, 2010).

A partir das pesquisas de Condilack (1715-1780), considerando a contribuição de Lock, é que se fala da teoria sensorial do conhecimento para o estudo da aprendizagem. Posteriormente, Itard (1774-1883) realiza experimentos com deficiente intelectual e traz a ideia da reversibilidade intelectual, através de exercícios que estimulem o intelecto (CAVALCANTI; ESCÓRCIO, 2008 apud SOUZA, 2010).

Ressalta-se uma relevante contribuição dada, a partir da Declaração de Montreal, para pessoas com deficiência intelectual, em 2001: a substituição do adjetivo mental por intelectual; em 1995, a expressão deficiência intelectual foi utilizada em Nova York pelo intitulado *Intellectual Disability: Programas, Políticas and Planning for the Future* (Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro) (DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIENCIA INTELECTUAL, 2004).

A mudança do termo deficiência intelectual traz o entendimento de que essa deficiência não mais se refere ao mau funcionamento da mente e sim do intelecto; frente a essa mudança o que, antes, entendia-se como deficiência da mente substitui-se por transtorno mental que, no Brasil, é validada pela “Lei sobre os direitos das pessoas com transtorno mental” (Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001), que dispõe sobre o modelo assistencial em saúde mental. Compreende-se, no entanto, que deficiência mental e intelectual não são sinônimas (BRASIL, 2001).

Tal contribuição traz para os espaços escolares uma nova abordagem sobre as próprias condições das pessoas com D.I., pois permite que, com a participação de todos, seja possível identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.

Um estilo de vida rico em experiências sociais respeitadas, certamente, contribui significativamente para o desenvolvimento da pessoa com D.I. Na concepção de Vygotsky (1997), há uma nova dimensão advinda das dificuldades decorrentes da deficiência, uma energia que busca a superação, através das chamadas “rotas alternativas”, no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência.

Vygotsky (1997) conclui que as crianças com ou sem deficiência aprendem a partir dos mesmos princípios do desenvolvimento e que as limitações advindas da deficiência motivam, estimulam ou assumem uma “supercompensação”, subsidiando outros caminhos para executar atividades dificultadas pela deficiência.

Souza (2009 apud SOUZA, 2010) considera que:

[...] para Vygotsky estas características são desencadeadas por um subdesenvolvimento das funções psicológicas elementares que repercute no desenvolvimento das superiores. Importante lembrar que funções elementares são aquelas erigidas sobre a égide da filogênese, ou seja, aquilo que é de natureza biológica humana, comum aos homens e animais essas funções são de suma importância para o desenvolvimento das superiores, que se exemplificam pelo pensamento elaborado, a linguagem, a formação de conceitos, criatividade e etc. Ao contrário das elementares que se constituem por meio da filogênese, as funções superiores constituem-se por meio da ontogênese, diferenciando-nos assim dos animais por exigir uma relação entre a pessoa e a sociedade.

A defectologia, enquanto ciência, não pode limitar-se ao estudo quantitativo do defeito. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 5) advoga que o estudo de defectologia “[...] não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança assoberbada pela insuficiência”. E, ainda, completamente que “[...] a reação do organismo e da personalidade da criança, ante o defeito, é o ponto fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia” (VYGOTSKY, 1998, p. 5). Vale ressaltar que, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança com defeito não se estrutura no limite do defeito, mas vai de encontro a essa fronteira.

Vygotsky (1998) compreende que a *compensação* no processo de desenvolvimento da criança com defeito é uma reação de personalidade ante a deficiência. Em relação a este ponto, afirma que:

[...] sempre e sob as todas as circunstancias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de readaptação, da formação de novos processos, de acesso para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 7).

Outro problema fundamental da defectologia contemporânea é o sentimento de *menos valia*, conceito que Vygotsky (1998) explica por meio do entendimento de que a ação do defeito sobre a criança sempre é secundária, indireta e reflexa, ou seja, a criança, em si, não se percebe deficiente. No entanto, a consequência direta do defeito para a criança se reflete através da diminuição de sua posição social, uma vez que o estigma de deficiente se concretiza através das relações que a criança mantém com a sociedade.

Desse modo, retomando os conceitos anteriormente discutidos, percebemos que o desenvolvimento da criança com defeito depende tanto do sentimento de *menos valia*, compreendido por Vygotsky (1989, p.10), como “[...] a realização social da deficiência [...]

em um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento”, quando da “[...] tendência social da compensação para a adaptação das condições do meio, que tem sido criada e se formaram para o tipo humano normal [...]”.

Vygotsky (1998) descreve que o principal traço da defectologia prática está na abordagem de tarefas positivas dentro da escola especial. Todavia devemos lembrar que “A carência do material positivo não é culpa particular de um ou de outro investigador, mas um infortúnio geral de toda a defectologia [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 24).

O movimento da inclusão abrange não somente a inclusão de crianças com deficiência, mas acende a mobilização pela busca da valorização da diversidade e a profissionalização das instituições escolares para dar conta de atender às necessidades educacionais especiais das crianças que estavam fora do sistema de ensino, por suas diferenças ou até mesmo aquelas que estavam dentro do sistema, em condição de exclusão, em virtude de a escola não ter habilidade e competência para oferecer um serviço de educação de qualidade.

Ressignificar a escola, a partir da diversidade, em contexto de salas heterogêneas, requer competências antes não exigidas para gestores, educadores e para a própria família. Para Stainback e Stainback (1999), o valor social da igualdade é inquestionável dentro de uma visão cooperativa. Para o ensino inclusivo, a escola tem que garantir aos alunos um ambiente de aprendizagem, cuja convivência com a diferença seja ponto de partida para o fomento de uma sociedade mais acolhedora e tolerante à própria diversidade humana.

Ainda segundo Stainback e Stainback (1999), a construção de uma escola ou comunidade inclusiva requer que o ambiente educativo seja agradável, onde os alunos sintam-se respeitados e valorizados, perpassando pela gestão de um currículo que eleja situações de aprendizagem para atender a uma gama de diferentes estilos e níveis de aprendizagem. Ficar à vontade e falar sobre a condição de ser diferente, uns dos outros, é condição básica para desmistificar, no imaginário de alunos e da equipe escolar, a condição humana, enquanto seres semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes e, assim, evitar que comentários surjam, como críticas, levando à exclusão de crianças diferentes.

Para Fante (2005), as crianças com deficiência física ou com necessidades educacionais especiais estão mais suscetíveis a tornarem-se vítimas de *bullying*, duas a três vezes mais, que crianças sem deficiência. A garantia de escola para todos os cidadãos, na educação básica, não acompanhou as transformações necessárias quanto à organização e funcionamento da escola. Problemas como formação para trabalhar com público diversificado e a valorização salarial continuam ultrapassando séculos no contexto da educação brasileira.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO *BULLYING*

O ensino-aprendizagem dá-se como processo e relação, que se imbricam em unidade, integração e dialogicamente, não havendo ensino sem transmissão de conhecimento, assim como não há aprendizagem sem mediação de outro experiente. As relações de aprendizagem estabelecer-se-ão em cenários de conflito ou harmonia, dependendo dos padrões relacionais estabelecidos entre professor e aluno (ALMEIDA, 1997).

Portanto o “[...] elemento mais importante de uma política concreta de enfrentamento ao *bullying* é formação dos professores” (VENTURA; FANTE, 2011, p. 47, grifo do autor), sendo o professor um potencial mediador capaz de intervir para detectar, prevenir ou até mesmo, ao contrário, reforçar o *bullying*.

Zanella (2004) relata sobre a capacidade do sujeito de construir novos e variados conceitos. Mesmo esses conceitos sendo oriundos das relações sociais e históricas, o sujeito assume a condição de autor de seus conhecimentos, numa dinâmica permeada por uma rica manifestação de aceites, oposições e confrontamentos entre o que, de certa forma, é condicionado socialmente e o que é reconstruído. O sujeito é autor, ator e é produzido nestas relações sócio-históricas.

A escola, nesse contexto, torna-se o local de aprendizagens e novos desafios, decorrentes das relações intrapessoais e interpessoais estabelecidas, permitidas e legitimadas por professores e alunos.

Fino (2001) aponta que o estudo de Vygotsky dá-se por meio de três temas: primeiro como uso de um método para desenvolvimento, o segundo destaca as mais elevadas funções mentais que emergem de processos sociais e o terceiro explicita a importância das ferramentas para os processos sociais e psicológicos.

Fino (2001) acredita que, a partir dessa base, pode-se pensar o desenvolvimento cognitivo das crianças em duas fases. A primeira, no nível social, por meio dos processos interpessoais, a criança participa de ações sociais, aumenta a sua relação com o mundo, o que a torna mais evoluída culturalmente. Vale destacar, neste momento, a importância das ferramentas como artefato que dá celeridade ao processo. Na segunda fase, observa-se o desenvolvimento de dentro para fora, conceituado como intrapessoal.

A partir das considerações sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança, os professores e os pares mais experientes são considerados atores importantíssimos nesse processo, pois podem atuar na *Zona de Desenvolvimento*

Proximal (ZDP), conhecida como área de potencial desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1997). O estudo dessa zona possibilita avaliar as habilidades cognitivas das crianças, seu nível de desenvolvimento, assim como o seu potencial, quando assistida por outro (FINO, 2001).

Para melhor entendimento da ZDP como ferramenta, é importante conhecer as suas implicações. A “Janela de Aprendizagem” nasce da lacuna estabelecida da relação entre aprendizagem e desenvolvimento; algumas interpretações teóricas defendem a ideia de que existia independência entre elas; a segunda, de forma extrema, dizia ser a mesma coisa; e a terceira que buscava reconciliação e combinação entre elas. Então, a dita “janela” na Zona de Desenvolvimento Proximal acontece por meio da interação entre o instrutor, o aprendiz e o conteúdo e, dessa forma, as janelas se fazem presentes em cada momento do desenvolvimento do aprendiz (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (apud ZANELA, 2004), a construção da *psique* do homem tem uma grande relação com a mediação da atividade, referindo-se aos signos produzidos socialmente como instrumentos psicológicos que são utilizados para a comunicação, subsidiando a comunicação e produção de cultura.

A formação da consciência, das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1997), dá-se a partir da atividade do sujeito, através dos instrumentos socioculturais. Esses instrumentos são conteúdos da realidade externa, da realidade objetiva, havendo uma relação sujeito-objeto, não apenas de interação e, sim, de forma dialética e mediada semioticamente. O conhecer torna-se um ato de significação constante, em que o signo é construído, partindo das singularidades para generalizações de objetos, fruto de uma construção cultural anteriormente organizada (CAVALCANTI, 2005).

Vygotsky (1998) ressalta o salto quantitativo ocorrido da psicologia animal para a psicologia humana, no qual se evidencia a importância do aspecto que caracteriza esse salto, ou seja, a internalização das atividades socialmente arraigadas e que se desenvolvem historicamente.

Cavalcanti (2005) relata uma das grandes discussões e contribuições de Vygotsky: a compreensão de como o sujeito forma conceitos, ou seja, é a partir dos conceitos que o sujeito categoriza o real e atribui significados, sendo esta contribuição de grande valor para a escola, entendendo, assim, que à escola cabe fazer a mediação pedagógica de signos de forma ética e para uma consciência reflexiva.

Chakur et al. (2005), em seus estudos, apontam que, contrariamente à ideia de distanciamento entre psicogenética e educação escolar, os resultados científicos revelam uma

promissora contribuição para a área educacional, em que esta pode favorecer a orientação, ou melhor dizendo, reorientação do ensino-aprendizagem para práticas docentes que valorizem os conhecimentos prévios do aprendiz, sua compreensão e respeitem suas limitações, propondo intervenções que possam corrigir as dificuldades apresentadas quanto à aquisição dos conhecimentos sociais e, ainda, propiciem situações de aprendizagem que suscitem o conflito sociocognitivo e, ainda, a compreensão do homem em si próprio e sua relação com o mundo em constante movimento.

Para Almeida (1997), embora os conteúdos tenham sua importância para o processo de formação do aluno, por promover a cidadania e suscitar o conhecimento crítico, o confronto de ideias e a personalidade do professor e os modos como ele conduz a mediação desses conteúdos constroem a relação transferencial professor-aluno, a qual sustenta o engajamento do aluno no ato de aprender. Assim, esse engajamento depende, também, da competente intervenção do professor, que tem efeitos na constituição subjetiva inconsciente do aluno e de sua maturidade afetiva.

A relação professor-aluno estabelece um “padrão” de relacionamento que conduz os alunos a exercitarem, no contexto escolar, vivências pessoais, sociais e relacionais, com o outro, pautadas na orientação, na mediação e nas intervenções pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental como mediador de conhecimentos, posturas e valores para alunos e outros professores.

A subjetividade do professor o conduz a fazer escolhas cruciais quanto ao ato de educar, imprimindo, em sua prática, marcas simbólicas no aluno e, desse modo, a educação representa um fator estruturante que constrói e influencia a formação dos ideais. Ao professor cabe a tarefa de transmitir conhecimentos, permeados por sua subjetividade, pois o trabalho intelectual depende da sublimação, da idealização e da identificação do aluno com o professor (PAULO; ALMEIDA, 2009).

Frente à dinâmica inerente ao ato de educar não se pode abster da visão de que tanto o aluno como o professor são sujeitos submetidos ao inconsciente e, portanto, vulneráveis aos conflitos e à falta, próprios da existência humana.

Entretanto, Almeida (2002 apud PAULO; ALMEIDA, 2009) afirma ser possível o professor suportar subjetivamente a renúncia, a onipotência e os ideais de grandeza presentes no imaginário docente e ocupar o lugar de mestre não-todo, ensinando conhecimentos e transmitindo saberes.

