

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UMA
EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC).

CARIN SCHULTZE FETTBACK
PROFESSORA ORIENTADORA DOUTORA NELMA BALDIN

JOINVILLE

2013

CARIN SCHULTZE FETTBACK

UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UMA
EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC).

Dissertação de mestrado apresentada como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, na Universidade da Região de
Joinville – UNIVILLE. Área de concentração
(Educação). Orientadora: Doutora Nelma Balbin

JOINVILLE

2013

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

F295u Fettback, Carin Schultze
Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC) / Carin Schultze Fettback; orientadora Dra Nelma Baldin – Joinville: UNIVILLE, 2013.

203 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação –
Universidade da Região de Joinville)

1. Educação especial - Joinville. 2. Educação Inclusiva. 3. Relações Sociais. 4. Sistemas de Escolas Municipais – Joinville. I. Baldin, Nelma. (orient.). II. Título.

Termo de Aprovação

“Uma Contribuição ao Estudo das Relações entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (SC)”

por

Carin Schultze Fettback

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Nelma Baldin

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Nelma Baldin
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Julianne Fischer
(FURB)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 26 de março de 2013

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram, direta ou indiretamente, na construção e conclusão dessa pesquisa.

Em especial, a minha orientadora Doutora Nelma Baldin, pela orientação, pelo tempo dedicado, por acreditar no meu trabalho e, principalmente, por me deixar caminhar a partir do meu próprio querer no que se refere à temática escolhida.

A Professora Doutora Julianne Fischer e Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro da Banca Examinadora, pelas contribuições durante a qualificação e defesa.

A minha família, e principalmente ao meu marido e companheiro Paulo Roberto Fettback, pelo apoio e incentivo ao longo dos dois anos de estudos.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Joinville, SC, pela colaboração e compreensão nos momentos em que estive ausente.

Aos meus colegas da primeira turma (2011) do Mestrado em Educação, pela interação, troca e companheirismo e, em especial, a minha amiga Rafaela Capuani, pelos ensinamentos e apoio referente à proficiência (inglês).

As minhas colegas especiais de trabalho, Ivânia Rodrigues e Valdirene Stiegler Simão, pelo constante incentivo e apoio ao longo de toda a caminhada no Mestrado.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo geral analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando compreender o relacionamento entre família, escola e atendimento educacional especializado – AEE. Como objetivos específicos: avaliar o entendimento que têm as famílias e os professores quanto ao atendimento educacional especializado – AEE da pessoa com deficiência; compreender, nos dizeres das famílias e dos professores, o processo de inclusão da criança e do adolescente no ensino regular; reconhecer a importância dada pela família, da representação das relações no referente à família-escola e família-atendimento educacional especializado. Participaram da pesquisa 15 famílias (uma tia, um irmão, um pai e doze mães), e 3 professoras do atendimento educacional especializado, 46 professores do ensino regular e 5 auxiliares de educadores monitores, perfazendo um total de 69 pessoas adultas envolvidas no desenvolvimento do estudo, mais 15 estudantes, num total geral de 84 oitenta e quatro pessoas. Os descritores: educação especial; atendimento educacional especializado; trabalho docente; família; e representação social, retratam a abordagem da pesquisa qualitativa etnográfica. A coleta de dados ocorreu entre os meses de março a julho de 2012. Como instrumentos para a coleta dos dados foram utilizados o diário de campo, caderno de notas, questionário, roteiro de questões para a entrevista e a ficha de observação. A pesquisa foi fundamentada teoricamente em BEYER (2005); DORZIAT (2011); MACHADO (2008); MANTOAN (2006); (MANTOAN, MACHADO, SÁ e SANTOS (2010); MITTLER (2003); MOSCOVICI (2010); ROPOLI (2010) SYMANSKI (2010). Os resultados apontaram que a inclusão escolar da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento continua sob responsabilidade da educação especial. Pais e professores afirmaram desconhecer o serviço do atendimento educacional especializado – AEE, e determinados dados apontaram divergências no que se refere às opiniões quanto a parceria entre os pais e professores. Espera-se ainda que os dados da pesquisa possam contribuir para a criação, futura, de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Palavras chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Docente; Família; Representações Sociais

ABSTRACT

The research here presented had the general objective of analyzing the applicability of the guidelines contained in the documents that establish the Brazilian National Policy of Special Education in the Perspective of the Inclusive Education (2008) aiming in understanding the relationship between family, school, and the special needs educational service. The specific objectives were: to assess the understanding that families and teachers have regarding services to special needs students; to understand, through the sayings of family members and teachers, the inclusion process of children and adolescents that attend elementary and middle schools; to recognize the importance given by family to the relations' representation regarding family-school and family-special needs educational service. Fifteen families took part in this study (an aunt, a brother, a father, and twelve mothers), three special needs educational service teachers, forty-six elementary and middle school teachers, and five special needs student assistants, adding up a total of 69 adults involved in the development of this study, plus 15 students, with general total of 84 people. The description markers: special needs education, special needs service, teachers' work, family, and social representation, picture the qualitative ethnographic approach of the research. The data collection happened between the months of March and July, 2012. As instruments to collect the data, we used: field diary, notes' pad, questionnaire, list of questions for the interview and observation chart. The research was theoretically based on BEYER (2005), DORZIAT (2011), MACHADO (2008), MANTOAN (2006), MANTOAN, MACHADO, SÁ e SANTOS (2010), MITTLER (2003), MOSCOVICI (2010), ROPOLI (2010), SYMANSKI (2010). The results showed that the inclusion of the child and the adolescent with deficit and global development disruption continues to be the responsibility of the special education professionals. Parents and teachers state that they don't know the special needs educational service and some data pointed out to controversies in opinions regarding the relationship between parents and teachers. It is expected that the data raised by this study is able to contribute to the future implementation of public policies focused on the professional development of teachers of elementary and middle school levels.

Key Words: Special Education; Special Needs Service; Teacher Work; Family; Social Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Joinville – Santa Catarina com ênfase no Bairro Vila Nova.	21
Figura 2 - Educação Especial como modalidade transversal	40
Figura 3 - Mostra uma sala de recursos multifuncionais e a professora ensinando Língua Portuguesa escrita para crianças com surdez. Esse ambiente apresenta recursos visuais fixados na parede.....	44
Figura 4 - Mostra um aluno com deficiência visual, utilizando os recursos da informática acessível.....	44
Figura 5 - Mostra uma aluna com paralisia cerebral em sala de aula comum, fazendo uso da prancha de comunicação alternativa.....	45
Figura 6 - Mostra aluno no AEE aprendendo o uso do leitor de tela.	45
Figura 7 - Mostra um aluno com deficiência física utilizando vocalizador em sala de aula comum.	45
Figura 8 - Mostra materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.	45
Figura 9 - Mostra a professora do AEE ensinando o aluno com cegueira a usar a máquina de datilografia Braille.....	45
Figura 10 - Localização das escolas municipais de Joinville (SC), onde estão implantadas as salas de recursos multifuncionais.....	70
Figura 11 - Localização dos Centros de Apoio Pedagógico – CEAPes.	73
Figura 12 - Localização das escolas que serão observadas durante a pesquisa no bairro Vila Nova.	78
Figura 13 - Aula de geografia na unidade escolar V	102
Figura 14 - Aula de matemática na unidade escolar A.....	102
Figura 15 - Atividade em dupla na aula de ciências na unidade escolar A	104
Figura 16 - Adolescente E6 sendo auxiliado pela monitora na unidade escolar V.	114
Figura 17 - Atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional na unidade escolar V	118

Figura 18 - Atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional na unidade escolar K.	118
Figura 19 - Orientação quanto ao recurso utilizado na aula de matemática na unidade escolar V.	118
Figura 20 - Aula de Educação Física na unidade escolar A.	121
Figura 21 - Retorno das alunas da aula de Educação Física na unidade escolar A.	122
Figura 22 – Retorno das alunas da aula de Educação Física na unidade escolar A.	122
Figura 23 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.	124
Figura 24 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.	124
Figura 25 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.	124
Figura 26 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.	124
Figura 27 - Retorno da aula de educação física na unidade escolar V.	125
Figura 28 – Aula na sala de informática na unidade escolar A.	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de salas de recursos multifuncionais implantadas na rede municipal..... 71

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AJIDEVI – Associação Joinvilense de Integração dos Deficientes Visuais

AMA – Associação dos Amigos do Autista

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APISCAE – Associação para Integração Social de Crianças e Adolescentes Especiais

CEAPE – Centro de Apoio Pedagógico

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação de Educação Especial

FUNDAMAS – Fundação Municipal Albano Schmidt

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico

SECADI – Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	23
2.1 A Escola em uma Perspectiva Inclusiva.....	23
2.1.1 A Educação.....	23
2.1.2 A Escola Inclusiva.....	28
2.2 A Educação Especial.....	33
2.2.1 Abordagem histórica da Educação Especial: uma breve revisão.....	33
2.2.2 Aspectos legais: Educação Especial e Educação Inclusiva.....	36
2.2.3 O Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	43
2.3 A Família.....	49
2.3.1 A Família de Crianças e Adolescentes com Deficiência.....	53
2.3.2 Relação família – escola.....	56
2.4 As representações sociais.....	59
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JOINVILLE (SANTA CATARINA).....	64
3.1 O processo histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Joinville.....	64
3.2 O Atendimento Educacional Especializado – AEE : novas perspectivas para a educação especial na rede municipal de Joinville.....	67
4. MÉTODO – UM POSICIONAMENTO TEÓRICO.....	75
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	77
4.2 A análise dos dados.....	83
4.3 Caracterização das Unidades Escolares e da População Alvo.....	88
4.3.1 As Escolas do Bairro Vila Nova.....	88
4.3.2 A População Alvo.....	90
4.3.2.1 As Crianças e Adolescentes.....	90
4.3.2.2 Os Professores.....	90
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	93
5.1 As Categorias de Análise – dados que emergiram da pesquisa.....	93

5.1.1 As Expressões dos Professores.....	93
5.1.1.1 Educação Inclusiva – Educação Especial: conceito, concepções.....	94
5.1.1.1.1 As concepções dos professores em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	100
5.1.1.2 Formação de Professores.....	106
5.1.1.3 Relações: Pais, Professores, Crianças e Adolescentes.....	113
5.2 As Expressões das Famílias.....	128
5.2.1 Concepção dos familiares sobre a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.....	128
5.2.2 Encontros e desencontros na relação família – escola – atendimento educacional especializado.....	132
5.2.3 Importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE e demais serviços para atender as necessidades específicas da criança ou adolescente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento para os familiares.....	136
5.3 O olhar da pesquisadora – pontos de análise.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS.....	163
Anexo 1 – Autorização Secretaria Municipal de Educação.....	164
APÊNDICES.....	166
Apêndice 1 – Modelo de Ficha de Observação.....	167
Apêndice 2 – Modelo do Questionário para os Professores do Ensino Regular.....	171
Apêndice 3 – Modelo do Questionário para as Professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	173
Apêndice 4 – Modelo do Questionário para Auxiliar de Educador Monitor.....	175
Apêndice 5 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores).....	177
Apêndice 6 – Transcrição da Entrevista Realizada com os Pais (Modelo para Confirmação) ...	179
Apêndice 7 – Modelo do Roteiro de Questões para Entrevistas.....	187
Apêndice 8 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais).....	189
Apêndice 9 – Quadro 1 – Crianças e Adolescentes.....	191
Apêndice 10 – Quadro 2 – Perfil Profissional dos Professores do Ensino Regular.....	197

Apêndice 11 – Quadro 3 – Perfil Profissional das Professoras do Atendimento Educacional Especializado	200
Apêndice 12 – Quadro 4 – Perfil Profissional das Auxiliares de Educadoras Monitoras	202

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência enfrentaram comportamentos e reações distintas e, muitas vezes, contraditórias, considerando-se que vivemos numa sociedade que ora exclui e ora integra parcialmente seus cidadãos.

Com base nas reflexões de José de Souza Martins (1997), exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. Estão, neste caso, aqueles aprendizes em situação de deficiência que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas que não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas e que, em muitos casos, nem recebem apoio especializado.

Nas décadas de 1960 e 1970 a sociedade foi marcada por valores culturais, sociais, econômicos, políticos que interferiram diretamente no tratamento das pessoas com deficiência. Assim, elas receberam tratamentos diferenciados em relação às demais pessoas, foram habilitadas, reabilitadas e educadas conforme os padrões aceitos.

Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de uma sociedade inclusiva passou a ganhar mais espaço e influenciou a forma de pensar e agir em relação ao atendimento às pessoas com deficiência. Desta forma, essas pessoas foram consideradas em suas necessidades específicas.

Os diferentes contextos históricos, as transformações nas diversas esferas da vida social e os novos comportamentos vêm possibilitando um novo olhar e uma nova compreensão em relação às pessoas com deficiência.

Há, contudo, segundo Guareschi (2011), uma variável que é essencial para compreender essas diversas transformações históricas e que, na verdade, vem definir essas diversas épocas. Essa variável são as relações que foram se estabelecendo entre as pessoas.

Em função disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é constituída e, devido ao seu impacto educacional, exerce influência significativa nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os Sistemas de Ensino em relação à Educação Especial. O principal objetivo dessa política é o de assegurar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, deu-se importância relevante aos

questos: 1) Atendimento Educacional Especializado – AEE; 2) participação da família na vida escolar dos seus filhos e da comunidade escolar.

O interesse pelo estudo dessa temática e a motivação realizada pela orientadora mobilizaram a pesquisadora a ir em busca de estudos em âmbito acadêmico sobre a temática da Educação Especial publicados sob a forma de teses e dissertações, junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para tanto, delimitou-se o período de 2007 a 2011, que correspondem ao período da elaboração e aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em vigência até o presente momento.

A partir da delimitação de tempo foram definidos os descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Docente; Família e Representações Sociais. Com esses descritores, observou-se a ausência de publicações de teses no ano de 2007.

Ao cruzar o levantamento dos dados feito com os descritores citados chegou-se a um total de 41 publicações entre teses e dissertações, sendo que catorze (14) publicações discutiam questões relacionadas a inclusão escolar, família e representação social, dentre estas, cinco (5) se relacionavam diretamente com o objeto de estudo da pesquisa aqui proposta, quais sejam: Roriz 2009; Oliveira 2009; Soares 2009; Silveira 2009; Martinelli 2008.

De modo sintetizado as pesquisas supracitadas evidenciaram, por exemplo, que entre outros fatores, a escola tem condições de administrar suas expectativas se esta compartilhar seus medos, inseguranças e frustrações diante dos desafios impostos pela diversidade de seu alunado, fazendo, então, da família, sua parceira e não sua rival ou concorrente (Oliveira, 2009).

Por sua vez, Roriz (2009) evidencia, ainda, que o percurso escolar das crianças e adolescentes com necessidades específicas foi marcado pela segregação/exclusão. As escolas, de maneira geral, não demonstram aptidão/interesse em lidar com esses estudantes. Além disso, o modo como cada município se estrutura em termos educacionais foi determinante na trajetória escolar de cada criança e adolescente.

Soares (2009), pesquisou sobre a representação materna e familiar em relação ao filho com paralisia cerebral e ao lugar que este filho ocupa na família. O filho com deficiência representa para os pais aquele filho que cresceu e sobreviveu, em comparação com os outros filhos falecidos; por isso não é rejeitado, seus progressos são ressaltados, sendo valorizado pelos recursos financeiros obtidos pela família, por sua deficiência.

Silveira (2009), aponta a necessidade de aproximação entre a família e a escola, por meio de projetos como a Educação Física, e considera que a família deveria se interessar e participar mais dos trabalhos desenvolvidos pela Educação Física escolar. A escola, por sua vez, juntamente com a Educação Física, deveria contemplar mais as famílias em seus projetos político pedagógicos.

Martinelli (2008) afirma que os resultados de sua pesquisa apontam para a falta de oportunidades, de determinações pessoais, poucas opções de lazer e a superproteção da família dificultando a participação e a autonomia das pessoas com deficiência dentro da sociedade. A autora finalizou suas considerações asseverando que a participação das pessoas com deficiência em suas comunidades, em atividades de lazer, bem como em lugares que os permitem compartilhar experiências com seus pares, podem contribuir para prática da cidadania e facilitar mudanças na representação das deficiências, alterando atitudes de segregação e incentivando políticas públicas condizentes com uma sociedade inclusiva.

Outro fator que mobilizou à busca de maior aprofundamento sobre a temática é que a pesquisadora atua há dez anos na Supervisão de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, portanto o interesse investigativo da pesquisadora tem vinculação direta com a sua trajetória profissional. O contato com a Educação Especial e as discussões em torno da política de educação inclusiva teve início em 1999, quando esta pesquisadora deixou de atuar como professora da Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Raio de Sol da rede municipal de ensino, localizado no Bairro Vila Nova e passou a atuar como Coordenadora Pedagógica no mesmo local. Até aquele momento, as lembranças de convivência com uma pessoa com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento são de fato bastante vagas.

Durante o período que a pesquisadora ficou à frente da Coordenação Pedagógica, entre os anos de 1999 e 2003, teve a oportunidade de participar de iniciativas relacionadas a temas como formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas. Foi nesse período que escreveu um projeto com objetivo de buscar a rede de apoio para auxiliar os professores da Educação Infantil que contavam com crianças com deficiência em suas salas de aula. Com apoio da direção da unidade escolar onde trabalhava e Secretaria Municipal de Educação, foi possível colocar o projeto em prática, fazendo com que os professores das crianças com deficiência pudessem visitar e participar dos atendimentos realizados com as crianças na presença de

profissionais de outras áreas como, por exemplo, da saúde. Esse atendimento era realizado no contra turno do ensino regular.

Ao mesmo tempo, tal experiência ajudou a pesquisadora a refletir sobre a inclusão da criança com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento na Educação Infantil e a formação de professores necessária para atuar nesse processo, bem como a busca pela parceria com as famílias.

Após os cinco (5) anos e dois (2) meses de atuação como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil a pesquisadora foi convidada, em 2005, para atuar como Supervisora no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, frente a orientação de professores, pais, bem como no encaminhamento, quando necessário, para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No decorrer do caminho, diversas inquietações surgiram. Como incluir crianças com deficiência na Educação Infantil sem que o professor se sentisse incapaz de lidar com eles? No processo de inclusão, quais profissionais poderiam ajudar aos professores do ensino regular, iniciando pela Educação Infantil? Como proceder para estabelecer uma maior aproximação entre pais, professores e profissionais da área da saúde quando houver necessidade para que de fato se estabeleça uma relação dialógica entre família, escola e atendimento educacional especializado e/ou clínico? Portanto, a pesquisadora deteve-se sobre a questão das relações entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado, e como se dão essas relações no cotidiano escolar. Questão essa que motivou a pesquisa para a Dissertação do Mestrado.

No ano de 2011, a pesquisadora ingressou no Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Esta experiência foi incomparável, pois a permanência da pesquisadora em campo diariamente possibilitou a pesquisadora novas reflexões sobre a interação entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar.

Uma outra motivação apresentada pela pesquisadora é a compreensão que esta possui de que a criança com necessidades específicas apresentará um bom desempenho na escola quando houver o reconhecimento de suas possibilidades de aprendizagem por parte da gestão da escola e dos professores que atuam diretamente com as crianças e adolescentes.

Para tanto, considera que a participação efetiva da família no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, frente as suas necessidades. Porém, a pesquisadora concorda com Paulon (2007) ao compreender que o nascimento de um filho com

deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidas de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Compreender, ainda, que esses problemas tenderão a se avolumar caso a família não receba ajuda para reconhecer seu filho como sujeito que apresenta diversas possibilidades.

Diante do exposto, percebe-se a relevância do aprofundamento dos estudos sobre o objeto da pesquisa: as relações entre a escola, família e atendimento educacional especializado. Há que ampliar-se as discussões, transformando-as em instrumento para o desenvolvimento dos estudantes público alvo da educação especial.

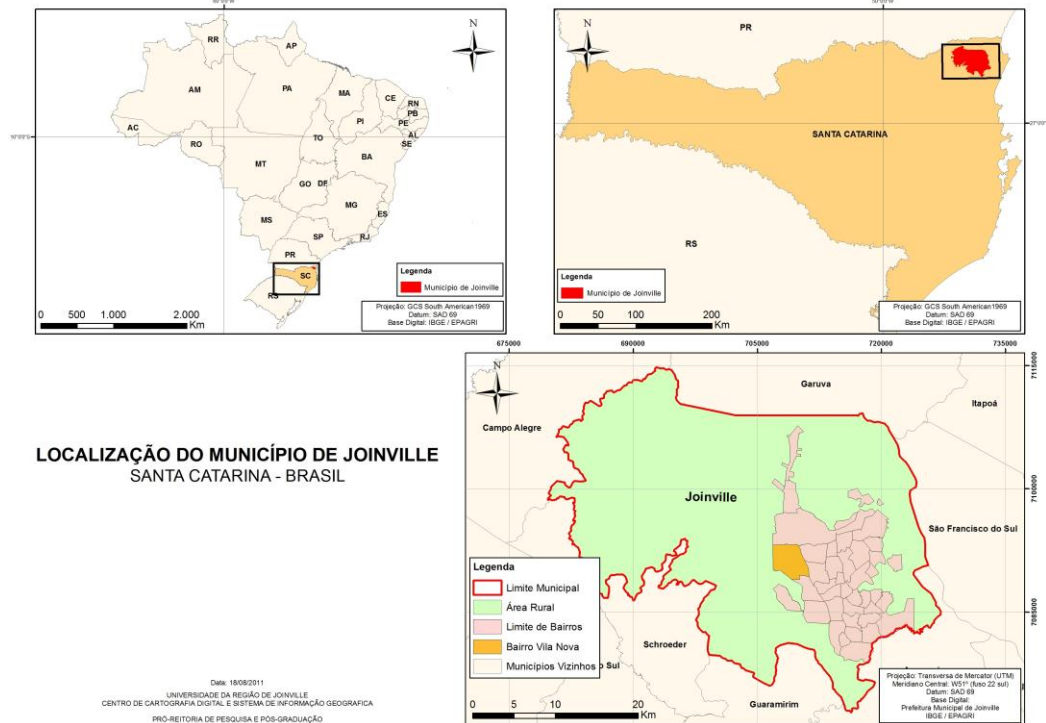
Conhecer como pensam os pais e os professores sobre o tema em questão, a partir de seus dizeres, revelando necessidades e expectativas em relação à vida escolar dos seus filhos e estudantes com deficiência, constitui-se em uma das formas que poderá auxiliar na percepção da representação que a família tem sobre o processo de interação existente (ou não) entre ela, a criança e o adolescente com deficiência e a escola regular. Além disso, poderá instigar reflexões sobre as possibilidades de transformação da realidade existente, apontando alguns caminhos para a realização, conforme indicada por Nogueira (1998), Nunes e Vilarinho (2001) e Chug (1998), mudança de mentalidade e de visão frente aos novos comportamentos e desafios.

Nesta direção, uma teoria que oferece subsídio para o entendimento e a discussão acerca das novas configurações familiares que adentram no contexto social é a Teoria das Representações Sociais, uma vez que a representação é construída para possibilitar às pessoas um sentido à sua vivência e ao seu comportamento. Sempre que há comunicação, existe também o processo de influência social e que neste aspecto pode ser observado por meio de novas formas de representações sociais. Consequentemente, elas não são estáticas, e sim, dinâmicas, o que permite às pessoas reavaliarem suas crenças, imagens, percepções, adequando-as ao contexto social que se encontram inseridas (MOSCOVICI, 2003).

Sendo assim, a teoria da Representação Social definida por Moscovici se torna pertinente ao estudo em questão e possibilita que as imagens, crenças, representações sociais e o conceito de família sejam passíveis de discussão e reflexão dentro do binômio família – educação. O trabalho com famílias e o estímulo à sua participação efetiva e social no acompanhamento dos filhos. Constitui-se, sem dúvida, num fator relevante no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

No caso desta pesquisa, o palco dos estudos são as escolas públicas municipais localizadas no Bairro Vila Nova, pertencente ao município de Joinville – Santa Catarina (Figura 1).

Figura 1 - Localização do Município de Joinville – Santa Catarina com ênfase no Bairro Vila Nova.



Fonte: Centro de cartografia digital e sistema de informação geográfica Pró-Reitoria e Pós-Graduação, Univille. Criado em agosto de 2011.

A pesquisa envolveu quinze (15) famílias (uma tia, um irmão, um pai e doze mães), quarenta e seis (46) professores do ensino regular, três (3) professoras do atendimento educacional especializado e cinco (5) auxiliares de educadores monitores.

A comunidade citada está localizada na região oeste do município, mais especificamente na área da Bacia Hidrográfica do Rio Piraí, em uma localidade pertencente ao chamado “cinturão verde” da cidade. Trata-se de uma região rural, com produção agrícola e pastoril em pequena e média escala, e parte dela já apresenta áreas de urbanização em crescimento, concentrando o comércio e a prestação de serviços em suas áreas mais centrais. Para a expansão das áreas urbanizadas comuns em grandes centros, e os conflitos de interesses (urbano X rural) daí recorrentes, justifica-se o estudo dos *modus vivendi e operandi* das populações que nela habitam como forma de contribuir para as políticas públicas relativas à Educação Especial, destinadas às regiões.

Na tentativa de captar o fluxo ininterrupto da realidade, o estudo tem abordagem qualitativa e está baseado em pesquisa etnográfica. A opção pela etnografia deve-se ao objetivo de compreender as situações do contexto escolar a partir do ponto de vista de seus próprios agentes. Seu objetivo é a descrição densa e a interpretação das ações e relações dos sujeitos na elaboração da vida coletiva.

O objetivo geral do estudo foi o de analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando compreender o relacionamento entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado. Como objetivos específicos, foram: avaliar o entendimento que têm as famílias e os professores quanto ao Atendimento Educacional Especializado da pessoa com deficiência; compreender, nos dizeres das famílias e dos professores, o processo de inclusão da criança e do adolescente no ensino regular; reconhecer a importância, dada pela família, da representação das relações no referente à família-escola e família-Atendimento Educacional Especializado

Para a melhor organização do trabalho, optou-se por registrar os dados por meio de uma sequência de capítulos de modo a revelar o processo de desenvolvimento da pesquisa e as descobertas realizadas.

Na introdução, aponta-se, ao leitor, o objeto de estudo, contextualiza-se o *lócus* e os objetivos da pesquisa; no primeiro capítulo, a “Revisão da Literatura”, faz-se todo um estudo do referencial teórico da pesquisa; No segundo capítulo, a “Metodologia”, mostra-se o posicionamento teórico e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, a caracterização das unidades escolares e o perfil dos sujeitos envolvidos neste trabalho. No terceiro capítulo, trata-se dos “Resultados e Discussões” com base nos dados revelados após o contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa. No quarto capítulo, o “Olhar da Pesquisadora”, a inclusão escolar ainda é um desafio para os professores e gestores com suas respectivas equipes diretivas. No quinto capítulo, as “Considerações Finais”, apresentam as principais considerações a pesquisa, nas quais traça-se algumas reflexões acerca do estudo que foi desenvolvido, com entendimento de que o mesmo não esgotou todas as possibilidades de análise, reflexão e discussão.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Escola em uma Perspectiva Inclusiva

2.1.1 A Educação

Na educação é importante refletir sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes.

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la (MIZUKAMI, 1986).

O homem se torna, na abordagem sociocultural, o sujeito da educação. Por outro lado, a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adequada ao homem concreto a quem se destina.

Rego (2008), expressa que segundo a teoria histórico-cultural, que tem como principal autor Vigotsky, destaca-se a importância do contexto sociocultural na constituição do sujeito. O indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas tais como: memória, atenção, imaginação, estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo.

Assim, pensar uma “educação humanizadora” implica considerar o trabalho docente como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos, e não apenas como um fim em si mesmo (RIGON, 2010).

Como expressa Rego (2008), construir conhecimentos implica numa ação partilhada já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais, (entre as crianças, adolescentes e o professor) no contexto escolar. Essas passam a ser

entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas nas quais cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Essa concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Entre eles, destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes e a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos (RIGON, 2010).