Assim, a prática docente revela um conjunto de subjetivações oriundas do processo de apropriação entre estruturas sociais e estruturas psicológicas. Essa relação

retroalimenta-se e compõe uma nova história. A visão crítica que permeia essa construção “prepara” o professor para o desafio contingencial presente no contexto escolar (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

Entretanto, nem sempre a escola dá a devida importância à necessidade de se compreender as peculiaridades do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos e, notadamente, o entendimento acerca da violência escolar, sobretudo a violência contra alunos deficientes intelectuais, carecendo, assim, de discussões e ações/intervenções coerentes e produtivas. Atitudes violentas, quando causadas dentro da escola e ainda permitidas pelo parceiro experiente, muitas vezes, são entendidas como brincadeira de criança pelo professor e demais profissionais da escola, quando, com frequência, podem ser caracterizadas como *bullying*, por gerar um ciclo de violência.

A construção de um percurso mais significativo, quanto à escolarização de pessoas com deficiência intelectual, demanda um olhar complexo sob todos os possíveis entraves que possam impedir o desenvolvimento coletivo de crianças deficientes em escolas regulares.

Entender as concepções que subsidiam as práticas de professores, que trabalham em escolas com alunos deficientes, suscita a busca por conhecer o conjunto de relações estabelecidas, antes e durante a vida profissional de cada educador, sobre a condição do deficiente, suas necessidades sociais e, mais especificamente, as educativas. Portanto, a intervenção eficaz do professor está condicionada ao seu nível de entendimento sobre atos isolados de violência e a violência caracterizada como *bullying*, assim como práticas de prevenção e, ainda, sua concepção sobre deficiência e inclusão escolar.

Ventura e Fante (2011) apontam que a capacitação dos professores para lidar com o *bullying* divide-se em três grandes áreas:

- a) reconstrução de conceitos – há um conjunto de preconceitos cristalizados na sociedade sobre o *bullying* que, também, fazem parte do ideário dos professores e que influenciam em sua percepção e prática. Alguns mitos podem contribuir para a cristalização de preconceitos sobre o tema *Bullying*, como se não fizesse mal, como parte da formação do homem; e as vítimas, quando reclamam da violência, o fazem porque são chorões (O’MOORE, 2000 apud VENTURA; FANTE, 2011);
- b) desenvolvimento da competência para a identificação – esta competência está diretamente relacionada à consciência da gravidade dos problemas causados

pelo *bullying*, concebendo-o como um comportamento anormal altamente nocivo à sociedade;

- c) capacitação para agir – os alunos devem saber que os profissionais da escola estão sensíveis e sabem agir frente aos casos de *bullying*; é essencial que os professores possuam a capacidade de mediar e resolver conflitos entre pares, fortalecendo, na escola, relações de cooperação e confiança.

Muitos educadores, entretanto, têm tido dificuldades em identificar e gerenciar situações de conflito entre crianças e adolescentes. Jacobson (1992 apud MOZ; ZAWADSKI, 2007) aponta que o *bullying*, durante as brincadeiras quando criança, exerce uma relação com os atos de violência doméstica na vida adulta, podendo estar associado à violência emocional e física.

O acesso e a permanência de crianças com deficiência na escola regular têm revelado um avanço, no que se refere à democratização do ensino, mas não se configura como garantia da efetivação da política de inclusão.

A partir das relações sociais que permeiam as atividades escolares, a criança constrói conceitos de si e do outro em uma constante dinâmica de significados e sentidos que, imbricados, revelam-se em representações apresentadas no contexto escolar e na sociedade.

Tornam-se imprescindíveis os questionamentos de como os educadores constroem suas concepções e práticas pedagógicas, sendo eles mesmos sujeitos mediadores, semioticamente, das situações de aprendizagem no contexto da educação formal, ao mesmo tempo em que são frutos de uma mediação semiótica que está em constante reestruturação, a partir de sua formação ética, formação profissional, confrontos, associações e conflitos de significações do mundo social (PAULO; ALMEIDA, 2009).

Na dinâmica da construção da concepção do que é uma criança há o “investimento narcísico”, idealizado por parte daquele que educa e, de outro lado, um saber psicológico, prescrevendo um “bem-estar” que é sempre permissivo, no sentido de respeitar o processo natural da infância (LEGNANI; ALMEIDA, 2004).

Nóvoa (2002) entende que as experiências culturais do professor interferem diretamente em sua conduta profissional, pois as condições psicológicas e culturais são ingredientes de formação da identidade do professor, sendo indispensáveis para compreender o grandioso movimento entre sujeito histórico que reformula a sua dinâmica de vida a partir de suas experiências particulares. A prática docente, então, é constituída do empreendimento de habilidades e conhecimentos específicos e técnicos que são construídos no seio cultural a que este professor pertence.

O autor ressalta que, a partir das falas dos professores, são revelados desejos inconscientes que nunca são encerrados ou esquecidos, podendo, assim, dar pistas sobre o que compõe o imaginário formativo dos professores (NÓVOA, 2002).

Dominicé (1990 apud PAULO; ALMEIDA, 2009) propõe uma formação permanente que permite a reapropriação de experiências já adquiridas e sua articulação com os novos desafios de seu cotidiano escolar, significando e ressignificando sua prática atual em experiências passadas.

O contexto escolar é constituído por uma complexidade social incalculável, sendo necessária, aos educadores, uma formação cada vez mais conectada às singularidades inerentes a cada espaço educativo. A cada dia tem sido mais frequente, na sociedade pós-moderna, a grande necessidade de as escolas serem capazes de mediações que favoreçam a construção de conceitos éticos sobre o conhecimento formal e relações interpessoais morais que permeiam a construção desses conhecimentos.

Caracterizar uma escola ou até mesmo um sistema de ensino como inclusivo remete-nos a uma mudança no ideário escolar, historicamente instituído na educação brasileira, perpassando por questões de reformulação de políticas públicas que garantam estrutura física e formação continuada para trabalhar com esta nova demanda, assim como compreender toda a dinâmica escolar em sua essência legal, histórica e pedagógica.

A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas, também, de formação do cidadão, conscientizando-o tanto de seus direitos e deveres quanto da importância de valores como amizade, cooperação e solidariedade.

Nesse sentido, cabe à escola ter maior clareza quanto ao tratamento das diferentes ocorrências, inclusive quando minimiza quaisquer atos indisciplinares, pois compete à escola intervir, buscando uma solução, com persistência e firmeza.

Segundo Guimarães (2008), à proporção que os fenômenos de *bullying* vão se manifestando, o educador deve proporcionar a neutralização dos conflitos e favorecer o fortalecimento do ânimo juvenil para atividades sociais, produtivas, de ressignificação da tolerância, de valorização do grupo social e coerentes com suas idades.

Ainda que a função social da escola seja de construção do conhecimento científico socialmente acumulado às gerações mais jovens, a proposta pedagógica é formar cidadãos, enfatizando os aspectos básicos de civilidade. Valores como respeito às diferenças e cooperação, atitudes como cumprimentar, agradecer, pedir licença, devem ser constantes em todas as relações, no contexto escolar, levando em consideração que a escola deve posicionar-se, sempre que necessário, pontuando as atitudes adequadas.

A literatura estudada revela que a violência, no cotidiano escolar, pode ser tratada a partir da clareza que se tenha sobre o papel dos educadores, frente aos comportamentos violentos e da importância do verdadeiro papel da escola, que é uma instituição formadora de cidadãos com direitos e deveres a serem cumpridos. “Agir contra o *bullying* é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade” (FANTE, 2005, p. 91, grifo do autor).

CAPÍTULO IV – MÉTODO

Com objetivos desafiadores de conhecer quais as concepções e as práticas de educadores do primeiro ciclo do ensino fundamental, frente às situações de *bullying* contra deficientes intelectuais, utilizamos pesquisa de natureza qualitativa do tipo etnográfica, no contexto escolar, como meio para chegar ao conhecimento dessa realidade.

Fazenda (2004), Moreira e Caleffe (2006) acreditam que é a partir dos resultados das pesquisas que a educação poderá ser mais bem compreendida e pensada em todo o seu processo complexo de construção, ação crítica e melhoria da prática pedagógica.

Para Moreira e Caleffe (2006), a compreensão da complexidade dos aspectos filosóficos, presentes na fundamentação da pesquisa social, é imprescindível, pois se deve lembrar que o objeto de pesquisa é o mundo social, tanto para pesquisadores das ciências sociais, como para professores; portanto, a diferença está em o que motivou a realização da pesquisa.

A partir da pesquisa qualitativa, a compreensão dos fenômenos sociais dá-se por conta da interpretação relacional entre os símbolos, como representação de contextos histórico-sociais que assumem significados e valores presentes nessas situações. Portanto, a natureza qualitativa da pesquisa possibilita o entendimento dos fundamentos da origem, das causas e os impactos sobre os fenômenos pesquisados da vida humana (TURATO, 2003).

No campo da educação, notamos o grande uso da pesquisa qualitativa, assim como em disciplinas das ciências sociais e comportamentais; esta adesão dá-se pelo fato de a pesquisa qualitativa caracterizar-se, segundo Denzin e Lincoln (2006), como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, atividade esta que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Richardson (1999) diz que, nos últimos anos, houve uma maior aceitação do método qualitativo nas ciências sociais. Essa aceitação deu-se a partir da crítica da utilização de critérios positivistas de validação e generalização, permitindo um trânsito importante entre as técnicas etnográficas de coleta de dados e suas origens no pensamento fenomenológico e estruturalista.

Uma pesquisa bem planejada e executada requer do pesquisador o conhecimento sobre o conteúdo a ser pesquisado, bem como o processo metodológico a ser utilizado e qual modelo conceitual deverá ser seguido. Moreira e Caleffe (2006) chamam a atenção para dois

paradigmas contemporâneos de pesquisa educacional: o positivista e o interpretativo; ambos apresentam suas peculiaridades, no entanto produzem melhores resultados de acordo com a natureza da pesquisa. Para que se compreenda o paradigma de pesquisa, faz-se necessário visualizar três elementos importantes: ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Cada elemento apresentado acima é responsável por suscitar perguntas que ajudem a construir um percurso para a pesquisa:

A ontologia levanta questões básicas com relação à natureza da realidade. A epistemologia pergunta: como nós conhecemos o mundo? Qual é a relação entre o investigador e o investigado? A metodologia enfoca a maneira como nós apreendemos o conhecimento a respeito do mundo. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 40).

Porém não basta seguir um método e aplicar técnicas para se complementar o entendimento do procedimento; é preciso referir-se a um fundamento epistemológico que sustente e justifique a própria metodologia praticada, pois a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real (SEVERINO, 2007).

Optamos pelo paradigma interpretativo como forma de melhor apropriação da realidade do problema a ser pesquisado. Fazenda (2004) concorda que a possibilidade do pesquisador ou do grupo pesquisado em proceder a uma ação ou intervenção sinaliza a flexibilidade inerente ao processo etnográfico.

O paradigma interpretativo, também, é conhecido como: “[...] etnografia, hermenêutica, naturalismo, fenomenologia, interacionismo simbólico, construtivismo, etnometodologia, estudo de caso e pesquisa qualitativa” (MORAES; CALLEFE, 2006, p. 60).

Fazenda (2004) ressalta a importância da utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, podendo o pesquisador utilizar dados oriundos de observação, entrevista, levantamentos, registros documentais, fotografias, entre outros. O autor cita, ainda, a importância da valorização do estudo na rotina escolar para, assim, entender como a escola socializa os conhecimentos formais imbricados por crenças e valores.

Mesmo o enfoque da pesquisa sendo o cotidiano escolar, sua relação com o macrossocial é inevitável, as compreensões advindas do cotidiano da escola, respeitando sua singularidade, são o conjunto de similaridades, contradições, oposições e significações, havendo, portanto, a necessidade de considerar todas as influências sociais inseridas no contexto escolar (FAZENDA, 2004).

Nesta pesquisa vamos nos servir do estudo de caso, meio importante de pesquisa quando se busca respostas de como e por que determinados fatos se repetem em um contexto, facilitando o entendimento de fenômenos individuais, sociais e organizacionais (YIN, 2005).

Dessa forma, entende-se que a escolha deste método contribuiu com a construção do conhecimento sobre *Bullying* como um fenômeno individual, social e organizacional, especificamente contra pessoas com deficiência intelectual.

4.1 Ambiente da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal, localizadas na zona urbana do município de São Luís, Maranhão. Ambas possuem mais de trezentos alunos matriculados. Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram os seguintes:

- a) escolas regulares que trabalham com educação especial, na perspectiva da inclusão, com experiência de mais cinco anos. As escolas deverão apresentar estrutura física e curricular, adaptada ou em adaptação, segundo as orientações para inclusão de deficientes (sala regular com aluno deficiente, atendimento especializado em sala de recurso, adaptações no material didático);
- b) escolas com equipe de professores concursados. É considerado importante esse critério, pois o professor deverá ter vínculo e experiência suficientes para que possa contribuir, significativamente, para as conclusões desta pesquisa.

4.2 Participantes

Quatorze professores, com formação superior, concursados (que cumpriram estágio probatório), com, no mínimo, dois anos de experiência em escolas com orientação para inclusão de alunos com deficiência intelectual.

O perfil escolhido deu-se pela relevância das intervenções pedagógicas que esses educadores têm, frente ao *bullying*, considerando a sua formação profissional e suas experiências como professor.

4.3 Objetivo geral

Investigar as concepções e práticas de professores, de duas escolas de ensino fundamental, frente às situações de *bullying* contra alunos com deficiência intelectual.