Referir-se às aquisições da cultura humana implica não só conteúdos científicos e sistematizados, mas todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, valores, técnicas, arte, comportamentos etc. Nas palavras de Saviani (2000, p. 17), o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto de homens”.

Segundo Mizukami (1986, p. 94), “a educação se dá enquanto processo em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração”.

Freire (1987) entendia que a principal função da educação é seu caráter libertador. Para o pedagogo, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, voltar a educação para o homem-sujeito. O autor, portanto, compreendia a educação não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia.

A educação que promove a inclusão escolar tem como base uma educação de caráter libertador, que concebe a pessoa enquanto sujeito de direito capaz de construir sua autonomia nas interações sociais e que se revela por meio de princípios democráticos.

O princípio democrático da educação para todos só se valida nos sistemas educacionais que, de fato, acolhem todos os alunos, não apenas os alunos com deficiência, mas todos os alunos da escola. Há os que estão fora porque trabalham; os que pertencem a grupos minoritários e de risco social; os que, de tanto repetir, desistem de estudar, e muitos outros casos (MANTOAN, 2010).

A educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica que, por sua vez, não é produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo (MIZUKAMI, 1986).

Ramos (2005) afirma que a educação para todos consiste em por em prática um novo conceito, que tem como base tornar a educação acessível a todas as pessoas e com isso atender as exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminação, barreiras entre indivíduos, povos e culturas.

Conforme afirma Fávero (2004), a educação é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser colocada à disposição de todos os seres humanos. Assim, chega-se a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares. Em se tratando de crianças e adolescentes, com e sem deficiência, seu direito à educação só estará totalmente preenchido, se: 1. o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos; 2. se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência; 3. tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960).

É desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares, pois não há nada no ordenamento jurídico que as exclua desse direito à educação, com o preenchimento de todos esses requisitos. Assim, quando se fala em educação inclusiva, exclusivamente quanto ao direito de acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

De fato, Mittler (2003) afirma que o objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social. Embora seja difícil encontrar as definições oficiais, existem alguns pontos de partida úteis.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, o qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Nesse sentido,

no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. “Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão” (MITTLER, 2003, p. 25).

Santos (2010) ao referir-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) em seu texto introdutório, define a educação inclusiva como um novo paradigma educacional que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora das escolas.

Em uma sociedade inclusiva as diferenças sociais, culturais e individuais são utilizadas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos. Trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas. No caso específico das pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, promover-lhes a compreensão da diversidade é a forma mais coerente de favorecer a inclusão social, escolar e a aprendizagem dessas pessoas (PAULA, 2007).

A inclusão permeia a escola regular e demanda que se contemplem as diferenças das crianças e dos adolescentes, isto tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), como na Educação Superior. Quando a escola entende que as diferenças existem e começa a trabalhar com elas, as mudanças ocorrem e beneficiam a todos os seus alunos (MANTOAN, 2010).

Ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão escolar, somos nós mesmos que atribuímos significado, especialmente pelas palavras que escolhemos utilizar para expressá-lo. É por meio da representação que a diferença e a

identidade passam a existir. Na responsabilidade de representar o poder definimos identidades, currículos e práticas escolares (ROPOLI, *et.al.*, 2010).

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual crianças e adolescentes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Bem sabemos ser, a escola, uma invenção da modernidade que traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outros aspectos, uma única forma de conhecimento, o conhecimento científico. Com base nesse modelo, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre e principalmente, o quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos (MACHADO, 2008).

As pesquisadoras Silva e Cunha (2005) afirmam que a escola tem como responsabilidade trabalhar os aspectos referentes à imagem que os professores têm acerca da escola e da família de seus alunos, pois, caso contrário, poderá ser um terreno fértil para desqualificar e segregar as crianças e os adolescentes com e sem deficiência das camadas populares.

Nesse direcionamento, entende-se que a escola ainda necessita passar por transformações importantes sob pena de promover, no contexto da inclusão escolar, apenas ações instrumentais centradas basicamente em adaptações que em nada ou muito pouco conseguirão alterar a estrutura e a cultura profundamente seletiva, classificatória, normalizadora e excludente da educação escolarizada (SANTOS, 2010). Há que se pensar na escola inclusiva.

A escola com uma proposta inclusiva deve estar engajada na busca e efetivação de práticas pedagógicas que contemplem e valorizem as diferenças. Todos os segmentos devem estar em sintonia para melhor desempenho de todos, ou seja, estudantes, professores, pais, comunidade. Estes precisam estar esclarecidos e cientes de que a escola é um espaço para todos, sem interpretar o processo de inclusão de estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, como transtorno ou ameaça à qualidade do ensino.

Sabe-se que construir uma escola inclusiva é uma tarefa social que envolve o corpo interno da escola articulado com órgãos e instituições externas, sociedade civil e família. Então, o que se propõe é que o professor busque parceiros dentro e fora da escola, formando uma rede de

apoio para trocar experiências, buscar novas informações e conhecimentos. Ou seja, um esforço para se pensar em conjunto o fazer pedagógico (BOCK, 2012).

A escola regular se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (ROPOLI, *et.al.*, 2010).

2.1.2 A Escola Inclusiva

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (ARANHA, 2006).

Na obra de Freire (1980), a educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si e nem a um processo de educação formal. E, ainda, para o autor, a escola, é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Portanto, para que a escola seja compreendida como tal, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando (MIZUKAMI, 1986).

A escola, entretanto, tem como objetivo ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidas como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações (SZYMANSKI, 2010).

Nesse entendimento, o ato de rever a escola é rever práticas, ideias, imagens, conceitos. “É reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direção de um novo rumo para vida social, que clama por liberdade, justiça, solidariedade e amor” (COSTA e GOMES, 1999, p. 175).

Há, contudo, hoje, no âmbito educacional, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante e que propõem outros modos de pensar a escola. Esses movimentos buscam outras maneiras de conceber o conhecimento escolar, reveem seus sistemas de avaliação, promovem uma releitura dos processos de ensinar e de aprender. A inclusão escolar situa-se entre esses movimentos (MACHADO, 2008).

É importante pensar que uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando

consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e também as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escola (MANTOAN, 2008).

Para a escola atender a todos, os desafios das mudanças exigem decisões do coletivo escolar. Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do instituído e do que Libâneo (2003) analisou pormenorizadamente. Nesse instituído, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração.

A escola cria, nas possibilidades, um espaço de realização pessoal e profissional que confere, à equipe escolar, a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação (ROPOLI, *et.al.*, 2010).

Mesmo que a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente (SANTOS, 2010).

É frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional. Afirma que essas práticas admitem: ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos (SANTOS, apud, ROPOLI, 2010, p. 14).

Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos crianças e adolescentes em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros (SANTOS, 2010).

Muitos diretores, professores e pais ainda relutam em aceitar que o perfil dos alunos mudou, que as crianças e os jovens de hoje não são mais os mesmos que tiveram acesso às escolas do passado, reclamando da sua origem social e alegando a influência da origem no sucesso e no fracasso escolar. O preconceito é constatado quando se trata de aluno com dificuldades para aprender por ser ou estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros (MANTOAN, 2001, p. 57).

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão escolar não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico - PPP que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que qualquer transformação ou mudança seja verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivos, disponíveis e abertos a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias (BONDIÁ, 2002).

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista com fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiar, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2008).

Uma escola poderá ser considerada escola inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (ARANHA, 2006).

Sartoretto (2008) reforça que a escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender é, de fato, aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Goffmann (1988) afirma que o ingresso na escola oportuniza, às crianças e os adolescentes com deficiência, a aprendizagem do estigma que, frequentemente, se configura como uma experiência bastante dramática com situações de conflito entre as expectativas escolares e as prováveis impossibilidades em realizá-las por parte de alguns alunos. A escola inclusiva não irá acabar de forma milagrosa com tais conflitos, mas ensinará a lidar com eles e possibilitará a construção de consensos e garantir às pessoas com deficiência espaço e experiências que considerem suas “metamorfozes” e sua autoconstrução como pessoas dignas e criativas.

Como escreve Aranha (2006, p.8), “o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional. Garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional”.

As escolas que valorizam e reconhecem as diferenças têm projetos inclusivos de educação, e o ensino que ministram, difere radicalmente do proposto para atender as especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão das deficiências a outras dificuldades de natureza relacional, motivacional e cultural dos alunos (MANTOAN, 2008).

O processo de mudança pode acontecer pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois o PPP de uma escola é o instrumento teórico-metodológico definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como vai fazer (ARANHA, 2006).

Porém, como se lê em Medel (2008), a escola não deveria elaborar seu PPP apenas em razão de sua exigência legal, mas sim a partir da necessidade de inovar a ação coletiva no cotidiano de seu trabalho.

Para Gadotti e Romão (1997)

É preciso entender o PPP da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo na direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao entender e propor uma organização, que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação.

É no PPP que se estabelece a ponte entre a política educacional do município/estado e a população, por meio da definição das concepções dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e adolescentes da comunidade. Requer reflexão, organização de ações e a participação de todos – professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo de construção. “Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que aperfeiçoa constantemente durante a caminhada” (ARANHA, 2006, p.9).

Os desafios profissionais presentes no cotidiano das escolas necessitam ser pensados e equacionados de maneira participante, levando em conta o caráter heterogêneo do coletivo escolar composto de pais, professores, alunos, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio, segmentos organizados da sociedade civil e gestores. “Nesse sentido, o PPP poderá auxiliar a escola a trabalhar com esses desafios de modo mais sistemático, superando-os” (MEDEL, 2008, p. 47).

Segundo Santos (2010), ao contribuir para a elaboração do PPP bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, o professor tem a oportunidade de promover um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças individuais, de cada aluno nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor.

As escolas, todas, e preferencialmente aquelas de qualidade, abertas às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças, são escolas em que os estudantes se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças. Ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças, as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas afins. (MANTOAN, 2001).

2.2 A Educação Especial

2.2.1 Abordagem histórica da Educação Especial: uma breve revisão

No Brasil, a menção à pessoa com deficiência aparece várias vezes nos arquivos de nossa história, porém não como tema central.

Para se conhecer a história da Educação Especial precisa-se primeiramente conhecer um pouco sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, portanto mostrar a trajetória do labor da sociedade com as pessoas com deficiência por meio dos séculos, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea.

A história da Educação Especial mostra a Antiguidade como a época em que o abandono das pessoas com deficiência era atitude predominante. Com a ascensão do Cristianismo, na Idade Média, o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos. Nesse período, era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus, por pecados cometidos pelos indivíduos com deficiência que eram alvos de hostilidade e preconceito.

A Educação Especial surgiu na Idade Moderna com o trabalho de alguns precursores, como o monge espanhol Pedro Ponce de León, reconhecido como o primeiro educador de surdos na história. Fase essa marcada pela mudança de concepção sobre as pessoas com deficiência que passaram a ser vistas como cidadãos, embora ainda se permitisse a visão assistencial¹ e caritativa e o viés da medicalização² em sua educação.

Pode se observar a evolução da Educação Especial com a criação, em diversos países, de instituições voltadas para atender às deficiências sensoriais, mentais e físicas, assim como o surgimento da Educação Especial no Brasil com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1954, além, ainda, da evolução da área, com a criação de algumas instituições e

¹ Visão assistencial tem como objetivo apenas o bem-estar da pessoa com deficiência.

² A medicalização acontece na educação principalmente em relação ao seu grande problema, o fracasso escolar.

iniciativas isoladas. Também se destacam as duas vertentes pedagógicas, a médica-pedagógica³ e a psicopedagógica⁴, que influenciaram as ações nesse período.

E quanto ao período da institucionalização, esse foi marcado pela expansão de instituições especializadas no atendimento ao indivíduo com deficiência em todo o país (SILVA, 2010). Neste sentido, está se construindo uma nova história, em que a diferença é a tônica e o respeito a ela deve existir na relação entre os homens.

Quanto ao aspecto político podemos considerar os principais dispositivos legais de diferentes âmbitos aprovados, ou seja, a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).

Conforme Werneck (1997), mudanças ocorreram no campo da Educação Especial, inclusive mudanças na legislação, e isto é reflexo de anos de conquistas. Porém, alguns fatores perturbadores da inclusão escolar ainda persistem, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), tais como: a ignorância, a negligência, a superstição e o medo.

Devido à inquietação que a exclusão de pessoas com deficiência causava nos países da Europa, em 1994, com a presença de representantes de 92 países incluindo o Brasil e 25 organizações internacionais, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial. O encontro foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo governo espanhol, e ficou conhecido, na história da educação, pelo documento Declaração de Salamanca. O objetivo desse encontro foi ressaltar que a educação regular, com orientação para a educação inclusiva é a meio mais eficaz no combate à discriminação. A Declaração de Salamanca reitera que “(...) as escolas devem acolher a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...” (BRASIL, 1997, p. 17).

O objetivo da Conferência Mundial de Educação Especial (1994) é o comprometimento dos Estados signatários em assegurar que a educação de pessoas com deficiência, crianças, jovens ou adultos sejam parte integrante do sistema educacional. Para tanto, adotou-se o princípio da Educação Inclusiva, segundo o qual as escolas são responsáveis em matricular todas as crianças,

³ Na vertente médica-pedagógica, as decisões, tanto relacionadas com o diagnóstico quanto com as práticas escolares, são subordinadas ao médico (SILVA, 2010).

⁴ Na vertente psicopedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico ainda seja importante (SILVA, 2010).

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais e sua integração de grupos desvantajosos ou marginalizados. Compete às escolas buscar formas de como modificar atitudes discriminatórias e desenvolver uma sociedade inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe orientações para a ação em nível nacional e internacional com políticas e organizações para os Estados, formação das escolas e treinamento de educadores, introdução da Língua de Sinais no ensino da surdez, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar inclusive as crianças com deficiências graves. Enfatizou também a criação de procedimentos mais flexíveis de gestão escolar, diversificação de opções educacionais e estabelecimento de relações com pais e comunidade (NAKAYAMA, 2007).

No ano de 1996, normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência foram aprovadas pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vieram nortear e orientar os profissionais de educação quanto à relação professor aluno no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

No ano de 1999, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. E, no ano de 2002, aconteceu à integração da Secretaria de Educação Especial (SEESP) à Rede Nacional de Formadores, da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (NAKAYAMA, 2007).

O avançar da história culmina, também, na construção de um corpo de leis que determinam formas que a sociedade deve obedecer no convívio com pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Por essa razão Mantoan (2005, p. 94) afirma que,

as leis que asseguram a inclusão total são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretem o atendimento escolar para os alunos com deficiência de modo que não ferisse o grande mote de assegurar o direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação. De fato, ao prescrever como um dos princípios de ensino a [...] igualdade de condições e permanência na escola (art.206, inciso I), a Constituição de 1988 foi taxativa, acrescentando que o [...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, V).

Segundo Nakayama (2007), a legislação que abre as portas das escolas para todas as crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento a partir do conceito de educação inclusiva constitui-se numa das questões fundamentais para o debate sobre inovação escolar.

2.2.2 Aspectos legais: Educação Especial e Educação Inclusiva

O direito da criança e do adolescente com deficiência de frequentar a escola foi reconhecido, pela primeira vez, na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵ quando foi apresentado que “todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos”. Com isso, sustentou-se a ideia de que as pessoas, independente de sua condição, podem ocupar os mesmos espaços e consequentemente possuem o mesmo direito à escolarização.

Segundo Rogalski (2010), até a década de 1950 aqui no Brasil não se falava em Educação Especial. Foi somente a partir da década de 1960 que teve início em diferentes países, a formação de um movimento de opinião favorável à integração escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares, de modo a oferecer para esses alunos condições educacionais satisfatórias.

Foi a partir da década de 1970 que a Educação Especial⁶ passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Uma atenção mais formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação dos internatos no período imperial no século XVII.

Foi no final do século XVIII e início do século XIX, com a consciência da sociedade no que se refere às necessidades de atender às pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, é que surge a Educação Especial. No início, com caráter assistencialista, com

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil em 1948, completou 60 anos no dia 10 de dezembro de 2008, com avanços consideráveis em todos os países nos últimos anos.

⁶ Segundo Machado (2008) a Educação Especial é uma modalidade escolar que deve estar disponível em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, complementando a formação das crianças e adolescentes de modo a eliminar as barreiras impostas pelo ambiente.

pouco ou nenhuma preocupação com o processo educativo das pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Essa assistência era realizada em centros educacionais específicos. Assim, a sociedade era protegida do contato com os anormais.

No ano de 1961, a Educação Especial entra nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) constituída em 1961 (Lei Nº 4.024/61), e que garantia o direito dos “alunos excepcionais” à educação. Seu artigo 88 estabelecia que para integrarem-se à sociedade esses alunos deveriam enquadrar-se no sistema geral da educação, sendo esse os serviços em escolas comuns ou especiais.

O conteúdo da LDB de 1961 tem uma grande importância, pois regularizou as “funções” entre os serviços públicos e privados assim como as formas de atendimento das pessoas com deficiências.

Desde aquela época, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, se compreendia que alguns alunos não eram elegíveis para frequentar a escola comum e por isso necessitavam estar em escolas exclusivas para cada tipo de deficiência. Outro ponto que deve ser ressaltado é que nessa lei foi garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes no atendimento a esses alunos, a partir de critérios estabelecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR, 1999).

No ano de 1963 foi criada a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) entrando em vigor com o Decreto Nº. 53.264. Em 1971, a Educação Especial entra na Lei 5.692/71, e em 1979, o Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabeleceu diretrizes de ação para a Educação Especial.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Em 1989 foi aprovada a Lei Nº 7.853/89 que define como crime suspender, adiar, cancelar ou suspender a matrícula por causa da deficiência.

Na década de 1990, o Direito Universal que trata da Declaração Mundial dos Direitos Humanos estabelece que todos devem ter acesso à Educação. Em 13 de julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras determinações, estabelece, no seu art. 54, sobre o dever da família ou responsáveis à obrigação de matricular os filhos no ensino regular, e no art. 54, inciso III, trata do direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esta década é marcada também pela substituição das velhas ideias assistenciais pelas perspectivas inclusivas.

Documentos nacionais e internacionais bem como movimentos internacionais marcaram e ainda marcam a Educação Especial no Brasil a fim de orientar e subsidiar as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a Gestão Escolar, as Organizações da Sociedade Civil, os Operadores do Direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontien - Tailândia) de 1990 e a Declaração de Salamanca (Espanha) de 1994 que define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas políticas públicas da Educação são marcos desse movimento

Segundo Dutra (2010),

em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, visa contribuir para o fortalecimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino brasileiro, como política de Estado.

Finalmente, em 1996, entra em vigor no Brasil a Lei 9.394/96 sendo, esta, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse documento também sofreu influências das tendências inclusivas. Nele, a Educação Especial está mais explícita e em evidência, apresentando em seu capítulo V questões importantes para que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências começa-se a se efetivar na prática.

No artigo 58, entende-se por Educação Especial para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais. O inciso primeiro afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades dos estudantes da Educação Especial. E o inciso segundo afirma que o atendimento educacional será feito em

classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função de condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

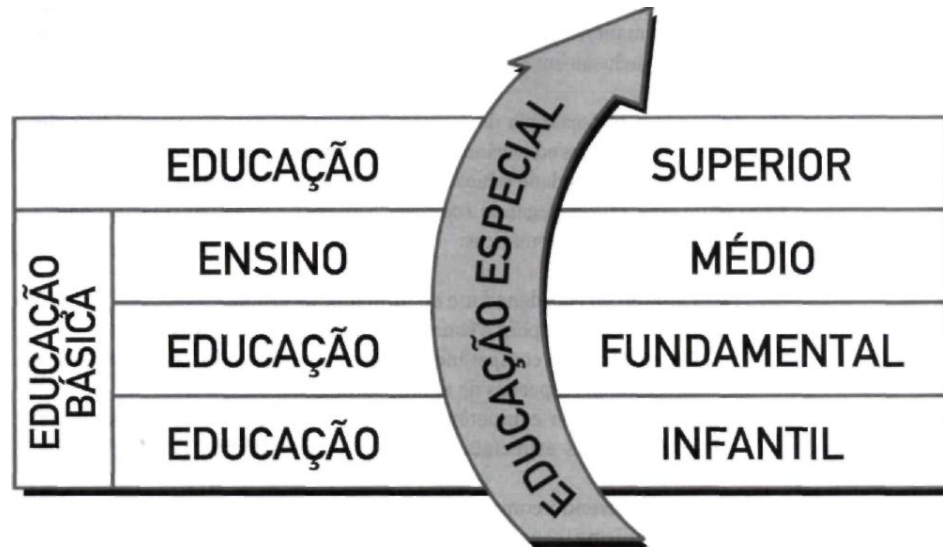
Conforme Mantoan (2006), a LDB definiu o espaço da Educação Especial na educação escolar mas não mencionou, por exemplo, os aspectos avaliativos. Essas ausências geram preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito: pode-se tanto proteger esses estudantes com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos. Essa mesma autora ressalta então que

Para instaurar uma condição de igualdade na escola não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas devem ser eliminadas (MANTOAN, 2006, p. 18)

A LDB deixou outras situações incertas e os gestores de educação faziam diferentes leituras. Consequentemente, surgiram práticas diferenciadas na escolarização de pessoas com deficiência. Essa situação gerou várias inseguranças, tanto por parte de administradores escolares e educadores, como das famílias e educandos. A superficialidade de algumas questões fundamentais ocasiona entraves para que a efetivação de algumas ações. Kassar (1999) apresenta que apesar do crescimento do número de crianças nas escolas, sempre é baixo o número de pessoas com deficiência em sala de aula.

Em 1999, o Decreto Nº 3.298 que regulamenta a Lei Nº 7.853/89, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Figura 2), enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Figura 2 - Educação Especial como modalidade transversal



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>

Na sequência, merece destaque a Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956/2001, considerando as orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todos os alunos. Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais e Normas para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB No 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O ano de 2001 foi significativo na caminhada para consolidação de redes de ensino inclusivas no Brasil. Além das ações do Conselho Nacional de Educação⁷ (CNE), nesse ano, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo este descrito como:

⁷ O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

[...] um espelho vivo dos acordos firmado pelo Brasil em vários fóruns, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jontiem, no ano de 1990, e posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (BRASIL, 2001b, p. 7).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço para a década da educação (2000-2010) seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à Formação Docente, à Acessibilidade Física e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No ano de 2003, a inclusão se funde e o Ministério de Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) cria o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que forma professores para atuar na disseminação da educação inclusiva. Em seguida, no ano de 2004, o Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela organização das Nações Unidas (ONU) e promulgada no Brasil por meio do Decreto Nº 6.949/2009 determina no art. 24 que os Estados Partes⁸ reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e buscam efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Somente no ano de 2007, o Ministério de Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação⁹ (PDE), objetivando apoiar as metas nacionais do Plano Nacional de Educação (PNE) existente. Esse documento trata, também, de ações a respeito da Educação Especial, mas de forma mais abrangente apresentando um viés de Educação Inclusiva. Mantoan e

⁸ Estados Partes são Estados que consentiram em ficar obrigados, pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa da deficiência.

⁹ A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais.

Santos (2011, p. 62) ressaltam que “a Educação Especial faz parte do PDE e lá está assinalada como uma das preocupações fundamentais do Governo Federal. Essa modalidade deve ser priorizada nos Planos Municipais de Educação, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à luz da perspectiva da Educação Inclusiva”.

Frente a esta abertura, no ano de 2007, a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP) instituiu um grupo¹⁰ de trabalho para rever e sistematizar uma nova política nacional, buscando a garantia de acesso e permanência de todas as crianças, adolescentes e adultos nos diferentes níveis de ensino. Como resultado dos debates e trabalhos deste grupo, em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem por objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da Educação Especial, o AEE, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Com a homologação realizada pelo Ministro da Educação, do Parecer Nº 13 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB Nº 4 de outubro de 2009 instituiu Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, dispondo, nos artigos: 3º que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional, e no art. 8º [...] serão contabilizados, duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto Nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

O grande marco da participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas para a escolarização de pessoas com deficiências ocorre em 2010¹¹ quando novamente foi

¹⁰ O grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial foi constituído pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC: Cláudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa, sendo os colaboradores, os professores: Antonio Carlos do Nascimento Osório, Claudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadros e Soraia Napoleão Freitas.

¹¹ Em 2010 a SEESP fundiu-se com a SECAD, originando a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

debatido em diferentes instâncias o Plano Nacional de Educação. O documento Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano Nacional de Educação – Diretrizes e Estratégias de Ação foi aprovado pela Assembléia da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 1º de abril de 2010. No eixo VI, o texto aponta as responsabilidades do poder público no que se refere à escolarização (em escolas comuns) de pessoas com deficiência, incluindo, ainda, as metas a serem perseguidas, os recursos e os modos operacionais para atingi-las.

Considerando a vigente Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência, que hoje faz parte da Constituição Federal, teremos as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. E ainda de acordo com o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o AEE, e dá outras providências. O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

2.2.3 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

A Constituição Federal Brasileira, no ano de 1988, garantiu a Educação como Direito de Todos, instituindo, no inciso III, do artigo 208, do Capítulo III, o Atendimento Educacional Especializado – AEE às pessoas com Deficiência¹², Transtorno Global do Desenvolvimento¹³ e Altas Habilidades/Superdotação¹⁴, que deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino.

¹²Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

¹³ Transtorno global do desenvolvimento é um distúrbio na interação social recíproca que costuma manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida.

¹⁴ Alunos com Altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC,2008).

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar as redes públicas na organização e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino regular e com o desenvolvimento das crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. Nessa direção, o Ministério de Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007, o Programa¹⁵ de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que visa a oferta do AEE, um serviço da Educação Especial que, “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, p. 2008).

Nesse processo, o Programa busca atender aos alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidade/Superdotação, público alvo da Educação Especial, disponibilizando as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I¹⁶ (Figuras 3,4,5,6 e 7) e Tipo II¹⁷ (Figuras 8 e 9). Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta o professor para o AEE, bem como o espaço físico acessível para sua implantação.

Figura 3 - Mostra uma sala de recursos multifuncionais e a professora ensinando Língua Portuguesa escrita para crianças com surdez. Esse ambiente apresenta recursos visuais fixados na parede.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 23.

Figura 4 - Mostra um aluno com deficiência visual, utilizando os recursos da informática acessível



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 25.

¹⁵ Para obtenção de maiores informações sobre o Programa de implantação de Salas de Recurso Multifuncional consulte o Portal do MEC – www.mec.gov.br

¹⁶ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de: microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

¹⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis

Figura 5 - Mostra uma aluna com paralisia cerebral em sala de aula comum, fazendo uso da prancha de comunicação alternativa.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 25.

Figura 6 - Mostra aluno no AEE aprendendo o uso do leitor de tela.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 27.

Figura 7 - Mostra um aluno com deficiência física utilizando vocalizador em sala de aula comum.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 31.

Figura 8 - Mostra materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 32.

Figura 9 - Mostra a professora do AEE ensinando o aluno com cegueira a usar a máquina de datilografia Braille.



Fonte: A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP/UFC, 2010, p. 34.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de Educação Básica, onde se realiza o AEE, que complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, em turno contrário à escolarização, distanciando esses alunos de centros especializados públicos e particulares que os privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-os e excluindo-os dos espaços de ensino e de aprendizagem dessa natureza.

Seguindo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009), o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar¹⁸ do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. do ano anterior, determinava: 1) matrícula em classe comum e em sala de recurso multifuncional da mesma escola pública; 2) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; 3) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Os conselhos de educação têm atuação primordialmente no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a Legislação, a Política e as Diretrizes orientam.

O Decreto Nº 6.571/2008 dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do AEE regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o cômputo das matrículas dos alunos do ensino regular da rede pública que recebem AEE, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Dispõe também sobre o AEE, definido no §1º do art.1º como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integre a proposta pedagógica da escola, portanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) passará a contemplar o envolvimento e a participação da família em articulação com as demais políticas públicas.