4.4 Objetivos específicos

- a) Apreender as concepções de professores acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual;
- b) Apreender as concepções de professores sobre a deficiência intelectual;
- c) Apreender as concepções de professores sobre *bullying*;
- d) Identificar tipos de *bullying* contra deficientes intelectuais;
- e) Identificar as práticas pedagógicas/intervenções de educadores, no enfrentamento às situações de *bullying* contra alunos com D.I.

4.5 Universo e amostra

O Universo era constituído por 14 professores, que atendiam às especificações expostas no item 4.2. Todos foram convidados para participar da pesquisa, mas somente 10 professores aceitaram responder a entrevista, perfazendo uma amostra de 71% do total.

4.6 Coleta e construção dos dados

Faz-se necessário, mediante a complexidade do estudo científico, registrar as dificuldades encontradas. No que concerne à coleta de dados, no caso desta pesquisa, tal dificuldade deu-se por causa da indisponibilidade de alguns professores, que argumentaram a falta de tempo para participar da pesquisa e, ainda, criticaram a falta de retorno por parte dos pesquisadores, de um modo geral, fazendo referência aos resultados de pesquisas anteriores.

Os objetivos da pesquisa e o porquê da escolha das escolas envolvidas foram expostos para todos, na oportunidade em que se reuniram os professores, ficando claro, então, a importância da participação na pesquisa.

Os dados foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente com os professores (APÊNDICE A). A pesquisa, nesta fase, foi organizada

obedecendo aos critérios éticos pertinentes a toda pesquisa científica. As escolas e os entrevistados envolvidos tiveram suas identidades preservadas e os entrevistados ganharam identidades fictícias, a saber:

Quadro 2 – Registro de dados

	ESCOLA A	ENTREVISTADOS (%)	ESCOLA B	ENTREVISTADOS (%)
PROFESSORES	1. Poliana 2. Mary 3. Josy	75%	4. Mariana 5. Karla 6. Jaqueline 7. Isabela 8. Conceição 9. Maria 10. Maruska	100%

Fonte: A autora

As respostas dos professores entrevistados foram transcritas e organizadas em categorias temáticas. A partir da análise do conteúdo (BARDIN, 1970), buscamos os significados e sentidos das falas dos entrevistados, elegemos os mais significativos e os mais críticos, como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo entre o referencial teórico e o significado pessoal e o objetivado, materializado pela prática dos educadores, foco da pesquisa.

Levando-se em conta todos os requisitos indispensáveis a uma análise coerente, efetuamos a leitura flutuante das entrevistas, procurando compreender e apreender as “[...] representações, emoções, conhecimentos e expectativas” dos sujeitos (BARDIN, 1970, p. 96).

Para Bardin (1970), o caráter sistemático inerente à análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicações que descreve o conteúdo das mensagens de forma sistemática e objetiva.

Não obstante a característica de objetividade na construção do conhecimento científico, é imprescindível a sensibilidade e habilidade do pesquisador para não ignorar a existência do conteúdo manifesto e do conteúdo latente (FRANCO, 2008).

É oportuno ressaltar que o perfil das professoras investigadas apresenta um grupo docente onde 50% tem formação em cursos de licenciaturas nas diferentes disciplinas na qual não os ofereceu uma formação didática para trabalhar com o público do ensino fundamental menor, outro aspecto relevante é o fato de 70% do corpo docente possuir mais de 14 anos de experiência, sendo tanto o bullying como outros tipos de violência fenômenos relativamente novos para a mediação docente consciente e efetiva.

Tabela 2 – Idade, formação e experiência docente

Tabela 3

NOME	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (EM ANOS)	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EM ANOS)	DOCÊNCIA COM DEFICIENTES INTELECTAIS (EM ANOS)
Poliana	36	HISTÓRIA	SUPV. GESTÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	14	4	4
Mary	49	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	30	2	2
Josy	40	LETRAS	NÃO TEM	18	6	2
Mariana	33	PEDAGOGIA	INCLUSÃO	14	8	4
Karla	39	MATEMÁTICA	NÃO TEM	20	9	4
Jaqueline	42	PEDAGOGIA	EJA	25	5	2
Isabela	41	LETRAS	PSICOPEDAGOGIA	8	7	4
Conceição	39	PEDAGOGIA	NÃO TEM	21	6	6
Maria	44	LETRAS	NÃO TEM	24	9	3
Maruska	25	PEDAGOGIA	NÃO TEM	4	3	3

Fonte: A autora

CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir de categorias temáticas, derivadas das questões das entrevistas, articuladas aos objetivos da investigação.

Para Holsti (1969 apud FRANCO, 2008), a criação de categorias é crucial para a análise de conteúdo; no entanto, é um processo de análise desafiante, em que o pesquisador deve utilizar seus conhecimentos para construir o caminho, sempre guiado pela sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2008).

Os enunciados que compõem as categorias temáticas surgiram a partir do discurso das professoras, constituindo um processo longo de leituras, releituras, pré-análises e análises, na tentativa de extrair com fidedignidade os significados e sentidos contidos nas respostas. E, assim, partimos para a classificação das convergências e respectivas divergências, estabelecendo, de forma sistemática, a relação com o referencial teórico para contemplar os objetivos da pesquisa. Organizamos o texto num diálogo entre recortes das falas das professoras e paráfrases que justificam ou abrem espaço para novas discussões e pesquisas.

Foram elaboradas oito categorias temáticas, emergidas da pesquisa, que procuram retratar as **concepções e práticas de professores no enfrentamento às situações de *bullying* contra alunos com deficiência intelectual, em situação de inclusão escolar, no ensino fundamental.**

a) Concepções sobre a deficiência intelectual e principais causas

Nesta categoria, buscamos compreender as concepções das professoras sobre a deficiência intelectual e suas possíveis causas. Das dez professoras entrevistadas, uma não revelou clareza quanto à questão, referindo que a deficiência intelectual é “um problema da mente” e outra não soube responder.

A deficiência intelectual é caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, comprometendo as habilidades conceituais, sociais e práticas, podendo se manifestar até os dezoito anos de idade (AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL DISABILITY, 2012).

Assim, compreende-se, atualmente, como deficiente intelectual a pessoa que apresenta comprometimento intelectual associado ao conjunto de inabilidades que podem vir a dificultar o desenvolvimento e o aprendizado do homem como sujeito histórico, criativo e criador de sua cultura.

A perspectiva Vygotskyana reconhece a dificuldade de conceituar a deficiência intelectual por se tratar de uma deficiência complexa, que afeta diretamente a consciência humana, envolvendo muitas variáveis. Dificuldades inerentes às crianças com D.I., tais como desenvolvimento abaixo da média, dificuldade de compreender e de organizar sua própria rotina, dificuldade de utilizar o pensamento por meio da fantasia e, ainda, a realização de generalizações podem acontecer porque as pessoas com D.I. possuem uma rigidez nos processos mentais, causando um comprometimento da mobilidade do material psíquico, não anulando, mas alterando, substancialmente, o desenvolvimento de atividades que requerem a abstração, sobretudo aquelas supervalorizadas na escola, como a leitura e a escrita.

No entanto, Vygotsky (1998), com sua teoria, contribui substancialmente e de forma significativa com a educação de crianças com D.I., quando afirma que as características prioritariamente humanas são advindas das relações sociais e não hereditárias, como defendiam os inatistas. Indica, ainda, que as concepções do professor são fundamentais para o tipo de educação, estímulo e intervenções que ele irá desenvolver em sala de aula.

No caso específico do deficiente intelectual, ele substitui as funções superiores impossibilitadas pelo defeito por outras funções, na resolução de problema, podendo a pessoa com D.I. se utilizar de estratégia criativa e bem particular, constituindo-se numa complexa forma de aprender e executar ações, saindo das estratégias convencionais (VYGOTSKY, 1997).

Diante disso, por meio das entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos de nossa pesquisa, constatou-se, inicialmente, que existe certo desconhecimento dos profissionais responsáveis pela supervisão escolar do trabalho docente sobre o potencial da criança com D.I., no contexto escolar. Nos relatos, uma professora aponta que a supervisão escolar subestima a aprendizagem da criança com D.I., destacando que “ele não vai aprender mesmo”, como argumento para justificar a presença dessas crianças na sala regular. Este posicionamento reflete um grave equívoco da equipe dirigente e dificulta e impede a organização do trabalho pedagógico dos professores na direção da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem escolar dos alunos deficientes intelectuais.

Outro aspecto que chama a atenção foi que a maioria das professoras relatou, como consequência da D.I., a presença do comportamento lento, introspectivo, onde a criança precisa de maior estímulo para responder às interações sociais. Referem-se, também, às crianças com D.I., como crianças que aprendem de outra forma, por conta da limitação intelectual. Esta “intuição”, no entanto, não se desdobra em intervenções pedagógicas voltadas para a superação das “dificuldades observadas”.

Foi unânime a atribuição a problemas decorrentes da gestação, uso de remédios, drogas, tabagismo e, ainda, questões hereditárias como possíveis causas da deficiência intelectual, conforme ilustrado a seguir.

Bom, a D.I. é exatamente quando a criança tem algumas limitações cognitivas, não que ela não seja capaz de aprender, mas dentro de suas limitações, dentro de suas possibilidades, claro, muitas vezes, dependendo da deficiência intelectual, ela não aprende como uma criança dita normal, mas ela é capaz, sim, de aprender. Ela tem algumas limitações, mas isso não a impossibilita de se desenvolver cognitivamente. Causas: muitas vezes, são complicações durante o parto, às vezes, a criança já nasce com deficiência, o uso de drogas, de álcool e cigarro, isso pode comprometer o processo de gestação e a criança pode nascer com problemas ou problemas genéticos. Não é uma doença, a deficiência é um estado. (Profa. Poliana)

Bem, a D.I., eu creio que seja alguma coisa no cérebro da criança, algum problema genético, por conta disso ela ficou com essa limitação. Como uma determinada área do cérebro ficou prejudicada, ela não consegue aprender no mesmo ritmo, na mesma maneira das outras crianças. As principais causas dessa deficiência? Bem, podem ser medicamentosas, geralmente as causas estão ligadas à gestação, o próprio psicológico da mãe é afetado, alcoolismo, tabagismo, uso de drogas. Diversos problemas durante a gestação podem causar esse tipo de deficiência. (Profa. Isabela)

O sentimento de “incapacidade” das professoras, ao alegar falta de especialização para trabalhar com a realidade da inclusão escolar, falta de conhecimento e habilidades suficientes para lidar com a criança com deficiência intelectual, compromete, de forma significativa, sua prática docente.

D.I ... Essa deficiência acredito que seja uma coisa às vezes genética, já vem né? A criança já nasce com esse problema, essa deficiência, então eu acho que é uma coisa que não é do dia-a-dia, a criança já adquire ou já vem com algum problema desde a gestação. Essa questão, essa parte assim, eu entendo muito pouco, eu não tenho... só mesmo o que a gente busca pra tá trabalhando, tá fazendo alguma coisa com a criança, no caso o primeiro ano que eu peguei a criança com esse problema foi agora mas assim, eu tenho encontrado, mesmo tendo ajuda, eu tenho encontrado muita dificuldade de tá desenvolvendo, de tá trabalhando porque é muito complicado não é? Por mais que a gente busque de um jeito, mas quando você pensa uma coisa, quando você chega pra colocar em prática, a realidade é totalmente diferente, vai depender do dia como é que ele está, como não está, então é muito... como é que eu quero dizer assim, é complicado, pra você tá buscando. Então o pouco que eu sei é o que eu procuro ler, entender porque a gente não tem uma especialização, uma formação diretamente direcionada pra essa parte, então é o que a gente procura ler o que as colegas trazem, a gente tá lendo e tá entendendo um pouco, mas, só isso. (Jaqueline)

As escolas pesquisadas, mesmo tendo orientação inclusiva, ainda sentem, por parte principalmente das professoras, dificuldades em gerenciar situações que, de fato,

efetivem a aprendizagem significativa das crianças com deficiência intelectual, em conjunto com crianças ditas normais; essa dificuldade reflete, sobretudo, as concepções e a prática educativa dos professores, no processo de inclusão.

Bom, D. I. são aquelas pessoas que possuem uma dificuldade em acompanhar o aprendizado como as outras crianças, mas não conseguem acompanhar da mesma forma; só que elas conseguem alguma coisa, elas têm uma limitação maior que as outras, mas conseguem adquirir aprendizado. E as causas dessa D.I., acredito que sejam problemas que vêm desde o nascimento. (Profa. Josy)

Pra mim a D.I é um problema da mente; ela é da mente e quando ela é muito grave ela causa um transtorno muito grande na criança, quando ela é menos grave, com tratamento, dá pra gente poder, como é que eu posso dizer? Poder tirar um fruto de alguma coisa daí. E pra mim as causas podem vir de uma gravidez, uma gravidez não muito cuidada, assim como ela pode ser genética. (Profa. Karla)

Vygotsky (1997) orienta para a necessidade da interação social no contexto escolar diversificado, onde a diferença de níveis de aprendizagem é fundamental para a qualidade das experiências, assim como o contato do humano com o social, alimentado pelo afeto, proporciona o ânimo necessário para a superação das dificuldades, transformando-se em rotas alternativas para o desenvolvimento do sujeito. Para que compreendamos a deficiência intelectual há que não separar afeto de intelecto que, de forma complexa, compõe a mente humana (VYGOTSKY, 1997).

Faz-se necessário o entendimento da deficiência como um processo, tirando o foco do problema e dos aspectos negativos próprios da deficiência e focando nas possibilidades de desenvolvimento a partir dos fundamentos da defectologia, que defende que pessoas com deficiência e sem deficiência aprendem da mesma maneira, quando são garantidas as condições ideais de aprendizagem. Assim, o espaço escolar assume um papel fundamental para todos que dele se beneficiam.