A preferência pela escola como o local do serviço do AEE já definida no texto constitucional de 1988 foi reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

¹⁸Censo escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado e coordenado, todos os anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os motivos dizem respeito ao oferecimento do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais à escola, aos pais, à formação das crianças e dos adolescentes e aos demais colegas.

Do ponto de vista da escola,

O motivo principal do Atendimento Educacional Especializado – AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando os alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o Atendimento Educacional Especializado – AEE ocorre nessas instituições/circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLLI, 2010, p. 18).

Para Griboski (2008, p. 47), isso quer dizer a possibilidade de que venha a oportunizar a “eliminação de barreiras para o acesso ao currículo, o trabalho colaborativo e a valorização das diferenças na escola. Nesse contexto, o AEE representa uma inovação para a Educação Especial e para a Educação Básica”.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MANTOAN e SANTOS, 2010).

Quanto ao trabalho a ser desenvolvido pela professora do AEE, Mantoan (2010) afirma que este deverá ser articulado à proposta da escola, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recurso multifuncional ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Para o atendimento às deficiências, os professores de AEE estudam e se aperfeiçoam em conteúdos específicos, como por exemplo: Libras, Língua Portuguesa para alunos com Surdez;

Sistema Braille, Recursos de Informática aplica à Produção Braille, Recursos Tecnológicos e Informática aplicada à Deficiência Visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa-visão); Produção Braille e Adaptação de Material Impresso em Tinta; Recursos Ópticos e não Ópticos para Baixa Visão; Uso do Soroban ou Ábaco; Adaptação de Livros Didáticos e de Literatura para Pessoas com Cegueira; Avaliação Funcional da Visão; Orientação e Mobilidade para Pessoas com Cegueira; Escrita Cursiva, Grafia do Nome e Assinatura em Tinta para Pessoas com Cegueira; TA – Tecnologia Assistiva: Comunicação Alternativa, Informática Acessível, Materiais Pedagógicos Adaptados, Mobiliário Acessível; Desenho Universal e a Comunicação para a Criança e o Adolescente com Surdo-Cegueira, entre outras práticas.

Portanto, o AEE é complemento e refere-se ao que é necessariamente diferente do ensino regular, para melhor atender as especificidades das crianças e dos adolescentes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, abrangendo, principalmente, instrumentos necessários à eliminação ou minimização de barreiras que esses alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo, conforme acima citado. O AEE não é escolarização plena, esta só pode ser oferecida pela rede regular de ensino (FÁVERO, 2004).

A assimilação dos conteúdos anteriormente citados é gradual, e o aprendizado vai se realizando e se aprimorando conforme as crianças e os adolescentes vão sendo atendidos, havendo sempre a possibilidade de se estabelecerem parcerias para que o AEE seja realizado com qualidade.

O professor do AEE repassa para o professor do ensino regular e para as crianças e adolescentes que necessitam de estratégias, equipamentos e recursos específicos em sala de aula para que possam compartilhar as atividades escolares de forma cooperativa (ROPOLLI, 2010).

Os professores do Ensino Regular e os professores da Educação Especial trabalham em parceria para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação da criança e do adolescente com conhecimentos e recursos específicos que eliminem ou minimizem as barreiras às quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. Os professores do ensino regular e do AEE trabalham em parceria com a família.

2.3 A Família

A família, de modo geral, é considerada como uma unidade social básica e universal. Básica, porque dela depende a sociedade; universal, pois em todas as sociedades humanas encontra-se, de uma forma ou de outra, a família. É a mais antiga instituição estabelecida na terra. É a unidade básica da sociedade.

As funções e a estrutura do grupo familiar variam muito de uma sociedade para outra. A única função que se mostra constante a todos os tipos de família é a de procriar, porém, o atendimento e os cuidados às necessidades dos filhos não estão presentes em todos os momentos da história da família ocidental. Os sentimentos da família modificam-se à medida que se alteram as relações com a criança e o adolescente.

Tanto o lar como a família é importante: o lar, como o lugar onde a família se reúne para tomar as refeições, descansar, conversar, discutir e decidir sobre as questões de interesse comum; a família, como a instituição que apoia, ampara e protege ética, moral e socialmente cada membro desta comunidade.

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprendem os modos humanos de existir, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito (SZYMANSKI, 2010).

A família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores, e a comunidade é o espaço mais amplo, aonde novas referências e valores se desenvolvem. A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos (ARANHA, 2004).

Na sociedade contemporânea, família e escola são dois contextos de promoção do desenvolvimento, socialização e educação da criança e do adolescente, que se definem e são diferenciados por padrões de comportamento, de objetivos, de procedimentos para a socialização de informações que lhes competem.

Szymanski (2010) afirma que a família é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais ou responsáveis – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas concretizam-se em ações contínuas e habituais, ou seja, nas trocas interpessoais. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, a família é o resultado de uma

aprendizagem social transmitida de geração em geração. A instituição família sofre os vieses interpretativos e serve a propósitos ideológicos calcados em valores e crenças. Há, também, conforme Szymanski (2010, p. 20), a possibilidade da “reconsideração de estratégias de transmissão da herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura”.

A família também funciona como agente educador, exercendo a função socializadora da herança cultural e social. Destacam-se como as heranças culturais a linguagem, os usos e costumes, os valores, as crenças... ítems esses, que preparam a criança e o adolescente para seu ingresso na sociedade. “Quanto à função social, a transmissão se dá quando proporciona a conquista de diferentes status: étnico, nacional, religioso, residencial, de classe político e educacional” (MARCONI, *apud*, LAKATOS, 1979, p. 160).

Esse processo nos remete ao caráter histórico da família, considerada, esta, como produção cultural. Nota-se, portanto, uma contínua transformação da estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos envolvidos na instituição familiar bem como na instituição social. A família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola (SZYMANSKI, 2010).

Historicamente, a família e a escola sempre tiveram uma estreita relação. No século XVII, quando a sociedade assumiu a educação em sistema formal surgiu, também, a preocupação com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos (SZYMANSKI, 2010).

A partir dessa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais com a finalidade de orientá-los quanto aos seus deveres e responsabilidades (ARIES, 1978).

O século XVIII foi bastante influenciado pelos tratados de educação, que contribuíram para a implementação de novas ideias em relação à família moderna, que passou a ser idealizada no amor materno. Sendo assim, os estudos históricos relatam que em fins do século XVIII, o casamento, que antes era uma união negociada de acordo com interesses de duas famílias que negligenciavam os sentimentos dos indivíduos, principalmente, da mulher, passou a ser direcionado pela liberdade de escolha dos cônjuges (PEREZ, 2008).

Essas orientações refletiram as expectativas da sociedade considerando um modelo específico de família – a família nuclear burguesa na qual a mulher era incumbida de formar os filhos – em razão de lhe ter sido atribuída essa capacidade “instintiva”- e o homem recebeu a função de provedor (SZYMANSKI, 2010).

Conforme Perez (2008), a evolução da família começa a ser bastante explícita, pois esta é um espaço de amor, de relacionamento entre seus componentes, que não estão mais relegados às funções públicas e, sim privadas, em que a família fica restrita aos relacionamentos de seus membros no espaço doméstico.

O século XIX foi marcado, principalmente, pelo destaque da vida social em torno do grupo familiar. A educação da criança e do adolescente passa a ser realizada no isolamento do espaço doméstico, onde se assume o espaço privado e nega-se o público. A família modifica sua relação com os filhos, passando a incorporar a função de ser responsável pela educação, proteção a afeto durante a infância.

Ao longo do século XX, a família ocidental teve algumas mudanças tais como: o trabalho doméstico começou a desprestigiar a mulher, que era solicitada no mercado de trabalho; o valor social sobre a função de dedicação das mulheres com a educação dos filhos diminuiu; a figura masculina começa a ter uma presença mais ativa em relação à educação dos filhos; o papel econômico na família passa a ser desempenhado, em sua grande maioria, pelo homem e pela mulher; o espaço físico da família diminuiu; casas, quintais e apartamentos ficam cada vez menores.

A sociedade brasileira enfrentou grandes transformações demográficas, econômicas e sociais que refletiram na estrutura e no funcionamento da família. O processo de industrialização e o crescimento da economia, a partir da década de 1950, influenciaram a redefinição dos papéis da mulher, possibilitando sua maior inserção no mercado de trabalho.

É comum ouvirmos que a instituição familiar está em crise e, até mesmo, extinguindo-se ou mesmo “desestruturada”. O que vem ocorrendo são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros do grupo, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação, negando a construção histórica de um modelo de família único e ideal, baseado nos padrões da família nuclear burguesa, constituída pela presença de pai, mãe e filhos vivendo em um espaço físico e sentimental privado.

A interpretação das funções paterna e materna e a divisão de trabalho por gênero consolidaram-se e permanecem muito fortes até nossos dias, denotando a influência de um modelo de família construído há séculos.

Ao tratar sobre a família, estamos considerando que, nos últimos vinte anos, as várias mudanças ocorridas no plano sócio, político e econômico, relacionados ao processo de globalização vêm interferindo na dinâmica familiar e possibilitando mudanças em seu padrão estrutural de organização (DORZIAT, 2011). Ou seja,

[...] atualmente, existem diversas formas de constituição e modalidades de educação onde não se encontra mais um modelo de família único e ideal, baseado nos padrões da família nuclear burguesa constituída pela presença de pai, mãe e filhos vivendo em um espaço físico e sentimental privado, como o foi até meados do Século XX (PEREZ e MARTINS, 2007, p.7).

De acordo com Perez (2008), atualmente, por família, entende-se uma série de arranjos nas relações entre pessoas ligados por laços de aliança e afinidade. Como por exemplos de constituição, dentre outros, tantos tipos de arranjos familiares existentes, temos, atualmente: 1) família nuclear (casal com filhos); 2) família patrifocal (pai e filhos); 3) família matrifocal (mãe e filhos); 4) famílias reconstituídas (casais recasados com filhos de outros casamentos); 5) famílias homoafetivas (casais com filhos adotivos, casais homossexuais com filhos de uniões anteriores e/ou adotivos), dentre outros.

As práticas educacionais, nos últimos 30 anos, foram alteradas pelas mudanças políticas, econômicas e sociais que interferiram no funcionamento da família, assim o tamanho da família diminuiu tanto em número de filhos, como também, em número de adultos; a família busca, frequentemente, orientações de como educar seus filhos com profissionais e serviços especializados; a escola passou a ocupar uma presença mais ativa na educação das crianças; as mães diminuíram o período de dedicação à procriação e à educação dos filhos; a presença da mulher no mercado de trabalho modificou a vida doméstica e gerou alterações na relação com os filhos. Conforme Sayão (2011), a partir de então essa relação passou a ser de muita interferência, principalmente da escola para com a família. A escola sempre interferiu na vida da família que tem filhos na escola.

Da década de 1970 em diante começou-se a ampliar o universo de interferência da escola na família. A escola passou a achar que a família não sabia cuidar direito de seu filho, e começou a chamar os pais para orientá-los sobre o melhor modo de educar (SAYÃO, 2011).

A orientação é que se invista no apoio à família, para que esta possa cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos, acompanhando e participando da resolução dos problemas da

escola relacionados ao desenvolvimento dos estudantes e, em particular, do seu filho, ajudando-o a superar as dificuldades e incentivando-o no desenvolvimento e aprendizagem (PAULA, 2007).

Segundo Perez (2008), enquanto a ação da família e da escola no processo educativo da criança e do adolescente estiver pautada pela transferência de responsabilidades de uma instituição para outra e não se configurar um espaço para um enfrentamento dos problemas educacionais, continuarão a aumentar os índices de fracasso escolar e de delitos sociais envolvendo crianças e adolescentes.

Cabe aos profissionais olharem além da criança e do adolescente e enxergar o contexto familiar no qual eles estão inseridos. Somente assim é que as crianças e adolescentes começarão a explorar as possíveis opções para a natureza e para a extensão de colaboração que será estabelecida. Também passarão a aprender a dialogar com as famílias sobre quais são os tipos de demandas e rotinas que são e que não são realistas no contexto de cada família (MITTLER, 2003).

2.3.1 A Família de Crianças e Adolescentes com Deficiência

O nascimento de uma criança com deficiência pode modificar as relações tanto dentro como fora do ambiente familiar. Uma das consequências é que todos os membros da família podem ser afetados pela limitação da vida social quando há perda de oportunidades que permitam troca de experiências, assim como diminuição dos momentos de lazer e aumento do isolamento familiar.

Em relação às mudanças intrafamiliares, Palomino e Gonzálves (2002) consideram que quando a deficiência é produzida de uma forma congênita, devido a causas pré-natais, pode aparecer entre os pais sentimentos de culpa, o que pode comprometer a estabilidade do casal. É normal a mãe se sentir culpada pela deficiência do filho e esse sentimento ser reforçado pelas atitudes do marido.

As crises ficam mais graves nas principais fases de desenvolvimento da criança. Palomino e Gonzálves (2002) destacam que as crises são ativadas e reativadas quando o filho nasce e/ou a notícia da deficiência é dada, ou quando a criança não obtém êxito ao ingressar na escola, quando

os pais sentem dificuldade para criar e educar seu filho, e quando a institucionalização torna-se inevitável ou ainda quando a criança é excluída da sociedade.

É importante observar o que traz Omote (1980), quanto à peregrinação da família em busca de diferentes especialistas e de um prognóstico mais favorável, está muito relacionada aos problemas no aconselhamento adequado após o diagnóstico do filho.

É na família que aprendemos a ser independentes e a ter nossa individualidade. Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação ao atendimento das necessidades especiais de seus filhos (BRASIL, 2004).

É comum ver famílias movimentando-se em busca de atendimento para seus filhos com deficiência mesmo frequentando serviços diferentes, sem ter noção do que estão fazendo. Por isso é fundamental que a família compreenda as necessidades do seu filho para que possa participar ativamente na tomada de decisões no que se refere ao seu desenvolvimento. Uma família instruída sobre as necessidades específicas de seu filho pode contribuir para a qualidade de vida tanto da própria família como da criança e do adolescente (BRASIL, 2004).

A família precisa construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem estar e uma vida de boa qualidade. É essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel junto a seus filhos (BRASIL, 2004, p.7) que:

A relação entre a família e o profissional que trabalha com crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento tem sido uma relação de “poder” por meio do conhecimento nas decisões do que é melhor para os filhos (BRASIL, 2004).

Conforme Duk (2005), o trabalho com a família tem uma longa história, nesta área da educação. O final dos anos de 1950 no Brasil foi marcado pelo surgimento das organizações de pais e mães que iniciaram como grupos de apoio mútuo em nível local e rapidamente tornaram-se setores nacionais poderosos.

Nos inícios dos anos 1970, vários psicólogos e professores começaram a realizar seminários para pais de crianças com necessidades especiais com o objetivo de ajudar-lhes a desenvolver habilidades de observação e avaliação com uma visão para projetar e implementar um programa pedagógico para suas próprias crianças.

Como citam Sommerstein e Wessels (1999, p. 430), “cada pai e cada mãe podem fazer a diferença para seu filho, oportunizando aos filhos o acesso ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ou ainda, o atendimento na área da saúde de acordo com a necessidade de cada criança e adolescente”. Na esfera familiar, a concepção ativa significa trabalhar com os pais duas situações, as atitudes de superproteção e de rejeição (BEYER, 2005).

No que diz respeito às atitudes dos pais em relação aos filhos com deficiência, Palomino e Gonzálves (2002) apontam que a superproteção pode ocorrer como uma estratégia defensiva utilizada pelos pais para disfarçar sentimentos negativos que eles possuem em relação ao filho com deficiência.

Ressalta-se que ao superproteger um filho com deficiência, os pais tendem a não prestar o atendimento devido a este filho, sendo que tal atitude pode agravar a deficiência apresentada pela criança ou então, impedir ou limitar seu desenvolvimento. Esse evento não é diferente na escola. Educadores que superprotegem as crianças e os adolescentes também os impedem de progredir e deixam de demonstrar a eles sua crença em suas competências e capacidades.

Muitos pais podem ter demonstrações de resistência como fazer uso de medicamentos e de tratamentos tidos como milagrosos, com a esperança de que estes revertam o quadro apresentado pelo filho. Outra forma de resistência pode ocorrer quando os pais não conseguem aceitar a existência da deficiência do filho e, periodicamente, passam a colocá-lo sob o cuidado de um especialista diferente, atrasando com isso a atuação educativa. Porém, devemos saber que essa atitude não é simplesmente uma escolha da família, mas representa as condições pessoais e materiais que existem no momento, ou seja, é a família fazendo o que pode em relação a seu filho (PEREZ e MARTINS, 2007).

Além das atitudes tidas como negativas caracterizadas como resistência, superproteção, e peregrinação, existem muitas famílias que buscam e desenvolvem meios para lidar com as consequências ocasionadas pela condição de ter um membro com deficiência e que são denominadas estratégias de enfrentamento.

Conhecer as necessidades, percepções e sentimentos experimentados por familiares de crianças com deficiência e os impactos causados pelo nascimento dessa criança pode auxiliar a traçar um caminho em direção a uma percepção mais positiva e este conhecimento é importante para que se possa buscar formas mais efetivas de intervenção com famílias, quando elas se fizerem necessárias.

Como expressam Sommerstein e Wessels, (1999, p. 419), a tarefa dos pais de crianças e adolescentes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento é mostrar as potencialidades e os sucessos de seus filhos para que as pessoas não precisem sentir pena deles.

2.3.2 Relação família – escola

Segundo Szymanski (2010), a consideração da família como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional sugere a necessidade de um trabalho multidisciplinar ao atendimento da mesma, incluindo tanto a possibilidade de atendimento individualizado, como as redes sociais das quais a(s) família(s) faz (em) parte como instituição social.

A família sempre esteve inserida na rede das inter-relações com outras instituições, em especial com a escola e os seus respectivos professores.

Repensar a base de relações entre a família e a escola para todas as crianças e adolescentes, é fundamental. Inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor é válida para a própria causa e também beneficia todas as crianças, adolescentes, pais e os professores. Além disso, pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e dos adolescentes promovendo a inclusão social, assim como a inclusão escolar, sobretudo, para aqueles pais que estão experimentando a exclusão social. As crianças e os adolescentes com necessidades específicas e as suas famílias também são beneficiadas de imediato sem a necessidade de princípio e procedimentos especiais. (MITTLER, 2003).

A família tem como responsabilidade o compromisso com a mudança na sociedade e na escola, apresentando uma visão libertária de mundo e repudiando qualquer tipo de preconceito e opressão (SZYMANSKI, 2010). É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta (MANTOAN, 2006).

Os fundamentos de uma nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já estão colocados e apontam para uma reestruturação dos sistemas de ensino. Situação, esta, que possa permitir que o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças deixe de

ser um lugar para onde a família ou a escola encaminham o aluno e passe a integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, articulando-se com a proposta educacional.

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

As famílias, principalmente as de crianças com necessidades específicas, veem a escola como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredito sobre o futuro de seus filhos (BORSOTTI; BRASLAVSKI, 1985).

Pais de crianças e adolescentes com necessidades específicas apresentam uma grande necessidade de relações de trabalho com professores baseadas no entendimento e na confiança.

A educação inclusiva propõe ao professor uma mudança de postura, no sentido de redefinir seu papel, que é fundamental no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. O educador aprende a respeitar o seu aluno, seus interesses e desenvolver suas atividades a partir desse procedimento, ouvindo, formulando desafios e situações novas e acompanhando seu processo de desenvolvimento e não o direcionando aos seus interesses (de adulto). “Devem ser oferecidas, às crianças e aos adolescentes, oportunidades diárias para pensar, refletir e evoluir em direção ao pensamento lógico” (FERREIRA, 1993, p. 86).

No entanto, segundo Mantoan (2006) os professores ainda têm uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. É o professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para o B e do A sobre o B”, como afirmava Paulo Freire, já nos idos de 1978. O professor tem um sistema de representação que é socialmente construída durante sua formação, e sua prática não é diferente, se pensarmos que são representações de professores formadores juntamente com representações de professores em formação, e que tais representações poderão ser sedimentadas ou revistas, de acordo com quem os forma.

Conforme Freire (1996), o educador democrático não pode negar-se ao compromisso de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade

metódica de se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto, e/ou do conteúdo.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a refletir.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa (SANTOS, 2010, p.13).

E é nesta relação da docência, no ato do ensinar e aprender, que o professor pode estabelecer o vínculo com a família, uma vez que essa convivência poderá trazer muitos benefícios para as crianças e os adolescentes.

Os benefícios alcançados com a parceria entre família e escola trazem aspectos como: ficar mais informada em relação aos seus direitos, responsabilidades e recursos e, também, mais esclarecida sobre a deficiência apresentada por um dos seus membros. Ela aprende a ensinar habilidades para esse filho e o auxiliar na manutenção daquelas que já foram aprendidas. Há um envolvimento maior de todos os outros membros e familiares. Em relação aos profissionais, estes adquirem mais conhecimento sobre as características positivas e as necessidades da família, criança e do adolescente.

O bom relacionamento entre família e professores traz melhoria na compreensão das necessidades, interesses e potencialidades da criança, auxilia na seleção das áreas de interesse e esforço, na troca de informações e na busca de novos âmbitos de ação, possibilitando criação de novas formas de reforço, atividade e vínculos afetivos e, por fim, contraste de sentimentos, atitudes e pontos de vista.

Entende-se que para desenvolver um trabalho com a família na escola é preciso primeiramente estabelecer uma parceria buscando o envolvimento da primeira, ao invés de apenas lidar com as dificuldades que ela apresenta. E mais, perceber que o trabalho da escola com as famílias deve ser pensado sempre para o atendimento de todas elas, tendo ou não filhos com deficiência, que as formas de trabalho são mais comuns do que diferentes. É preciso acolher

a família, ouvi-la, ao invés de julgá-la e condená-la. Tratar a família como parceira e não como adversária (PEREZ, 2008).

Apesar de todas as belas palavras acerca do trabalho com os pais ainda há uma cortina aveludada entre o lar e a escola. Os professores e os pais podem ser amigáveis, úteis e corteses mutuamente, mas há uma tensão subjacente inevitável que surge a partir do desequilíbrio de poder entre eles. Muitos pais sentem-se apreensivos e ansiosos quanto a irem às escolas porque carregam consigo suas próprias histórias de experiência com os professores e com a escolarização (MITTLER, 2003).

Nesse sentido, Nogueira (2011) afirma que a escola é um espaço onde sujeitos, com diferentes concepções de mundo relacionam-se, deixando fluir representações sociais que influenciam nessa dinâmica e que acarretam consequências para o desenvolvimento da convivência no ambiente .

2.4 As representações sociais

A origem da expressão “representação social” é européia. Foi o psicólogo social francês Serge Moscovici, em 1961, que resgatou este conceito que até então era estudado quanto às noções de representações coletivas da teoria funcional do sociólogo Émile Durkheim. Atualmente, o termo saiu da área da sociologia e é estudado na área da psicologia social.

Foi nas obras de Durkheim especialmente em “As formas elementares da vida religiosa”, publicada em 1912, que Moscovici vai buscar as bases para a construção de sua teoria, dando continuidade aos seus estudos das representações coletivas. O objetivo de Moscovici era redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social, apontando para sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Desde a abertura do campo de estudo das representações coletivas e sociais, a construção teórica desses objetos de estudo e o estudo empírico propriamente dito dos fenômenos que lhes correspondem não deixa de levantar uma interrogação sobre sua relação com as representações individuais e sobre o estatuto concedido ao sujeito enunciador e produtor das representações, seja ele individual ou social.

Esta questão se encontra expressa na maneira como a noção de representação social ou coletiva foi elaborada ao longo do tempo, tanto pelo precursor, Durkheim (1895), e como pelo

iniciador deste campo de investigação, Moscovici (1961), como também pelos diversos autores atuais e nos trabalhos que desenvolveram.

Se para Durkheim a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici (2000) o fato de tratar a representação social como uma “elaboração psicológica e social” e de abordar sua formação a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. Este é tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulares no espaço social ou construído na interação.

Em Psicologia Social a definição de seu objeto próprio conduziu a uma centralização nos fenômenos de interação e de comunicação, localizando o estudo das representações sociais no espaço intermediário tecido pelas relações sociais, arriscando perder de vista a dimensão subjetiva de sua produção. Outra razão interveio de maneira mais decisiva. Diz respeito ao destino que conheceu a noção de “sujeito” nas ciências sociais e na filosofia, particularmente durante a segunda metade do século XX.

No viés de Moscovici, em sua obra intitulada *La psychanalyse, son image et son public* que em português recebeu o título “*A Representação Social da Psicanálise*”, a teoria é apresentada como uma maneira de interpretar a realidade cotidiana, a atribuição que as pessoas ocupam na sociedade, ou seja, a visão que as pessoas têm de si e do mundo em que vivem. O que se confirma, na fala de Sêga (2000, p. 132), quando chama a atenção para o fato de que

as representações sociais nascem no curso das variadas transformações que geram novos conteúdos. Durante essas metamorfoses, as coisas não apenas se modificam, são também vistas de um ponto mais claro. As pessoas tornam-se receptivas a manifestações que anteriormente lhes haviam escapado. Todas as coisas que nos tocam no mundo a nossa volta são tanto o efeito de nossas representações como as causas dessas representações.

Moscovici (2010) define que é no campo das representações coletivas que se constrói o espaço das representações sociais. Somos nós mesmos que vemos as representações sociais se construindo, por assim dizer, diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, por meio de um processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação. Mesmo quando a mudança social ou das relações afeta o sentido, os conceitos, as imagens ou a intensidade e associação das crenças no seio de uma comunidade, essa mudança traz consigo uma interface que

é sempre expressa em representações. Nesse encaminhamento, busca-se referência em Moscovici (2010, p. 287) no sentido de entender que “representações coletivas ou sociais são a força da sociedade que se comunica e se transforma”.

Segundo Naujorks (2006), Piaget e Vigotsky também contribuíram para a teoria das Representações Sociais, pois ambos os autores chamam atenção para a relação entre a atividade representacional e a atividade do Eu, dizendo que é no contato do corpo infantil sobre o mundo, ou seja, na sua relação concreta com o mundo que a criança representa tanto o mundo, como a si própria. Nas brincadeiras, aprendendo a colocar um objeto no lugar do outro é onde a criança se reapresenta e se reconhece. Aprende, assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Esses são os processos resultantes da relação criança – mundo. É por meio da atividade da criança com os outros e com os objetos que as representações têm origem. Ao mesmo tempo em que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo. Segundo Jovchelovitch (1998), Moscovici (2010) buscou a origem profundamente social da construção do saber e resgatou o entendimento de que o saber social é simbólico e, enquanto tal é de uma só vez produto da ação, da comunicação e da construção do sujeito.

As representações sociais nos permitem dar sentido/significado a um objeto, tornando as relações mais complexas. Elas trazem embutidas em si uma história, a história de cada sujeito, suas particularidades. Nesse sentido, num estudo mais aprofundado sobre representações sociais se faz necessário ter a exata noção de sua gênese, de como elas se formam. É necessário buscar os processos que fazem o sujeito agir sob a influência de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Ao reconhecer as representações sociais, sabemos que elas influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, enfim nas práticas. Elas não são estanques e transcendem do aparente, estão relacionadas às mudanças sociais e às alterações da dinâmica das relações entre grupos sociais. Esse dinamismo do processo, segundo Rangel (1999), pode estar relacionado às experiências do sujeito, na relação entre sujeito e objeto.

Nesse encaminhamento, Moscovici (2010) reforça que a representação social é um conjunto de conhecimentos, originado na vida cotidiana e, por isso, é senso comum, que tem por objetivo comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura.

Assim, pode-se concluir que é o processo de representação que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. É a visão, ideias e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, as quais estão vinculadas às suas práticas sociais.