Entretanto, muitos professores, em suas intervenções pedagógicas, atribuem uma importância enorme às situações concretas, muitas vezes reduzindo ou desconsiderando o potencial de desenvolvimento do pensamento da criança com deficiência intelectual, deixando a criança de evoluir para estágios mais elaborados de aprendizagem, conforme apontado por Vygotsky (1997).

Estimular o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da vontade como força motriz para o desenvolvimento deve ser prática diária dos educadores, como forma potencializadora de novas aprendizagens. A ideia de incapacidade, ainda hoje presente nas

práticas de escolarização dessas crianças, configura-se no maior empecilho para o seu desenvolvimento.

No entanto, é necessário que concepções e conhecimento teórico-prático sobre a deficiência intelectual avancem, superando preconceitos, para que os professores possam planejar e implementar atividades pedagógicas capazes de suscitar a vontade de aprender. É imprescindível que as crianças sejam tocadas pela prática docente alimentada, também, pelo afeto.

Foi recorrente, na fala das professoras, o entendimento de que as crianças com deficiência intelectual aprendem, apesar do *defeito*. Contudo, é importante ressaltar que essa compreensão acontece em nível de simples observações e/ou constatações, por meio de atividades que essas crianças conseguem ou não conseguem executar e que, normalmente, não requerem o uso das funções psicológicas superiores, em estágios mais elaborados. As professoras entrevistadas revelam um conhecimento sem fundamentação científica teórico-prática sobre as características, o desenvolvimento e o aprendizado de crianças com D.I., o que dificulta ou mesmo impede que sua prática pedagógica vise à inclusão escolar e à promoção social e cultural dos alunos. Concluímos que a concepção das professoras acerca da deficiência intelectual ainda carrega resquícios de uma visão comprometida com estigmas e preconceitos acerca da criança com deficiência intelectual.

b) Concepções sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual

Nesta categoria, buscamos saber se as professores consideravam importante a inclusão de crianças com D.I. em salas regulares de ensino. Somente uma professora não é a favor da inclusão, no formato hoje vivenciado na realidade das escolas públicas pesquisadas.

No entanto, a maioria é a favor da “socialização” por meio da escolarização. É recorrente, na fala das professoras, o desejo da presença de mais uma colega para dividir as atividades docentes, pois, na sua avaliação, se encontram sobrecarregadas e, muitas vezes, impedidas de se dedicar melhor ao trabalho pedagógico.

Eu acho importante elas serem incluídas pra estudar, pra se relacionar; agora a forma que elas são colocadas eu não concordo. Primeiro que os professores não são preparados pra receber essas crianças e as próprias crianças que vão estar juntos com os D.I. também não estão preparados, então quer dizer, é todo um trabalho que tem que ser desenvolvido. Porque querendo ou não eles têm essa limitação que a gente já falou ainda há pouco, então têm coisas que eles não vão acompanhar então o professor ele tem que “tá” ligado em tudo o que esta criança está fazendo. Então eu não concordo que elas sejam colocadas do jeito que estão, mas deveria ter um

preparo, o próprio professor também ter um preparo pra receber essa criança, porque quando a gente faz um concurso pra ser professor, entra na área de professor, você nunca acha que vai receber um D.I., você quer sempre aquelas crianças ditas normais, então eu acho que deveria ter um preparo primeiro com o professor, até pra ele entender quem é essa criança, como ele vai trabalhar porque são vários D.I. pra depois essas crianças serem inseridas nas salas regulares. (Profa. Mariana)

A formação deficitária para atuar frente à nova realidade das escolas inclusivas é um dos aspectos mais relevantes presentes nas falas das professoras, revelando certa angústia por parte das mesmas. É indispensável que todos os atores do contexto escolar saibam o que é inclusão. Para Mantoan (2005), inclusão é reconhecer a diversidade como atributo eminentemente peculiar à espécie humana, sendo, portanto, garantido o direito a termos características peculiares, respeitando o direito à igualdade. A escola precisa profissionalizar-se em vista de compreender o movimento da inclusão para, assim, planejar ações eficazes.

Além do despreparo do professor, citado pela professora Mariana, é latente, em seu discurso, quando utiliza a expressão “os mesmos são colocados”, que, de fato, o processo de inclusão ainda precisa de muitas orientações de ordem teórica e prática, como, também, há uma expectativa equivocada por parte de muitos professores de encontrar salas de aula homogêneas.

Estamos em um tempo de confirmação da diversidade existente no contexto escolar, sendo ele ou não inclusivo, o que nos remete à complexidade do ato de educar. O desafio tem sido o de conscientizar os próprios professores para, depois, o professor criar espaços que garantam experiências exitosas com crianças das mais variadas características; todas as experiências franqueadas no contexto escolar refletem na qualidade do trabalho educativo, fortalecendo competências e intervenções pedagógicas promotoras de desenvolvimento.

Eu concordo, porque, se elas forem realmente incluídas, elas vão aprender a conviver com diversos tipos de crianças e vai ser um aprendizado também para as outras crianças ditas, consideradas formalmente, normais, vai ser uma troca. Então eu concordo. Mas, eu acredito que cada sala onde pode ocorrer essa inclusão, ela tem que ser trabalhada com carinho, com cuidado. Não pode ficar só no trabalho do professor, tem que ter outro professor, um outro profissional de apoio pra dar assistência pra essa criança porque com certeza ela vai precisar mais do que as outras de um acompanhamento especializado. Então vão ser duas salas de aula em uma só. Mas um planejamento que dê para as duas, a metodologia diferenciada que dê para as duas, mas com apoio de um profissional na sala de aula e de outros tipos de apoio psicológico na própria escola, porque quando nós falamos de acompanhamento fica muito vago. Só dar ficha de acompanhamento pro' pai levar essa criança no psicólogo e passar medicamento. Seria necessária uma equipe na escola porque dependendo do dia, a criança, ela pode está muito agitada e não tem quem fique com essa

criança, então se tiver alguém na escola, uma sala, um espaço seria mais interessante. (Profa. Isabela)

O discurso da professora Isabela representa grande parte do pensamento e das dificuldades das professoras em compreender o seu papel como mediadoras das aprendizagens em ambientes escolares repletos de diversidade. É notória a falta de entendimento da política preconizada pelo sistema de ensino brasileiro para a inclusão escolar, especificamente da pessoa com D.I., das limitações da sala regular e, ainda, do papel dos outros espaços formativos para a complementação da educação da pessoa com deficiência intelectual.

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 estabelece como meta: universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. Para tanto, várias estratégias são planejadas, dentre elas, destacamos o fomento à formação continuada dos professores e, ainda, a garantia de recurso de FUNDEB para os alunos que recebem atendimento especializado e estão matriculados em sala regular, o que nos preocupa, diante de tantas outras garantias que precisam ser validadas para a verdadeira inclusão.

É fato que pouco se tem produzido frente ao desafio de educar para a diversidade existente nas escolas. Contudo, o estabelecimento de políticas, metas e diretrizes de ações voltadas para a inclusão escolar e social precisa ser melhor gerenciado e executado em todas as instâncias, governo, escola e sociedade civil.

Apesar da representatividade significativa de professoras ser favorável à inclusão de crianças com D.I., em salas regulares de ensino, suas falas revelam um descontentamento por trabalharem em salas lotadas e sem orientação profissional suficiente para o efetivo trabalho de qualidade, sendo sugestão de muitas professoras o auxílio de outra professora na sala de aula. A presença de uma segunda professora poderia incorrer numa divisão da atividade docente, levando a uma segregação dentro da própria sala de aula e correndo o risco de voltarmos ao antigo modelo de educação especial, típico da integração.

A escola não tem se preparado para receber as crianças com deficiência intelectual, pois não existe um pré-requisito para a sua inclusão, como no caso de outras deficiências, a exemplo da surdez e da cegueira, onde o professor e a própria criança precisam aprender a língua de sinais e o Braille, respectivamente, para, posteriormente, ser incluídas. As crianças com deficiência intelectual têm sido incluídas, muitas vezes, sem a formação

desejada e a disponibilidade dos professores, que desconhecem a deficiência e os modos de atuação com esses alunos.

A maioria das escolas de ensino fundamental públicas enfrenta o problema das salas de aula com excesso de alunos; a educação especial, sendo uma modalidade de ensino, não está imune ao desafio de incluir, nesse contexto. Frente a esse desafio, pergunta-se como ter olhos para a diversidade, para a complexidade de incluir crianças com deficiência intelectual se a escola, ainda, depara-se com problemas elementares que se arrastam há séculos. Além das questões visíveis, temos aquelas que não são vistas, mas são sentidas e vivenciadas por todos os atores da comunidade escolar, diariamente.

Os cursos de licenciatura têm deixado uma lacuna muito grande quanto às atividades práticas que podem integrar os conteúdos escolares, numa visão teórico-prática, sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual, nos espaços escolares, como relatado pelas professoras. Parece-nos que a grande dificuldade de trabalhar com a escola diversificada só foi percebida, de fato, a partir do movimento da inclusão escolar.

c) Concepções acerca do *bullying*

Nesta categoria, buscamos o que as professoras compreendem por *bullying*. A importância desta categoria é evidente, pois a maioria das professoras demonstrou caracterizar o *bullying* de forma simplista, sendo, muitas vezes, confundido com brincadeiras; a concepção das professoras é fator decisivo para intervenções pedagógicas eficientes.

Para Fante e Ventura (2011), o *bullying* é entendido como toda violência física e ou psicológica exercida de forma consciente e intencional contra um grupo ou uma pessoa que não apresenta condições de se defender. Esse tipo de violência pode afetar gravemente a autoestima e a personalidade da vítima.

Bullying tá muito na moda agora, né!? Bullying, é a questão do bullying. Eu acredito é porque quando a criança, ela sofre, digamos assim, algum tipo de rejeição ou preconceito por parte de outras crianças ou por parte do professor, né!? Eu acredito que seja assim, a não aceitação do outro naquele mesmo espaço. (Profa. Poliana)

Situações de violência e *bullying* têm sido veiculadas nos meios de comunicação, diariamente, nas diversas partes do mundo. Notadamente, não é mais algo desconhecido, pelo menos, em nível de informação; no entanto, não devemos encarar a violência, ou especificamente o *bullying* escolar, como comportamentos aceitáveis no meio escolar,

principalmente em um lugar de grande relevância para a formação do homem, como é a escola.

As brincadeiras de mau gosto, as piadinhas, a exclusão, xingamentos são atitudes que professores costumam vivenciar no horário do recreio escolar e consideram este tipo de comportamento normal. Brincadeiras que estimulam carinho, reconhecimento e solidariedade, entre seus pares, têm sido cada vez mais escassas; nas brincadeiras infantis, quando os professores vivenciam essas situações, é motivo de comentários na sala dos professores, o que nos faz concluir que, de certa forma, a violência na escola está banalizada, já se tornou um comportamento comum entre as crianças.

O bullying, essa palavra é tão difícil, é desconhecida, mas que o significado dela é tão simples que a gente já vem fazendo há muito tempo, só que a gente não percebe. Como esse nome se torna assim, um bicho de sete cabeças, e pra que isso não venha afetar a escola, é preciso ser trabalhado isso, conscientizar cada um principalmente os alunos para que possa ter respeito e respeitar o outro e aceitá-lo como é. (Profa. Karla)

A fala da professora Karla nos faz refletir sobre a importância de a escola buscar a sensibilização de todos que dela fazem parte em busca do respeito mútuo, condição essencial para a convivência saudável e necessária para que todos aprendam.

Ventura e Fante (2011) dizem ser coerente a utilização da palavra *bullying*, em sua origem inglesa, como forma de manter o seu significado e carga semântica capaz de contemplar o conjunto de comportamentos que configuram o fenômeno *bullying*. Se partíssemos para a tradução, na língua portuguesa, a expressão mais próxima seria intimidação.

O termo *bullying*, por se tratar de uma palavra de origem inglesa, pode dificultar a busca da compreensão das pessoas a respeito de suas características, porém é importante que não haja naturalização da violência e das consequências que envolvem o *bullying*; a atenção deve ser dada ao reconhecimento desse tipo de violência na escola, buscando suas causas e efeitos para a sociedade. Enquanto o *bullying* não gerava consequências visíveis à sociedade, como homicídios, suicídios e patologias psicológicas, não havia a preocupação das autoridades públicas em levar esses comportamentos ao conhecimento público.

Olha, o bullying na verdade ele sempre existiu. O bullying é um conjunto de comportamentos que não são de acordo com valores e princípios e que podem humilhar, coagir determinada pessoa. Então eu vejo o bullying como essa agressão simbólica, essa violência simbólica, não só a violência verbal, a violência física, mas uma violência simbólica que com gestos ou até mesmo com determinada ignorância, você ignorar alguém, você excluir, a própria exclusão é um bullying. Quando você ignora as ideias de alguém, você trata alguém como se não fosse nada, ignorando uma pessoa. Isso

também é um bullying. Então qualquer forma de tratar alguém que não seja, que não esteja de acordo com valores e princípios humanos que está ocasionando uma humilhação, uma desvalorização humana, pra mim, já é o bullying. (Profa. Isabela)

A professora Isabela expressa, com sua fala, uma concepção adequada acerca do *bullying*; que compreende a desvalorização humana, a humilhação, ignorar a presença ou até mesmo a importância do outro, atitudes que desvalorizam e agredem a pessoa em seu íntimo, trazendo consequências para toda a sua vida.

É importante ressaltar que, para ser caracterizada como *bullying*, a ação tem que se manifestar repetidas vezes. Para Moz e Zawadski (2007), o *bullying* envolve repetidamente atos, ações e palavras negativas intencionais por um ou mais estudantes. Porém o fato de uma criança apresentar investidas violentas, esporadicamente, não quer dizer que não seja necessária a intervenção do professor, inclusive, quando o professor presencia algum ato de violência e não interfere, ele pode contribuir para que essa agressão evolua para o *bullying*.

Bullying é um tipo de preconceito. Tratar uma pessoa que tenha alguma dificuldade, que tenha alguma deficiência. Tratar de forma diferente. Às vezes, a pessoa é gaga, aquilo ali passa a ser uma brincadeira pra outros e acha que aquilo é engraçado, a maneira como fala e machuca aquela pessoa e acaba magoando e essa pessoa que tem essa deficiência acaba se retraindo, não querendo mais “tá” junto com os outros. Então eu entendo bullying por isso. (Profa. Maruska)

O maior motivador do *bullying* tem sido o preconceito que nutre ações de maus tratos, de ignorar o outro, de estranhamento à diferença entre as pessoas e induz o agressor a supervalorizar suas características e o seu modo de ser.

Percebe-se, no discurso das professoras, que elas relacionam o *bullying* a situações de intimidação, de humilhação e de preconceitos contra o outro. Uma delas, em sua fala, apresenta uma visão bem clara e categórica a respeito das dimensões presentes no conceito de *bullying*. Ventura e Fante (2011) apontam que a categorização das formas de *bullying* é um elemento fundamental para a prevenção e o combate ao *bullying*, tanto em níveis de criação de políticas de ações, quanto em níveis mais locais, como estratégias na própria escola.

É necessária, no ambiente escolar, a construção consensual de uma linguagem que possa propiciar o entendimento e a comunicação entre as pessoas da instituição para subsidiar a adoção de discursos e práticas coerentes, nos diferentes espaços escolares, a respeito do *bullying*, para que os próprios professores tenham mais segurança a respeito do limite entre brincadeiras infantis e a prática do *bullying*.

O discurso das professoras, no entanto, permite inferir que suas concepções acerca do *bullying*, na sua grande maioria, confirmam o entendimento do fenômeno enquanto ato e/ou situações de violência praticados contra os alunos.

d) Presença de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual, em sala de aula ou em outros ambientes escolares

Nesta categoria, procuramos investigar se as professoras presenciaram *bullying* contra crianças com deficiência intelectual e que tipo de *bullying* era mais frequente. Metade das professoras assumiu ter presenciado *bullying* contra crianças com deficiência intelectual. É importante salientar que, apesar de a outra metade ter afirmado nunca ter presenciado tal situação, essas mesmas professoras relataram situações de *bullying* dentro da escola, ou seja, se contradizem em suas respostas.

As professoras que afirmaram não acontecer *bullying* em suas salas atribuíram o fato ao trabalho de conscientização realizado por elas, assim como o incentivo a comportamentos solidários dentro da sala de aula.

Bom, em relação aos alunos com deficiência não, até porque aqui os próprios alunos aqui da escola, eles assim, eles têm até um cuidado com essas crianças que têm uma certa deficiência e a gente sempre tá trabalhando isso: olha crianças a gente vai receber um amiguinho, ele tem algumas limitações, ele tem algumas dificuldades, assim como nós temos algumas dificuldades, esse coleguinha tem umas dificuldades um pouquinho maiores. Então, vocês têm que ajudar. Então a gente sempre faz esse trabalho com as crianças, até na própria sala de aula eles ajudam, costumam ajudar o colega que tem algum tipo de deficiência no momento da atividade, da tarefa. Então, assim, eu nunca presenciei uma situação assim de bullying com crianças com deficiência aqui na sala de aula não. Tem aquelas questõezinhas de provocar, aquelas coisas normais de crianças, mas não chega a ser uma coisa assim mais séria (Profa. Poliana)

Ventura e Fante (2011) consideram que, se o professor não estiver preparado e sensível para a questão do *bullying*, pode não ter habilidade para saber o que é atitude de *bullying* e o que são conflitos, brincadeiras exageradas. Portanto, a figura do professor é fundamental para a intervenção eficiente. Quando se trata da pessoa com D.I., em contextos de muita interação, como é a escola, a discriminação ou violência moral ainda é mais otimizada, gerando um mal-estar para a pessoa deficiente e seus familiares, mas este tipo de violência não se restringe somente ao contexto escolar; muitas vezes, acontece no próprio seio familiar, em que as questões complexas do desenvolvimento configuram um campo de batalha para educadores e pais, como é o caso da própria sexualidade das pessoas com D.I.,

que, geralmente, não é compreendida e as mesmas chegam a ser estigmatizadas como selvagens, hipersexualizadas, assexuadas e outros atributos gerados pelo preconceito (SCABELLO; ALMEIDA, 2008).

Já presenciei vários, acho que são ações comuns, mas o que ocasiona é a falta de conhecimento. Por exemplo: muitas crianças, na hora do recreio, não gostam de interagir com a criança com deficiência, então, o que acontece à criança com deficiência, ela fica chamando o professor na hora do recreio, quer ficar na sala dos professores, não tem pessoas na escola pra ficar, poucas pessoas pra ficar olhando na hora do recreio. Então a gente precisa é tirar isso um pouco delas e trabalhar o sistema de monitores na sala de aula. Então cada dia uma dupla vai olhar essa criança, vai pegar essa criança e colocar numa roda e brincar com os demais. Eu observo que não é nem o fato delas não gostarem. Uma delas chegou e falou pra mim: Professora a responsabilidade não é nossa se acontecer alguma coisa com fulano que, às vezes, fica muito agitado, então às vezes eles ficam com medo, não sabem como tratar. Quem falou? Um aluno da minha sala. Ele foi sincero: professora não é que a gente não goste dele, é porque às vezes ele grita muito, quer bater de qualquer jeito e aí a gente fica com medo, então se acontecer alguma coisa, se ele, por exemplo, bater em outro menino da outra sala e esse menino for pra cima dele a gente não vai poder fazer nada, a responsabilidade não é nossa. Ele poderia ficar brincando com a gente mas, ter mais pessoas pra ficar olhando. O que a gente vai fazer se acontecer alguma coisa? Eu não encaro nem isso como bullying, eu acho que é um comportamento das crianças que, como ele, não têm o conhecimento de caso de como tratar que nem às vezes a gente tem, então eles preferem um pouco, se afastar. Mas, na sala de aula eles não apelidam, eles estão sempre ajudando. Eu acho assim: todas as salas que eu recebi crianças, as outras ditas normais, elas tentaram sim interagir, da melhor forma possível. No início não, mas com o passar do tempo elas conseguiam sim, mas numa determinada situação no recreio, por exemplo, elas tinham os medos delas, dependendo do tipo de comportamento das outras crianças, então como a falta de conhecimento de não saber tratar fazia com que elas tivessem um afastamento. E também a gente tem o bullying, agora o bullying que eu acho pior em relação a alguns profissionais. Por exemplo, eu tenho na minha sala uma criança que ela é deficiente, se eu falto, se eu preciso faltar algum dia, eu já sei que essa criança vai pra casa, ou vai ficar isolada em alguma sala da direção esperando seus pais, porque às vezes os próprios colegas por não ter experiência ou ver aquele aluno agitado demais preferem não ficar. Eu não tenho experiência, não vou saber como tratar e também a gente vê muito aqueles comentários: Ah, fulano quando bate nos outros tem muita força, tem mais força que as demais crianças. Assim sempre diferenciando o lado exagerado, mas, a gente sabe que essa questão da força é algo que ela não sabe controlar, a força que elas têm é uma força como qualquer criança tem, mas não sabe controlar a intensidade da força, então se elas vão bater, elas não sabem, não é pra machucar, mas elas não sabem controlar eu vou bater mais devagar, vou bater mais rápido, não vão bater de qualquer jeito mesmo. Em relação aos comentários: Essa criança não aprende nada, mas é muito assanhadinha; já se interessa por namoro, essas coisas, se interessa. Em alguns casos mesmo, dois alunos foram encontrados no banheiro da escola. Já aconteceu. Aí surgem aqueles comentários ao invés de: Vamos trabalhar a questão sexual deles que geralmente são crianças que já são adolescentes inseridas numa sala com

crianças de uma faixa etária menor, é difícil pra eles, não são trabalhados os temas que eles gostariam de aprender. Aí vêm aqueles comentários: Olha mais, eles tem mais interesse sexual, mais do que os outros. Sempre a gente ouve, então eu considero isso como bullying, eu acho que tem mais por parte dos adultos do que das próprias crianças porque quando o professor trabalha na sala de aula essa questão do bullying com qualquer criança, a questão dos valores em menor escala ele vai encontrar algum aluno excluindo o outro ou por ser preto, ou por ser deficiente. (Profa. Isabela)

Cabe ressaltar a importância do conteúdo da fala da professora Isabela, em relação à exclusão da criança com D.I., na sala de aula, pelos próprios professores. A falta de conhecimento, de acolhimento e de sensibilidade para trabalhar com crianças com D.I. pode ser um propiciador de situações de segregação na escola, evoluindo para o *bullying*.

A inclusão escolar da criança com D.I. não pode ser reduzida somente ao ato de estar na sala regular de ensino; depende de intervenções educativas muito mais complexas e de adaptações na escola, como um todo. A escola não pode oferecer condições uniformes de aprendizagem; a igualdade para a concepção de inclusão é entendida como atenção diferenciada, para que produza efeitos satisfatórios (GOES; LAPLANE, 2007).

Ao considerar comuns situações de *bullying* e reconhecer os prejuízos causados por essas ações, a professora Isabela revela a sua dificuldade de atuar, de forma sistemática, para evitar o *bullying*, que acontece num contexto complexo, onde não só alunos cometem *bullying* contra crianças com deficiência intelectual, mas, também, professores.

Esse relato revela como o desconhecimento e a falta de profissionalismo da equipe de professores contribui para a construção de uma cultura organizacional de estranhamento à diferença e de atitudes e intervenções que não atendem às peculiares do processo de desenvolvimento da criança com D.I., produzindo, por parte dos professores, indisponibilidade em trabalhar com a realidade da inclusão escolar.

A escola, atualmente, enfrenta, dentre muitos desafios, o de tornar o seu corpo docente capaz de trabalhar com a diversidade na escola. Para Ferraro (1999) e Planck (2001), as políticas e programas gerados, nas últimas décadas, surtiram poucos efeitos para a mudança quanto ao fracasso escolar. O despreparo dos educadores e a ausência de uma política de formação continuada que promova o desenvolvimento profissional do professor, na perspectiva de minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial que não englobava a educação frente à diversidade, é cada dia mais evidente (GOES; LAPLANE, 2007).

Sim, aqui nós temos várias crianças com deficiência, né?! E outras crianças não conseguem entender isso. Aí em um determinado momento tinha um aluno nosso na escola, né?! Passeando e o outro disse assim: esse menino é doido bota ele pra sala, né!? Então, não é que ele seja doido, mas para a outra criança: É doido, é doido, tia ele é doido tira ele daqui. Então foi uma

das situações que eu presenciei na escola. Não, não é uma situação que a gente tenha convivido com ela sempre, mais acontece de vez em quando. Aí nós temos que trabalhar aquela criança, né!? Acontece sim, mas, não é uma coisa cotidiana. (Profa. Josy)

O caso relatado pela professora Josy é muito comum, o *bullying* social e relacional, sobretudo nas escolas que optam pela inclusão de crianças com D.I. e não constroem, em seu projeto político-pedagógico, diretrizes para incluir essas crianças. Beane (2010) chama atenção para a importância de os educadores não minimizarem ou subestimarem a exclusão, rejeição social e o isolamento do indivíduo em um grupo.

Beane (2010) afirma ser o preconceito uma das causas mais óbvias de *bullying*; preconceito é uma atitude que temos com relação a uma situação específica ou um grupo de pessoas e que adotamos sem suficiente consideração aos fatos da situação ou grupo.

As práticas mais comuns de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual nas escolas pesquisadas, segundo o relato das professoras, podem ser resumidas em apelidos pejorativos e agrupamento de alunos no recreio para ficar rindo da criança com D.I.; chamar a criança com síndrome de Down de gordinha: expor a criança com D.I. para dançar, rebolar e ficar sorrindo; imitações da linguagem que a criança utiliza, no caso das que apresentam problemas de dicção; rejeição da criança com D.I. quanto ao compartilhamento do mesmo espaço; exclusão da criança com D.I. dos jogos e brincadeiras, no recreio

Os apelidos ofensivos e cochichos estão dentro da categoria de *bullying* verbal e relacional; geralmente, os comportamentos de *bullying* começam com esse tipo de *bullying*, que é altamente destrutivo ao bem-estar da criança.

O constrangimento, a humilhação e a exclusão estão na categoria de *bullying* social e relacional. Muitos pais pensam no *bullying* numa dimensão muito mais verbal e física, enquanto que esse tipo de *bullying*, também, é muito comum nas escolas (BEANE, 2010).

Ainda hoje presenciamos práticas divergentes quanto à política de inclusão exercida nos espaços escolares; estamos num processo transitório de ora observarmos práticas pautadas na perspectiva das *limitações funcionais*, em que os alunos que não conseguem adaptar-se à escola são segregados, ora a prática é fundamentada na perspectiva do *grupo minoritário*, que exige do ambiente escolar a adaptação e preparação para receber todos os alunos. A segregação e rotulação das pessoas com deficiência são entendidas como discriminação social (HAHN apud STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Em outras pesquisas sobre *bullying* em escolas brasileiras, Fante (2005) concorda que as escolas enfrentam, diariamente, desafios que emergem não somente da aquisição de

competências acadêmicas, mas também a de educar pautada em parâmetros de convivência pacífica, educar para a autonomia na resolução de conflitos, educar para ser capaz de se colocar no lugar do outro, educar para ser tolerante.

e) Características dos que praticam *bullying* contra as crianças com D.I., na escola.