As reflexões desses autores têm uma pertinência direta com a prática de pesquisa sobre representações sociais, no seio das quais nós podemos distinguir o que é do domínio do conhecimento do saber e do que é do domínio de um pensamento que se desenvolve a partir de nossa experiência concreta (JODELET, 2009).

Jodelet (2009), expressa que as representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como esses significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo. Complementando esse entendimento, Chung (1998), define que as representações sociais implicam sempre a representação de algo e alguém situado num tempo e espaço e que é definida por conteúdos de natureza relacional a um objeto, informações, atitudes, imagens, e se relaciona, ainda, a uma representação de um sujeito (indivíduo, família, grupo, classe) em relação a outro sujeito. Sendo assim, podem ser entendidas como uma forma de conhecimento elaborado e partilhado socialmente. Segundo Arent (1983), nós pensamos a partir de nossa própria experiência e pelo viés do pensamento nossa vida se torna comunicável, partilhável e compreensível para os outros.

Moscovici (1978), em seu estudo clássico sobre a psicanálise na França esboçou uma discussão sobre a influência do passado no sistema de pensamento do senso comum, por meio, justamente, do desenvolvimento dos processos de objetivação e ancoragem, processos esses constituidores das representações sociais. Em reforço ao posicionamento do autor, Farr (2011), afirma que o estudo de Moscovici sobre as representações da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento.

Ele estava interessado em observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana. Mais ainda, é por meio da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si próprios, ou seja, representações sociais.

Este aporte teórico aqui apresentado embasa a pesquisa que trata das relações entre a Escola, Família e Atendimento Educacional Especializado – AEE no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, possibilita captar o pensamento, as atitudes, a teia de significados e sentidos atribuídos pelos atores sociais nessas relações. E essas relações desenvolvem-se, no caso deste estudo, nas Unidades Escolares em Joinville (SC).

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JOINVILLE (SANTA CATARINA)

3.1 O processo histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Joinville

O Município de Joinville (Santa Catarina) possui um Sistema Educacional que abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A Educação Especial, na rede municipal, iniciou com a criação e implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) em julho de 1998. Um fato que serviu como ponto de partida para a criação do NAPE foi o fracasso escolar, identificado, em 1997, por meio das taxas de reprovação de 15% e 16%, respectivamente nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, e pelas taxas de 1,2% e 2,6% de afastamento por abandono (NAPE-JOINVILLE, 1998).

A equipe multidisciplinar que integrava o NAPE era composta por profissionais de diferentes áreas (Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicomotricidade). Iniciou sua atuação apoiando exclusivamente os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, priorizando o atendimento aos alunos da 1ª e 2ª série, com o objetivo de diminuir o alto índice de “repetência” e “evasão escolar”, tendo em vista a perspectiva do Movimento¹⁹ de Integração Escolar.

Diante do exposto, as abordagens pedagógicas realizadas se baseavam no modelo “clínico”, pautado no “princípio da normalização” centrado no aluno com Necessidade Educacional Especial e/ou Deficiência, com a responsabilidade de se adaptar às condições do ensino regular. O objetivo do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAPE era a “reabilitação” do aluno, para que o mesmo pudesse se encaixar nos padrões “homogeneizadores” da escola.

¹⁹ A integração escolar, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas.

A partir daí, houve um considerável crescimento da demanda com ênfase nas dificuldades de aprendizagem e suas diferentes classificações e etiologias sendo agregadas ao perfil do Programa. Como consequência, trouxe um maior distanciamento entre os professores das escolas e profissionais do Núcleo, que acabavam se encontrando apenas uma (1) a duas (2) vezes no ano letivo para fazerem suas devolutivas na companhia da equipe diretiva das escolas, e ao uso do “caderno agenda”, que com frequência transitava pelas Escolas e NAPE.

Paralelamente aos trabalhos em desenvolvimento no NAPE, em 2001 surge a criação e implantação do Setor de Educação Especial passando a integrar a equipe da Divisão de Ensino na Secretaria Municipal de Educação. Seu objetivo é elaborar políticas, implementar diretrizes pedagógicas, acompanhar e supervisionar os trabalhos realizados no NAPE em conjunto com as Escolas, assim como incluir a formação continuada a fim de apoiar os professores e as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências atendendo às suas necessidades específicas.

A partir do ano de 2001 o NAPE foi vinculado à Divisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, passou a receber orientações pedagógicas da equipe de supervisoras do Núcleo de Educação Especial, vindo a ser subsidiado com verba advinda de recursos federais (convênios) e Municipais, e passou a prestar atendimento especializado nas áreas de psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e psicomotricidade para os alunos com distúrbios de aprendizagem e que frequentavam a 2ª fase do 1º Ciclo Básico do Ensino Fundamental.

O atendimento envolvia os seguintes procedimentos: 1. Encaminhamento de relatórios padronizados da escola sob a responsabilidade do (a) professor (a) de oficina de aprendizagem, com a devida orientação do serviço de supervisão escolar da Secretaria de Educação – SE. Para as escolas que não dispunham do recurso de oficina de aprendizagem, o relatório era de responsabilidade do (a) professor (a) de sala, com orientação do serviço de orientação e supervisão escolar; 2. Entrevista de anamnese²⁰ com a família, realizada pelo serviço de psicologia do NAPE; 3. Avaliação técnica realizada pela equipe multidisciplinar; 4. Devolutiva à família do aluno e à escola sobre os procedimentos realizados pelo NAPE; 5. Encaminhamento para outros serviços/especialistas na área da saúde, sempre que necessário; 6. Orientação

²⁰ Anamnese é uma breve coleta de dados realizada por meio de entrevista.

periódica semestral à escola sobre o desenvolvimento do aluno; 7. Orientação periódica à família do aluno; 8. Visitas às escolas, sempre que possível e ou necessário, considerando os recursos disponíveis para isto (condução); 9. Encaminhamento e retorno trimestral de relatórios escritos do NAPE para a Escola e vice-versa, para acompanhamento do desenvolvimento do aluno observando que pode haver exceção, em alguns atendimentos, sendo que o profissional poderá enviar orientação específica ao professor; 10. Orientação individualizada para professores, quando necessário; 11. Quando necessário, a equipe que atende o aluno deverá encaminhar relatório de acompanhamento do seu desenvolvimento, para o médico especialista; 12. Integração efetiva do aluno no ensino regular; 13. Palestras informativas às famílias, profissionais e comunidade em geral, com o objetivo de conscientização e divulgação dos trabalhos e resultados do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE-JOIVILLE, 1998).

Em fevereiro de 2002 surgiu a necessidade da descentralização do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), criando-se mais três (3) novas unidades para atender algumas regiões (centro, norte, sul e leste) do município pelo fato das escolas sentirem a necessidade do referido apoio. A partir daí mudou a nomenclatura do Núcleo para Centro de Apoio Pedagógico (CEAPE), bem como o perfil dos alunos a serem atendidos.

Com o advento dos movimentos que marcaram a Educação Especial em âmbito mundial, tomando por base alguns marcos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)* que enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem sucedida para todos e a *Declaração de Salamanca (1994)* que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiências e quaisquer outros tipos de discriminação; bem como no âmbito nacional através da formulação da *Política Nacional de Educação Especial (1994)*, da nova *Lei de Diretrizes e Bases (1996)* e do *Plano Nacional de Educação – PNE*, Lei n 10.172/2001 que prega a construção de uma escola inclusiva que garantisse a diversidade humana, fizeram com que todas as Escolas e CEAPes passassem por transformações.

Do ano de 2006 em diante o referido Programa passou a contar com mais dois (2) CEAPes nas regiões Oeste Bairro Costa e Silva e Norte Distrito de Pirabeiraba, atendendo assim a necessidade das escolas da região rural que, por muito tempo ficaram sem atendimento, anteriormente apenas oferecido à região central. A equipe do CEAPE Pirabeiraba, na região

Norte, sentiu necessidade de se adequar às políticas nacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois o panorama vigente demonstrava um aumento significativo nos encaminhamentos escolares, uma busca excessiva por “diagnósticos” e, principalmente, uma exigência de “laudos médicos” (neurológicos, psiquiátricos, etc) (EQUIPE CEAPE PIRABEIRABA, 2009).

Em 13 de dezembro de 2006, conforme Portaria n 1.786, de 3 de novembro de 2006 (publicada no D. O. U. de 6 de novembro de 2006, Seção 1, p. 4), o município de Joinville recebeu o Prêmio “Inovação em Gestão Educacional” (2006), com a experiência do “Núcleo de Apoio Pedagógico: Contribuindo para o Acesso, Permanência e Sucesso de Alunos com Necessidades Educacionais na Rede Regular de Ensino no Município de Joinville” (INEP, 2007).

3.2 O Atendimento Educacional Especializado – AEE : novas perspectivas para a educação especial na rede municipal de Joinville

Na ocasião do recebimento do Prêmio “Inovação em Gestão Educacional” no ano de 2006 em Brasília, nas pessoas do Prefeito, do Secretário Municipal de Educação, da Gerente de Ensino e da Representante do Núcleo de Educação Especial, Joinville foi convidada a participar do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade como Município Polo contando com mais vinte (20) municípios da sua área de abrangência (Araquari, Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Braço do Norte, Campo Alegre, Canelinha, Corupá, Garuva, Governador Celso Ramos, Guaramirim, Itapiranga, Itapoá, Mafra, Papanduva, Rio Negrinho, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, São João Batista, São João do Itaperiú e Urubici). Criado e implementado em diferentes municípios do país pelo Ministério de Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Programa tem o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” compartilhando novos conceitos, informações e metodologias no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.

Durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto desse Programa, foi gestada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com o objetivo de assegurar, entre outros aspectos:

A inclusão escolar das crianças e adolescentes público alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado (...) (BRASIL, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, e com o processo de reorientação das escolas especiais e centros especializados, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Joinville encaminhou, para a Secretaria Municipal de Educação, no início do ano de 2006, aproximadamente quarenta e dois (42) alunos com deficiência dependentes nas atividades de vida diária, o que fez com que a Secretaria Municipal de Educação por meio do Núcleo de Educação Especial constatou a necessidade de implantar no mesmo ano o Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor.

A Portaria Municipal Nº 115 (Joinville, 2008) fixa diretrizes para o Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor com o objetivo de auxiliar o educando com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas suas Atividades de Vida Diária – AVDs, com necessidade de apoio na higiene, alimentação, locomoção e casos psiquiátricos, que exijam auxílio no cotidiano escolar.

Para atuar como Auxiliar de Educador Monitor, o profissional do quadro funcional da educação deve ser concursado com formação mínima em Magistério. A Secretaria Municipal de Educação conta com o Serviço de Auxiliar de Educador Monitor desde o ano de 2006 até o momento, perfazendo um total de aproximadamente cem (100) auxiliares de educadora monitora.

Ao Auxiliar de Educador Monitor compete: 1) auxiliar e acompanhar as crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, dependentes nas atividades de locomoção, higiene e alimentação; 2) auxiliar as crianças e adolescentes que fazem uso de cadeira de roda no manejo com a mesma, bem como, na transferência para outra cadeira e/ou outro espaço, quando necessário; 3) acompanhar o aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e em casos psiquiátricos, nos diversos ambientes, dentro e fora da unidade escolar; 4) acompanhar e auxiliar as crianças e adolescentes nas aulas de Educação Física, e outras atividades que se fizerem necessárias; 5) auxiliar, orientar e acompanhar as atividades específicas desenvolvidas em sala de aula; 6) confeccionar e adaptar materiais didático-pedagógicos específicos, em conjunto com o professor, visando atender às necessidades

educacionais especiais das crianças e adolescentes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento; 7) observar diariamente o ambiente escolar e os equipamentos pedagógicos de uso particular/individual das crianças e adolescentes, visando essencialmente o seu bem-estar; 8) registrar diariamente as atividades desenvolvidas no atendimento às crianças que estão sendo auxiliadas.

Desde o ano de 2007 a Secretaria Municipal de Educação de Joinville, por intermédio do Núcleo de Educação Especial vem reestruturando os serviços da Educação Especial na Rede Municipal, e entende-se que este é um processo que envolve vários fatores.

Considerando a necessidade desta reestruturação, Stainback e Stainback (1999), afirmam que:

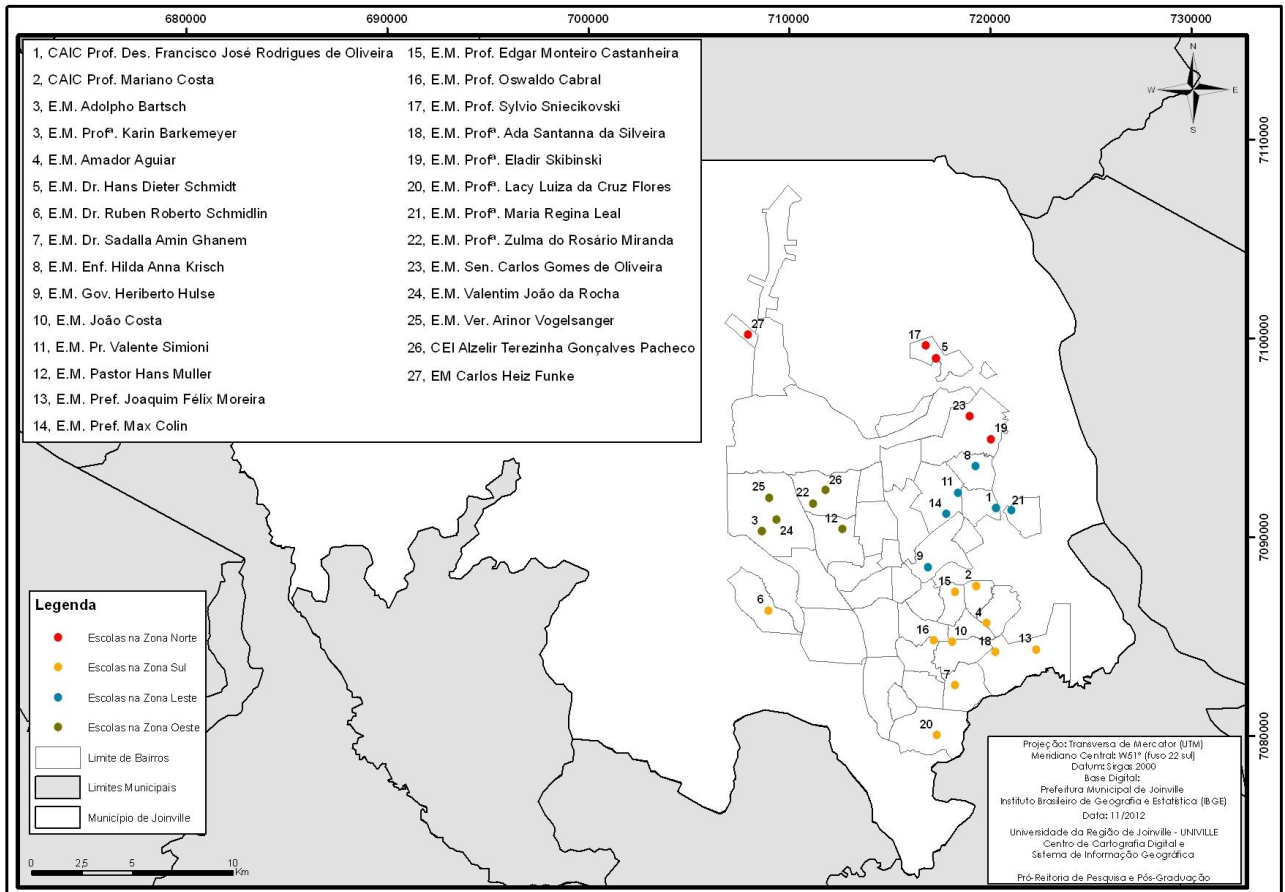
O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.44).