Nesta categoria temática, procuramos saber das professoras qual é o perfil dos *bullies* e o que os motiva a praticar o *bullying*. Beane (2010) corrobora dizendo que são várias as razões que levam uma criança a intimidar outra criança; às vezes, por comportamentos impulsivos, para dominar, exercer poder sobre outras crianças com o objetivo de prejudicá-las. Os *bullies* podem apresentar mais problemas familiares que os demais alunos e tentam aliviar suas frustrações no convívio escolar.

Geralmente, são crianças que não têm um acompanhamento muito bom dos pais, que, às vezes, não moram nem com os pais, ou que tem só mãe ou que tem só pai, e vive muito na rua. São crianças geralmente agressivas, né!? E são as principais características. (Profa. Josy)

É comum, nas escolas pesquisadas, os problemas de indisciplina e baixo rendimento escolar em crianças que não têm estruturação familiar estável, como consta na fala das professoras Josy e Jaqueline. Essas crianças apresentam grandes dificuldades de obedecer às normas escolares, dificuldade de relacionamento com seus pares e seus professores.

Acho que são pessoas assim, que não têm uma... No caso das crianças, eu acho que isso começa desde em casa, do ambiente familiar que não ensina a respeitar, que não tem uma família assim, pra “tá” orientando. Eu acho que são crianças que vivem mais assim na rua que não têm um ambiente familiar que ensine o que é certo e o que é errado. Eu vejo assim. (Profa. Jaqueline)

É unânime, entre as professoras, que as crianças que praticam *bullying* apresentam uma história de vida similar, no que concerne à falta de estruturação familiar, falta de limites e, ainda, falta de acompanhamento e orientação familiar. Todas essas condições são associadas, na percepção das professoras, a uma carência afetiva desses alunos que, muitas vezes, a “suprem” chamando a atenção no ambiente escolar com atitudes arbitrarias e violentas.

O ambiente familiar instável afetivamente pode levar a criança a atitudes de um *bullie* ou ela pode se tornar a vítima de *bullying*. Para Olweus (1999 apud BEANE, 2010), os ambientes familiares ruins apresentam as características de ausência de afeto, limites e orientação quanto ao comportamento agressivo com irmãos e seus pais; há pouco amor e

cuidado e muita liberdade. Percebemos, ainda, que a educação dos filhos é através de punição física atrelada ao descontrole emocional.

São geralmente assim. Nós temos um círculo de alunos muito diversificados, então a gente observa que aqueles alunos que já advêm de uma família pouco estruturada, então são esses que a gente observa, que nós achamos que sejam. Até por motivo de terem uma família desestruturada, não ter um acompanhamento, então são essas crianças que mais provocam as outras. (Profa. Maria)

A criança alicerça seu comportamento agressivo por meio de suas experiências e quando toma como cenário o meio familiar, com o tempo, ela torna-se mais resistente a mudanças. Aquelas criadas em famílias ou comunidades, emocional e fisicamente violentas, frias, negligentes, inconstantes, restritivas compartilham situações de desorganização de padrões convencionais de desenvolvimento que resultam em problemas de ordem emocional, comportamental e cognitivo.

Os *bullies* têm aversão às normas, apresentam pouca resistência às frustrações e envolvem-se em pequenos delitos, como furtos, roubos e vandalismo. Silva (2010) chama a atenção, quando diz que os *bullies* fazem suas vítimas com o uso da força física e do assédio psicológico.

As escolas pesquisadas enfrentam um grande desafio em relação à violência: o de transformar toda essa energia investida contra o outro e contra si mesmo, em energia para ser gasta em atividades que propiciem não a alienação ou discursos vazios em favor da paz, mas, sobretudo, em ações que incentivem as pessoas a se colocar no lugar do outro e a reconhecer e a conviver com as diferenças.

Esta pesquisa nos revelou que o *bullying* acontece por parte das próprias professoras, porém de forma mascarada, por parte dos colegas de sala e crianças de outras salas; geralmente, os *bullies* são crianças que apresentam uma “família desestruturada”, na concepção das professoras. Contudo, há o relato de uma professora sobre uma criança que apresenta “estrutura familiar satisfatória” e, ainda assim, apresenta comportamento *bullying* na escola.

A escola tem um papel fundamental quanto ao incentivo, fortalecimento ou a prevenção do *bullying*, em seu ambiente; portanto, a escola não deve omitir-se frente às situações de *bullying*. O clima de integração social, o afeto, respeito à diversidade e a qualidade da supervisão escolar são imprescindíveis para minimizar situações de *bullying* e indisciplina escolar.

O preconceito, associado à novidade da inclusão de crianças com deficiência intelectual sem o devido preparo de alunos e das demais pessoas que participam do processo educativo, pode agravar a situação do *bullying*.

Por não entenderem do que realmente se trata, por acharem que a criança é doida ou é menos, tem menos capacidade do que os outros. Por não entenderem realmente. (Profª Josy)

Então, é como eu já falei, às vezes eu acho que é involuntário, às vezes não quer fazer, mas por impulso acaba fazendo entendeu? Eu não vejo assim que seja tanta maldade, vou fazer por maldade, às vezes é involuntário. (Profª Mara)

A fala da professora Maria José revela-nos um dado relevante, a involuntariedade que, muitas vezes, professores e pais observam nas ações de crianças agressoras. Essa involuntariedade pode ser uma tentativa de justificar agressões cometidas por um *bullie*; no entanto, a violência só pode ser caracterizada como *bullying* se for intencional e a agressão acontecer repetidas vezes. É importante que esteja claro para todos da escola a diferença entre ações de desentendimento entre crianças e o *bullying*.

Essa dificuldade de enxergar o *bullying* entre as crianças pode estar mascarando o próprio preconceito, por parte de algumas professoras, para com os alunos com D.I., como parece revelar a fala da professora:

Olha eu não digo nem os professores, acontece com os professores a questão do bullying, mas não assim de ser violento verbalmente, de ser aquela coisa agressiva. É assim aquela coisa mais mascarada tipo ignorar uma determinada situação como a minha colega faltou hoje e eu vou logo dizer pro pai levar porque a sala tá lotada e eu não vou saber como trabalhar com essa criança. Coisa que deveria ser trabalhada em todas as formações. Isso parece que fica logo aquele receio, então esse ignorar, já é um tipo de bullying. A meu ver. Agora acontece também com outros profissionais, que a gente fala assim que o ideal da formação continuada é abranger os interesses de toda escola de todos os funcionários, não só do professor, mas até hoje a gente ver essa visão que formação continuada é só pro professor. (Profª. Isabela)

A professora Conceição relata como as crianças entendem a convivência com colegas com deficiência intelectual, sendo fundamental que a escola ressignifique esse tipo de relacionamento entre pares. Quando uma criança subestima outra, ela já se acha em vantagem; em se tratando da criança com deficiência intelectual, qualquer agressão ainda se torna ainda mais prejudicial.

Porque eles se acham diferente do outro. Eles acham que a criança com D.I. ... Ele acha que ele não vai "tá" ofendendo ele de alguma forma porque, inclusive eu, tenho um aluno que diz: ah tia, ele não sabe de nada a gente fala pra ele é como se não tivesse falando, ele não entende. Então eles

acham que o deficiente não entende nada que eles falam, que aquilo ali não “tá” ameaçando, não “tá” prejudicando nada, então eles só agem por brincadeira. Uma brincadeira que acaba subjugando o outro por ser mais forte, por ele ser normal e o outro não. (Profa. Conceição)

As crianças, desde cedo, aprendem a ter preferências no seio familiar e no meio social, além de suas disposições inatas. A mídia, os colegas, toda essa rede de interação precisa ser muito bem assistida por pais e educadores pois a criança vai redefinindo seus limites de aceitação e cristalizando valores a partir de suas relações sociais. (BEANE, 2010).

O convívio escolar, sem dúvida, é uma valiosa experiência quanto à percepção de nossas diferenças e semelhanças; a omissão em lidar diretamente com as diferenças acaba por passar uma mensagem equivocada para as crianças, em que as diferenças não podem ser comentadas, podendo virar assunto de segredo, causando situações propícias ao cochicho, exclusão e isolamento (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

f) A prática de *bullying* como violência contra o outro ou como comportamento inadequado ou mal-educado.

Nesta categoria, procuramos investigar, de forma objetiva e direcionada, como as professoras percebiam o *bullying* em seus diferentes tipos e se conseguiam diferenciar outros tipos de conflitos da violência *bullying*. Das dez professoras entrevistadas, quatro ignoraram o *bullying*, considerando-o como comportamento mal-educado; duas dessas professoras sequer consideram a agressão verbal como *bullying*. Observou-se, assim, que algumas professoras ainda não têm clareza sobre que tipos de agressão se configuram como *bullying*. As outras seis professoras consideram o *bullying* como violência contra o outro.

Mesmo com muita informação na mídia sobre o *bullying*, esta prática ainda é confundida com outras situações, no cotidiano escolar. Atitudes, por parte das professoras, de ignorar situações repetidas de violência ou até subestimar a capacidade da agressão verbal que se configura em *bullying*, refletem um cenário escolar despreparado para lidar com os conflitos diários na escola (CALHAU, 2010).

Quando é só verbal é eu acho que é uma falta de educação. Como é que ele fala aí? Acho que quando é verbalmente, acho que vem a questão da falta de educação, falta de conhecimento, né!? Pelo problema. Aí quando já passa pra agressão física, porque alguns, assim, no caso já da adolescência eles não se contentam só verbalmente eles passam pra agressão, né!? Que a gente sempre vê no jornal e tudo. Aí já é um pouco mais complicado já vem a violência e tudo. (Prof^a Jaqueline)

Os atos de violência, caracterizados ou não como *bullying*, precisam ser considerados como conteúdos e ser inseridos no currículo escolar. A violência não pode ser banalizada ao ponto de as autoridades educativas a conceberem somente como fruto de uma sociedade desorganizada e intolerante; é preciso que medidas eficazes sejam implantadas para, assim, toda a comunidade escolar preparar-se para este desafio.

É uma forma de violência contra o outro, porque se for só um comportamento inadequado você não ia gerar um sentimento de exclusão, um sentimento de humilhação na outra pessoa, é uma forma de violência contra o outro porque deixa essa outra pessoa numa situação de constrangimento perante as outras pessoas, mexe com a questão do ego, da autoestima, a pessoa fica com complexo de inferioridade muito grande, então é uma situação de humilhação que com certeza no futuro esse sentimento vai continuar. (Profa. Isabela)

Notadamente, situações de indisciplina têm contribuído, substancialmente, para a desorganização do ambiente escolar e para a ausência do senso de respeito e responsabilidade entre os alunos; vivenciar cotidianamente episódios de violência reforça a intolerância e o sentimento de superioridade e confiança que crianças agressoras têm sobre as demais.

O entendimento de que apelidos pejorativos, ofensas verbais, segregação de pessoas originadas por suas características sociais, culturais, psicológicas ou físicas, desde sempre existiram e sempre foram vistos como coisa natural de criança, atualmente não podem ser vistos da mesma forma, tratando-se de violência que nada contribui para a edificação da criança, ao contrário, abala sua estrutura emocional, contribuindo, significativamente, para a geração de mais violência.

Ah, depende muito, há casos que podem ser só um comportamento inadequado ou uma criança mal educada, mas têm casos quando se torna repetitivo, quando é repetidamente, várias vezes, e a pessoa já percebeu que, dessa forma, praticando essa ação, o outro fica com medo dele e que realmente tem o poder sobre o outro, deixa de ser um comportamento inadequado e passa a ser uma forma de violência. Uma coisa é a criança achar que está brincando, você falou e ele não faz mais. Mas tem a criança que mesmo sabendo que está errado, ele é consciente que está errado, ele continua praticando, então aí já passa a ser uma forma de violência. (Profa. Conceição)

É necessária a criação de um ambiente seguro com limites a serem experimentados por todos, para educar, prevenir atos de violência e estimular a convivência, sem tirar a naturalidade das relações sociais entre as crianças, mas, sobretudo, sem camuflar atos de violência, deixando os próprios alunos sem referência do que se caracteriza como *bullying* ou outros comportamentos agressivos.

Segundo pesquisa realizada pela ONG PLAN, em 2010, os próprios alunos não conseguem diferenciar os limites entre brincadeiras, agressões verbais relativamente inócuas e maus-tratos violentos. Tampouco percebem que pode existir uma escala de crescimento exponencial dessas situações (CALHAU, 2010, p. 27)

A nossa pesquisa mostra que é comum, entre alunos de uma mesma sala de aula, conflitos e interações agressivas como forma de diversão para o estabelecimento de poder sobre as vítimas. A falta de imposição de limites na educação familiar é uma das causas que dificultam a integração pacífica no ambiente escolar, conforme apontado pelas professoras entrevistadas.

g) Percepção e reação dos alunos com D.I. sobre a prática de *bullying*

Com esta categoria temática, buscamos saber a percepção de crianças com D.I. quando das investidas agressivas que se configuram em *bullying* e como as mesmas reagem a tais agressões. Seis professoras concordam que as crianças percebem as agressões e quatro professoras concordam que, dependendo da deficiência, a criança percebe ou não o *bullying*.

Sim, porque a criança com D.I., quando ela é bem aceita, ela se insere mais no grupo, ela passa a participar mais, ela consegue se sentir mais à vontade naquele grupo. A partir do momento que há essa prática do bullying, essa rejeição, ela se exclui, ela fica isolada, então observo que a criança percebe isso, que ela sente isso, ela não sabe o nome, ela pode não saber exatamente do que se trata, mas ela sente aquilo, reflete nela com certeza. (Profa. Josy)

É importante ressaltar que, do ponto de vista dos fundamentos da defectologia de Vygotsky (1998), a pessoa com deficiência intelectual não tem consciência de sua própria deficiência, portanto a mesma não se sente diferente das demais, tendo sua autoestima preservada, podendo o *bullying* ser uma agressão perversa contra sua dignidade, levando em conta que o D.I. tem menos recursos para lidar com a violência.

Sim, percebe, ela faz gestos pra poder chamar a atenção a seu jeito, a sua maneira de falar, ele comunica o professor ou qualquer um, outro funcionário, caso seja numa escola. Muitos chamam o professor: tia, fulano de tal “tá” mexendo comigo; tia, fulano “tá” fazendo isso; “tá” me chamando assim; se é doida faz aquele sinal de doido. (Profa. Karla)

Mesmo a criança não tendo consciência de sua deficiência, Vygotsky (1997) chama a atenção para o afeto como motivador de seu desenvolvimento; assim, o comportamento *bullying* pode contribuir negativamente para o seu desenvolvimento.

Eu acredito que sim porque elas têm sentimentos como quaisquer outras crianças, elas não sabem como elas vão fazer pra se livrar disso, como encarar, mas elas percebem, então a maneira delas internalizarem isso muitas vezes é gritando, mexendo nas coisas dos colegas, ficando cada vez mais agitados ou apáticos, pode acontecer também. (Profa. Isabela)

O comprometimento advindo da deficiência intelectual, o comportamento adaptativo e, ainda, o grau de socialização da criança com D.I são determinantes na percepção das ações de *bullying*.

Às vezes, eu acho que percebe no momento em que ela começa a reclamar. Porque às vezes os colegas fazem, então enquanto ele não percebe isso, ele acha que é brincadeira, ele não fala nada, mas quando ele começa a reclamar, começa a chorar, começa a ficar triste e não quer mais brincar, não quer sair da sala, eu acho que nesse momento ele percebe que a outra criança “tá” praticando bullying contra ele, não exatamente a palavra em si mas, o tipo de violência que “tá” sendo cometido contra ele. Interfere, interfere bastante, porque tem criança que quando ele começa a sofrer bullying, ele não quer mais vir pra escola. O primeiro quadro que você percebe é a questão que a criança não quer mais vir, já fica triste quando chega na sala de aula, não quer mais fazer atividade, o comportamento dele muda, o desempenho dele também muda. (Profa. Conceição)

As professoras demonstraram, por meio de suas falas, que as crianças com D.I. percebem as ações de *bullying* contra elas, mas elas não possuem condições de se defender ou até mesmo de se comunicar, de forma clara, a respeito das ações de violência. Mesmo não tendo havido registros de *bullying* físico, com os dados obtidos nesta pesquisa, é muito preocupante esse tipo de violência velada sem a necessária intervenção.

As limitações de convivência das crianças com D.I. têm sido diariamente desrespeitadas. Alencar e Taille (2007 apud CAMPOS; JORGE, 2010, p. 4) conceituam o respeito “[...] como o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade”. Contudo, o espaço educativo formal carece de maior clareza do seu papel de instituição formadora de pessoas que apreendem conteúdos curriculares nas interações constantes entre conhecimento e outros sujeitos. As escolas inclusivas, que têm crianças com D.I., devem zelar pela construção de relações de interação saudáveis, desenvolvidas a partir de ações planejadas, baseando-se no entendimento do papel de cada um na promoção do bem-estar e na formação de um coletivo mais humanizado, capaz de perceber os seus déficits e, assim, buscar a superação, tanto pelos alunos sem deficiência, com deficiência, quanto pela comunidade escolar.

Algumas pessoas com D.I. apresentam menor capacidade para lidar com os conflitos, no entanto é importante que os professores estejam preparados para compreender

suas limitações, sem que as excluam de vivências ricas que lhes possibilitem evoluir quanto ao grau de interação social.

As contribuições oriundas da defectologia de Vygotsky (1997) residem na ideia de que a criança com deficiência não somente tem o seu desenvolvimento complicado, em relação aos seus pares sem deficiência, mas tem seu desenvolvimento diferente. Então, o desenvolvimento dessas crianças é encarado do ponto de vista qualitativo, com observância nas peculiaridades desse desenvolvimento. Deste modo, as contribuições de Vygotsky vão de encontro à velha orientação que ainda perdura nas práticas pedagógicas das escolas tradicionais, sustentada na simplória soma das funções pouco desenvolvidas da criança deficiente (VYGOTSKY, 1997).

Para Vygotsky (1997), fundamentalmente, o desenvolvimento complicado de uma criança pelo defeito consiste em a insuficiência orgânica assumir uma duplicidade de papéis, em que o defeito é limitação, debilidade que diminui o potencial de desenvolvimento e, por outro lado, o defeito assume o papel de estímulo ao desenvolvimento provado pelo próprio defeito.

A compensação, como forma fundamental de desenvolvimento, não se resume a um mecanismo biológico, mas a um mecanismo essencialmente social, o qual impõe aos espaços sociais ser uma dimensão imprescindível ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1997).

h) Interferência e consequências do *bullying* no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual

Nesta categoria, buscou-se analisar como os professores percebem as consequências do *bullying* no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Das dez professoras entrevistadas, duas relataram nunca ter acontecido o *bullying* em suas salas, portanto não souberam informar os efeitos do *bullying* para o desenvolvimento da criança com D.I.; oito professoras consideram que o *bullying* interfere no processo de socialização das crianças em sala de aula, sendo comum essas crianças ficarem arredias, se recusarem a frequentar a escola, a participar das atividades grupais, começando a apresentar comportamento apático.

Crianças expostas a situações de *bullying* apresentam diferentes comportamentos que, por sua vez, produzem consequências danosas ao seu desenvolvimento. Calhau (2010) apresenta o estresse como o responsável por 80% das doenças da atualidade, pois afeta a

resistência imunológica e sintomas psicossomáticos aparecem, principalmente próximos ao horário de ir à escola.

Dentre os sintomas mais comuns, estão:

[...] dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor no estômago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perdas ou aumento de apetite, dores generalizadas, e outras doenças de causa psicossomáticas como gastrite, úlcera, colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade (FANTE; PEDRA, 2008, apud CALHAU, 2010).

Sim, na minha opinião, sim, interfere, porque a partir do momento que a criança se isola na sala fica muito mais difícil a gente trabalhar com ela e fazer ela desenvolver atividades que ajudem no desenvolvimento dela. Então, a partir do isolamento prejudica o desenvolvimento da criança, prejudica muito quando nós fazemos atividades em grupo, por exemplo, que essa criança precisa ser inserida. Se ela for rejeitada naquele grupo ela não vai conseguir desenvolver naquele momento, naquela atividade. Então prejudica sim, interfere bastante. (Profª. Josy)

A qualidade da interação social é condição indispensável para o desenvolvimento das potencialidades de crianças com deficiência e sem deficiência. Sentir-se parte de um grupo social é a condição essencial motivadora do desenvolvimento que alimenta novas estruturas psíquicas para novas aprendizagens.

Sim, com certeza. O bullying interfere muito no desenvolvimento e na aprendizagem de qualquer criança. Quanto mais com D.I., por que as outras crianças elas já, a maioria por mais problemas que tenham em casa, ela tem mais facilidade de se comunicar, de se socializar e uma criança deficiente intelectual, geralmente, elas são muito sensíveis a ponto de se fecharem cada vez mais e ficarem cada vez mais agressivas, logo porque elas foram incluídas na escola muito tarde, então elas já não têm aquela facilidade de convívio, de comunicação e já numa situação de bullying já piora porque elas vão ficar com uma barreira de comunicação pior do que elas já estavam não vão mais querer participar da aula como participava da maneira delas antes e podem demonstrar isso de forma agressiva não querendo mesmo interagir de forma alguma. Elas podem até não querer ir pra a escola, não participar das atividades e ficar cada vez mais arredia. (Profª. Isabela)

Vygotsky (1997) chama a atenção para a importância da integração de crianças mais experientes com outras menos experientes; portanto, o sentimento de não pertencimento causado pelo bullying, em crianças com deficiência intelectual, é extremamente prejudicial ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Interfere sim, interfere porque a gente vê que criança que passa por esse processo ela fica uma criança que às vezes se ausenta um pouco da sala de aula, da escola e isso acontece não só assim, na escola, na própria família acontece também, então essa criança passa a se desinteressar em muitas coisas e a gente observa de acordo como era o desenvolvimento dessa

criança. Vai diminuindo de certo aspecto. Se era uma pessoa que a gente observava que era comportada, entre aspas, a gente observa com agressividade, ou seja, interfere de alguma forma. (Profa. Maria)

De acordo com Silva (2010), a neurociência vem contribuindo de forma significativa para a área educacional. Uma de suas hipóteses é que a biologia cerebral não nasce pronta, tudo o que manifestamos desde a mais tenra idade é fruto do que herdamos e predisposmos para desenvolver padrões de pensamento e comportamento. Nós não nascemos com o pensamento e a ação predefinidos, mas nossa forma de pensar e agir passa por um processo intenso e contínuo de interação com o meio externo, podendo a biologia cerebral ser alterada de forma positiva ou negativa, sendo as experiências ricas fontes de desenvolvimento.

É se interfere com certeza, né!? A partir do momento que a criança sofre bullying então ela já fica retraída, ela não quer “tá” junto com os outros, se tem uma atividade que é no grupo ela já tem medo de “tá” ali, né!? Com medo que alguém faça alguma brincadeira, alguma gracinha que acabe envergonhando ele no meio dos outros, então ele já fica assim, eu creio, né!? Que ele já fica assim arredio. Porque eu nunca passei por uma situação na minha sala de aula com aluno que tenha sofrido esse tipo de violência, né!? O bullying eu nunca passei. Por isso eu “tô” achando que seja assim. (Profa. Maruska)

Em todas as respostas das professoras notamos que os alunos com D.I. que sofrem *bullying* apresentam impedimentos comportamentais que os limitam de participar efetivamente das atividades na escola, o que prejudica o seu processo de inclusão e de escolarização.

i) Intervenções pedagógicas na prevenção e enfrentamento das situações de *bullying* contra crianças com D.I. na sala de aula e no ambiente escolar

Nesta categoria, investigaram-se as efetivas intervenções de enfrentamento e prevenção que as professoras utilizam na escola contra a prática de *bullying*. Suas respostas apontaram para ações ainda muito incipientes, frente à gravidade que se constitui o *bullying*, mais especificamente, o *bullying* contra o deficiente intelectual. Ainda ressaltamos a complexidade da problemática, quando a família precisa participar de forma ativa na compreensão desse fenômeno para não estimular, em seus filhos, a violência.

A mobilização da família em participar, de forma eficiente, da educação dos filhos tem sido um dos grandes desafios da escola contemporânea, sobretudo nas últimas décadas, com tantos outros “agentes” formativos, a saber, a mídia, a cultura de rua e outros que têm

deixado marcas muito mais fortes que a formação familiar e escolar. A parceria entre família e escola é imprescindível para a efetivação de ações coerentes com a realidade da violência escolar (MOZ; ZAWADSKI, 2007).

Conversando com eles, conscientizando, conscientizar de que a gente tem que aceitar o outro do jeito que ele é que estes mesmos direitos que eles têm o outro deficiente também tem e ele é capaz tanto quanto ele de aprender e se desenvolver em sala de aula. (Profa. Karla)

Trabalhar as regras e os combinados na sala de aula aparece com frequência na fala das professoras, mesmo nas respostas a outras perguntas, o que parece não ser suficiente para informar, orientar ou até mesmo prevenir o bullying, pois existem questões mais complexas relativas à convivência de crianças com deficiência intelectual e crianças ditas normais, que carecem ser desmistificadas. As crianças precisam ser ouvidas e os comportamentos *bullying* precisam ser discutidos do ponto de vista de vítimas, agressores e expectadores.

Olha, desde o início do ano a gente tenta trabalhar as regras, os combinados, os regimentos da escola, os tipos de textos que nós trabalhamos, textos do cotidiano reflexivos e assim a gente tenta trabalhar também com projetos, eu gosto muito de trabalhar com projetos e nesses projetos a gente tenta trabalhar a questão da ética, da cidadania, de qualquer criança se sentir parte do todo, da sociedade. Ai vem os trabalhinhos de ajudante, vêm os trabalhos em relação ao que eles acham sobre determinados comportamento da sociedade, se são tidos como normais ou não. A gente tenta envolver a família, basicamente é isso. Os textos que a gente passa, até numa simples atividade escrita, não são qualquer tipo de texto, são textos bem escolhidos que levem eles a refletir, a pensar. A questão da brincadeira, não é o brincar por brincar. Então a gente tenta ver isso na nossa metodologia, no nosso dia-a-dia e sempre assim conversando com eles, às vezes sendo severa mesmo com aqueles que não estão obedecendo, que tentam ser resistentes em não respeitar e é muito difícil porque alguns alunos começam o ano de um jeito e terminam praticamente do mesmo jeito porque a gente não conseguiu atingir as famílias, então o que eles olham aqui e o que eles olham no bairro deles se torna ínfimo, é uma parcela, uma pequena parcela significativa. Há casos que a gente não consegue resolve. (Profa. Isabela)

Percebemos, então, que o papel da escola é importantíssimo, pois a rede de interações da qual as crianças participam (escola, família, igreja, vizinhos, internet, etc.) no decorrer de sua formação, influencia, substancialmente, na maneira como elas valorizam suas relações sociais e as amizades que elas constroem e como constroem, também na escola.

A primeira coisa que eu faço é chamar a criança pra conversar, não na frente dos outros, mas assim sentar comigo e saber o que “tá” acontecendo, o que “tá” acontecendo em casa, porque ele mudou o comportamento. Então a gente senta e conversa bastante e eu vou explicar pra ele que não deve fazer porque a criança é uma criança igual a ele, apesar da

deficiência, é uma criança igual, ele vê, ele sente a mesma coisa, ele tem um comportamento não igual a ele e não faz a mesma atividade, mas é uma criança igual a ele e tem que ser respeitado da maneira dele. Você tem é que ajudar e ao invés de estar criticando, sentar perto e ajudar. (Profa. Conceição)

Intervenções visando à prevenção e ao enfrentamento do *bullying* envolvem todos os que participam do processo educativo. No entanto, quando nos referimos ao professor, este precisa conhecer e reconhecer a diversidade quanto aos diferentes estilos de aprendizagem, que relações de interação coexistem nesses espaços; quais tipos de intervenção, regras e limites são necessários para a convivência saudável; a promoção de atividades que favoreçam aos alunos reconhecerem, em si mesmos e nos outros, suas diferenças e semelhanças, suas habilidades e inabilidades para que, assim, construam uma rede solidária de aprendizagem.

A prática das professoras, relatada nesta pesquisa, permite inferir, a partir em alguns pontos frágeis emergidos de suas falas, a falta de ações mais diretivas voltadas para o *bullying* e, ainda, a dificuldade de trabalhar as manifestações de violência, no cotidiano escolar. Para que o professor tenha a capacidade de atuar, de forma contundente, naquilo que é seu papel e promover situações de aprendizagem num ambiente seguro e criativo, é necessário que ele se implique no processo educativo como o parceiro experiente, profissional, capaz de planejar e executar ações educativas eficazes.

A aprendizagem é atributo humano que se dá de forma criativa, individual, heterogênea, regulada pelo próprio sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual; é a partir da diversidade de opinião que a compreensão do ambiente escolar produtivo forma-se e qualifica-se (BRASIL, 2007).

A presença de crianças com D.I. nas escolas regulares, ainda hoje, lamentavelmente, é motivo de estranhamento, não só para alunos como professores, funcionários e pais. Entretanto, cabe à escola o papel da formação de valores e de educação para a cidadania, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

Diferente do que muitas escolas ainda aplicam em suas práticas educativas (adaptar e individualizar-diferenciar o ensino para alguns), cabe à escola mudar suas concepções e inovar suas práticas. A proposta de educação inclusiva implica outra forma de os alunos e professores avaliarem o processo ensino-aprendizagem, negando o caráter padronizador, discriminatório e excludente, presente nas propostas pedagógicas conservadoras.

Portanto, o professor só constrói a capacidade de enxergar e intervir frente a gravidade do *bullying* contra o deficiente intelectual compreendendo as nocivas

consequências para a pessoa com deficiência intelectual e para toda a sociedade, se ele, diariamente, se preparar para o grande desafio da inclusão escolar.

Os comportamentos de *bullying* mais insidiosos com consequências mais devastadoras para as vítimas acontecem na sala de aula e se referem àquelas agressões que expõem as competências acadêmicas ou o nível de inteligência das mesmas (VENTURA; FANTE, 2011).

Ventura e Fante (2011) afirmam que o enfrentamento ao *bullying* só terá efeito quando toda a escola discutir e entrar em consenso sobre boas e más práticas, do porteiro ao gestor, toda a comunidade escolar forte, informada, sensibilizada, formada e intolerante frente ao *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade pertinente à espécie humana e a necessidade de interação para seu próprio desenvolvimento impõem ao ambiente escolar um desafio grandioso, o de formar para as competências acadêmicas e sociais. Para tanto, a escola precisa reconhecer-se como instituição formadora que precisa continuamente profissionalizar-se.

Esta pesquisa abordou o recorte da realidade de duas escolas públicas municipais de São Luis, Maranhão, revelando-nos um cenário típico do sistema educacional público, que enfrenta a crise da educação nos seus mais diversos aspectos.

Começaremos pelo currículo que, analogicamente, seria o mapa a partir do qual professores, alunos e sociedade traçam caminhos para o presente e o futuro, enquanto cidadãos, caminhos esses percorridos no escuro, com pouca clareza e profissionalismo, produzindo, diariamente, um sentimento de menos pertencimento ao grupo social em que convivemos. Assim, a própria escola tem sido, por excelência, palco de muitos desencontros, quanto aos seus objetivos, vivendo situações de violência no interior da comunidade escolar.

As escolas pesquisadas estão vivendo a realidade da inclusão escolar, especificamente da inclusão de crianças com deficiência intelectual, num contexto geral. A maioria das professoras possui concepções contraditórias sobre a deficiência intelectual, pois tanto acreditam que essas crianças aprendem em um ritmo e forma peculiar e singular quanto crêem que a deficiência tem causa genética ou hereditária. Algumas professoras concebem a deficiência intelectual pautada em conceitos ultrapassados, como os de incapacidade e impedimento de desenvolvimento e de aprendizado.

Mesmo as professoras que têm um entendimento mais apropriado e próximo do conhecimento científico sobre a deficiência intelectual sentem dificuldades em, efetivamente, garantir situações de aprendizagem que incluam todos os alunos, contemplando suas diversidades. É importante ressaltar as dificuldades enfrentadas frente às situações concretas dos espaços escolares, como salas com excesso de alunos, professores com déficit na formação para atuar na educação inclusiva e, ainda, dificuldades de intervenção diante dos comportamentos de bullying, investidos contra alunos com deficiência intelectual.

O preconceito tem sido o maior motivador das práticas de bullying contra o deficiente intelectual. Percebeu-se a existência de preconceito não somente por parte dos alunos, mas, também, por parte de algumas professoras.

Como agravante a essa realidade, deparamo-nos com a fala eloquente das professoras quanto à necessidade de uma formação direcionada para a inclusão de pessoas

com deficiência intelectual e o fenômeno da violência nas escolas. As professoras, a partir de concepções oriundas de suas experiências de vida cotidiana, formação profissional e prática pedagógica, lançam mão de estratégias pouco eficientes na prevenção e combate ao *bullying*.

A prática do cotidiano escolar denuncia a urgência da necessidade de políticas sólidas de enfrentamento da violência escolar para com os alunos que apresentam diferentes características, culturais, intelectuais e psicológicas. A escola deve ser constituída sem negar a diversidade existente em suas relações, como também deve evoluir em nível de criar mecanismos de superação das práticas excludentes e intolerantes.

Com quase duas décadas de existência do movimento da inclusão no Brasil, o professor ainda assume o papel de vítima frente à inclusão compulsória, contribuindo para a geração de ações de preconceito e discriminação contra o deficiente intelectual, agravando a sua vulnerabilidade e violência no contexto escolar. As professoras, muitas vezes, têm se comportado como meras espectadoras do fenômeno *bullying*, sentindo-se incapazes ou pouco preparadas para realizar intervenções pedagógicas éticas, construtivas e reconstrutivas da escola, tal como relatado nos depoimentos recolhidos. Todas as professoras fazem suas intervenções pedagógicas pautadas em diálogos cotidianos em suas aulas, quando consideram necessário.

Por fim, sugere-se que as escolas, foco da pesquisa, se estrutrem e se organizem de forma mais eficaz, orientando de forma coletiva a sua proposta político-pedagógica, contemplando ações mais direcionadas para a inclusão de crianças com deficiência intelectual e ações de prevenção e de enfrentamento do *bullying* contra as crianças com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. [S. l.]: Ed. UNESCO, doações institucionais, 2002.
- ALMEIDA, S. F. C. A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 3, 1997.
- AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL DISABILITY. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- BAIROS, R. A. **A educação como direito: a inclusão de educadores com deficiência mental no ensino formal em Lages, S. C.** 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto catarinense, Lages, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BEANE, Alan. **Proteja seu filho do bullying**. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2010.
- BRASIL, Katia Tarouquella R.; LOUZADA, Fernando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Adolescência trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Tarouquella R.; MARTY, Francois; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010. Cap. 6.
- BRASIL. Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Censo 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6489&catid=201&Itemid=86>. Acesso em: dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Convenção de Guatemala. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.216 de 4 junho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=192:seesp-esducacao-especial&id=14188:progrma>>

formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&option=c om_content&view=article>. Acesso em: Acesso em: 27 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao88.htm>. Acesso em: 27 jul. 2010.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

CALIMAN, Geraldo. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa**. São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedesunicamp.br>>. Acesso: dez. 2010.

CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR. Fundação Instituto de Administração. **Bullying Escolar no Brasil - Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Portals/0/pesquisabullying.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

CHAKUR, C. R. de S. L. et al. **Caminhos e desvios do construtivismo na educação (relatório de pesquisa)**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUÍ, M. Ética. Política e violência. In: CAMACHO, T. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003. p. 39-59.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: L. Banks Leite (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 164-197.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Canadá, OPSQ/OMS- 6 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.declarationmontreal.com/docs/declaration_portuguais.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília, DF: Corde, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação: 1500-1900**. São Paulo: Escuta, 2002.
- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 22, p. 273-291, 2001.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2008.
- GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.
- GUIMARÃES, A. H. R. **O orientador educacional frente ao bullying**. [S. l.: s. n.], 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011-resumo técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- LANE, T. M. S; CODO, W. **Psicologia social - o homem em movimento**. São Paulo: Editora brasiliense, 2007.
- LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A construção da infância: entre os saberes científicos e as práticas sociais. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, v. IX, n. 16, p. 102-121, 2004.
- LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**. São Paulo: Pré-Escola Terapêutica (USP), n. 8, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como?** São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <www.webartigos.com/.../Inclusao-Escolar/pagina1.html>. Acesso em: 5 jun. 2010.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.
- MONTAGNA, P. **Violência, psicanálise e interdisciplinaridade**. São Paulo: SBPSP/Casa do Psicólogo, 2004.

MOREIRA, Herivelton; CALLEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP & A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOZ, M, J.; ZAWADSKI, M. **Bullying-estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra F. C. Formação de professores: subjetividade e prática docentes. **Col. LEPSI IP/FE-USP**, n. 7. Disponível em: <Proceedings.scielo.br/scielo.Php.Na>. Acesso em: dez. 2009.

PLANCK, D. N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. **Educação matemática - Temas de investigação**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional J. P. Ponte Ed., 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, J. V. T. dos. **A violência na escola, uma questão social global**. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto. Violência, sociedad y justicia em América Latina. CLACSO. 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>>. Acesso: out. 2010.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de educação. Disponível em: <www.saoluis.ma.gov.br/semad/>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

SOUZA, F. R. de. **A Inclusão/exclusão Escolar: as concepções de pais e de jovens alunos com deficiência intelectual**. Brasília. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

STAINBACK. S; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre, Artemed, 1999.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VENTURA, A; FANTE, C. **Bullying-intimidação no ambiente escolar**. Belo Horizonte: Conexa, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de A. Rabaça. Lisboa: Estampa, 1997. p. 31-50.

VYGOTSKY, L. S. A. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: BOOKMAN, 1998.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: consideração à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

PARTE I

NOME: _____

SEXO: FEMININO () MASCULINO ()

IDADE: _____

GRADUAÇÃO: _____ DATA DE CONCLUSÃO: ____/____/____

ESPECIALIZAÇÃO: _____ DATA DE CONCLUSÃO: ____/____/____

MESTRADO: _____ DATA DE CONCLUSÃO: ____/____/____

DOUTORADO: _____ DATA DE CONCLUSÃO: ____/____/____

TEMPO DE TRABALHO NA DOCÊNCIA: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM SALA INCLUSIVA: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS COM DI: _____

PARTE II

“Concepções e práticas de professores no enfrentamento às situações de *bullying* contra alunos com DI”

1. Qual a sua concepção sobre a deficiência intelectual e quais são, na sua opinião, as principais causas dessa deficiência?
2. Você considera importante, do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com DI, que elas sejam incluídas em classes regulares de ensino?
3. O que você entende por *bullying*?
4. Você já presenciou alguma situação ou tipo de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual, em sua sala de aula ou na escola? (Sim e onde)
5. (Sim) Poderia descrever as situações ou tipos de *bullying* que você presenciou?
6. Quem são, comumente, as pessoas que praticam *bullying* contra as crianças com DI, na escola?

7. Na sua opinião, por que as pessoas praticam bullying contra crianças com DI?
8. Na sua concepção, a prática de bullying é uma forma de violência contra o outro ou apenas um comportamento inadequado ou mal-educado de algumas pessoas? Explique a sua opinião.
9. Você acredita que a criança com DI percebe a prática de bullying contra ela? Se percebe, como ela o demonstra?
10. Na sua opinião, o bullying interfere no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com DI? Descreva como você percebe, na criança, os efeitos e conseqüências dessa interferência (reações, comportamentos, desempenho, etc.).
11. Quais são as ações/intervenções que você coloca em prática, com o objetivo de prevenir e enfrentar as situações de bullying contra crianças com DI, na sua sala de aula e na escola.

ANEXO A - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS

EU _____

R.G. _____, abaixo-assino, concordo em participar da pesquisa sobre “Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra deficiente intelectual”, desenvolvida pela pesquisadora Elani CristinaVieira Magalhães de Castro, sob orientação da Profª Drª Sandra Francesca Conte de Almeida, da Universidade Católica de Brasília. Declaro ainda, estar ciente de que os dados serão coletados por meio de entrevista que será gravada e transcrita. Também, que as informações por mim fornecidas serão sigilosas, sendo-me garantida total privacidade.

Fica a mim garantido (a) o direito de inquirir a pesquisadora sobre quaisquer dúvidas que venham a seguir, relacionadas aos objetivos e/ou metodologias da pesquisa, bem como liberdade de retirar o meu consentimento durante a execução da coleta de dados.

Assim, depois de ter lido e ser esclarecido sobre o exposto, consiste, voluntariamente, em participar da pesquisa.

Assinatura

São Luís, _____ de _____ de 2011.