A partir do convite que a equipe da Secretaria Municipal de Educação recebeu para ser Município Polo do *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, pode-se afirmar que a Rede Municipal de Ensino teve e tem como uma de suas metas prioritárias, cumprir com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), contemplando as diferentes necessidades específicas dos alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

Por meio da Secretaria Municipal de Educação a partir do ano de 2009 a Educação Especial, na rede municipal, passou a contar com nove (9) Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas do Ensino Regular localizadas nas regiões Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade, sendo que no ano de 2010 foram implantadas outras quatorze (14) Salas de Recursos Multifuncionais. No ano de 2012 implantaram-se mais quatro (4) Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que em 2011 implantou-se uma (01) Sala de Recurso Multifuncional em um Centro de Educação

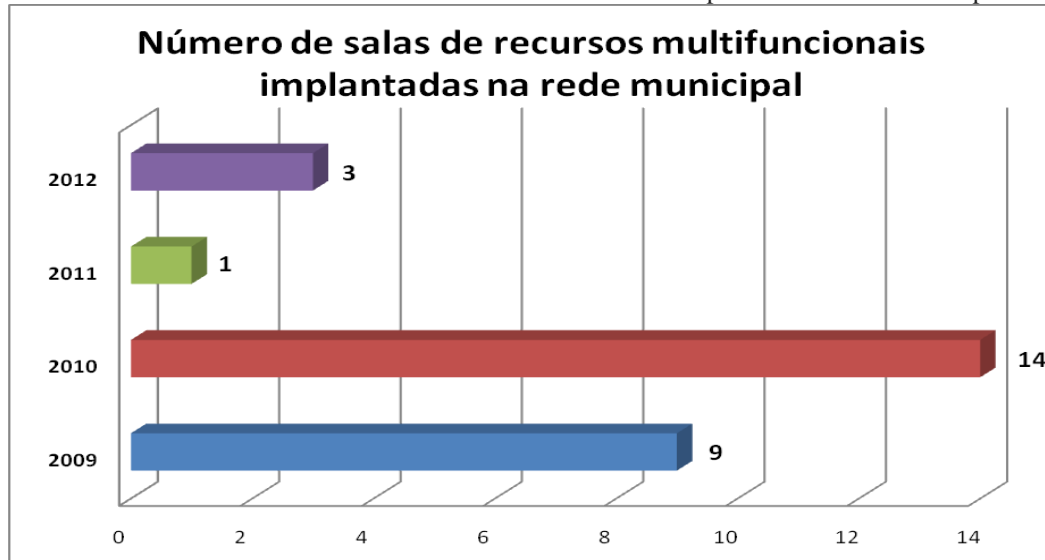
Infantil, localizado na região Oeste. Assim, há, na rede municipal, um total de vinte e sete (27) Salas de Recurso Multifuncional implantadas nas escolas²¹ (Figura 10 e Gráfico 1).

Figura 10 - Localização das escolas municipais de Joinville (SC), onde estão implantadas as salas de recursos multifuncionais.



Fonte: Criado pelo Centro de Cartografia da Univille – 2012.

²¹ As escolas que contam com a sala de recurso multifuncional no ano de 2012 são: E. M. Carlos Heiz Funke, E. M. Arinor Vogelsanger, E. M. Valentim João da Rocha, E. M. Karin Barkemeyer, E. M. Hans Müller, E. M. Heriberto Hülse, E. M. Padre Valente, E. M. Hans Dieter Sede, E. M. Hilda Anna Krisch, E. M. Lacy Luiza Flores, E. M. Maria Regina Leal, E. M. Senador Carlos Gomes, E. M. Rubem Roberto Schmidlin, E. M. E. M. Joaquim Félix Moreira, E. M. Oswaldo Cabral, E. M. Sadalla Amin, CAIC Francisco, E. M. Sylvio Snieckovski, E. M. João Costa, CAIC Mariano Costa, E. M. Zulma do Rosário Miranda, E. M. Eladir Skibinski, E. M. Ada Santana, E. M. Edgar Castanheira, E. M. Amador Aguiar, E. M. Max Colin.

Gráfico 1 - Número de salas de recursos multifuncionais implantadas na rede municipal

Fonte: pesquisadora – 2012

Para o ano de 2013 está previsto pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Diretoria de Políticas em Educação Especial (DPEE) a implantação de mais trinta e uma (31) Salas de Recursos Multifuncionais que serão distribuídas pelas escolas municipais de Joinville de acordo com a indicação do Ministério de Educação com base nos dados do registro no Censo escolar. Assim, as professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas polos para atender às necessidades específicas de todos os alunos público alvo da Educação Especial na rede municipal, a partir do ano de 2013, passarão a atender somente os alunos da escola de origem.

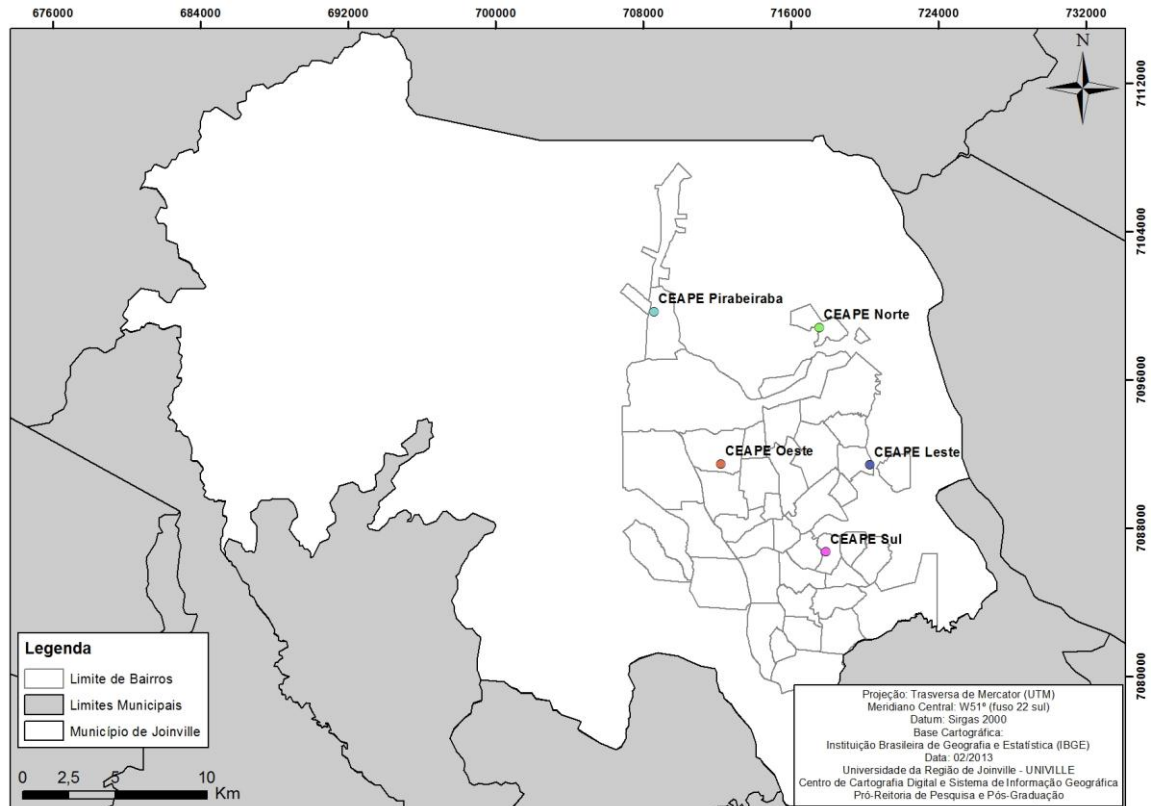
Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial em Pedagogia, ser aprovado no estágio probatório, ser efetivo na rede municipal com carga horária de 40h semanais, sendo que também deverá receber formação específica para este exercício, que deve atender aos objetivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender às necessidades das crianças e os adolescentes.

Ao professor do AEE, compete: 1) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas

dos alunos da Educação Especial; 2) elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; 3) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; 4) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; 5) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; 6) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; 7) ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; 8) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

As funções do professor de Educação Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

A rede municipal conta também com o serviço dos Centros de Apoio Pedagógico (CEAPes) das regiões Sul, Oeste, Leste, Norte e de Pirabeiraba atuam com equipes multidisciplinares nas áreas de terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia e educação física inclusiva, atendendo às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no horário oposto ao do Ensino Regular (Figura 11).

Figura 11 - Localização dos Centros de Apoio Pedagógico – CEAPes.

Fonte: Criado pelo Centro de Cartografia da Univille – 2013

A Secretaria Municipal de Educação conta ainda com outros programas e uma rede de apoio e parcerias com instituições que oferecem serviços e/ou atendimento educacional especializado para alunos com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. Dentre as instituições parceiras, estão: Associação dos Amigos do Autista – AMA; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Associação Joinvilense de Integração dos Deficientes Visuais AJIDEVI; Associação para Integração Social de Crianças e Adolescentes Especiais – APISCAE. A Fundação Municipal Albano Schmidt – FUNDAMAS e Fundação Cultural – Casa da Cultura, também foram parceiras da Secretaria Municipal de Educação (2004-2008) com cedência de profissionais para o *Programa Inclusão pela Arte* que teve como objetivo oferecer oficinas pedagógicas aos alunos acima de 14 anos matriculados na rede regular de ensino, para que estes pudessem desenvolver habilidades e competências nas diversas linguagens e expressão, como: artesanato, desenho e pintura.

Ressalta-se ainda que a Secretaria Municipal de Educação por intermédio da equipe de Supervisoras do Núcleo de Educação Especial atendem às necessidades específicas dos alunos

com Deficiência Física, matriculados na rede, no que se refere à aquisição e cedência de mobiliários, equipamentos e materiais adaptados (mesa escolar, cadeira escolar, cadeira de rodas, computador, entre outros). Bem como estabelecem contato com as famílias das crianças e adolescentes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromisso, pois entende-se que a parceria com a família e/ou responsável fortalece o trabalho de toda equipe educacional.

4. MÉTODO – UM POSICIONAMENTO TEÓRICO.

Os dados desta pesquisa são analisados sob a abordagem qualitativa, buscando-se interpretar o fenômeno estudado numa perspectiva dialética. Segundo Marconi e Lakatos (2007), método e metodologia situam-se em níveis claramente diferentes, seja no que se refere à sua inspiração filosófica, seja quanto ao seu grau de abstração, à sua finalidade mais ou menos explicativa, à sua ação nas etapas mais ou menos concretas da investigação e, também, ao momento em que se situam.

Nesse encaminhamento, vários são os métodos que se caracterizam por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado dos fenômenos da natureza e da sociedade. O método dialético é o que penetra o mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade (MARCONI e LAKATOS, 2007). O método dialético, portanto, coaduna-se com a abordagem qualitativa. Sendo assim, essa modalidade de pesquisa atende prontamente às prospectivas do método dialético, o qual dá o fundamento teórico para este estudo.

Segundo Bogdan e Blikem (1982) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e que possibilitam enfatizar mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Nessa direção, a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que é observado.

Minayo e Gomes (2009) definem que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa está muito próxima da pesquisa etnográfica que, de fato, é uma das suas variantes. Segundo Lüdke e André (2010), a pesquisa do tipo etnográfica vem ganhando crescente aceitação na área da educação devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

Frequentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. Contudo, até a década de 1960, as pesquisas etnográficas assim como outros métodos qualitativos perderam, em parte, aspectos da sua influência na maioria das disciplinas das Ciências Sociais, e os métodos estatísticos relacionados às abordagens

quantitativas passaram a adquirir maior popularidade. Somente no contexto dos movimentos de emancipação e das reformas educacionais durante o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 é que os métodos qualitativos de caráter reconstrutivo foram novamente empregados na maioria das disciplinas das Ciências Sociais (WELLER e PFAFF, 2010).

Entretanto, no início da década de 1970, os pesquisadores da área de educação também começaram a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem recebido o nome de “antropológica” ou “etnográfica”. A utilização desses termos deve ser feita de forma cuidadosa, já que no processo de transplantação para a área de educação eles sofreram uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos do seu sentido original (ANDRÉ, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica caracteriza-se, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir suas linguagens, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2009).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o método etnográfico refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, primitivas ou ágrafas, rurais ou urbanas, grupos étnicos, etc., de pequena escala. Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade em geral e faz a descrição, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos.

A pesquisa etnográfica-qualitativa faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos e os fundamentos teóricos repensados. E como se lê em André (2009), o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Nesse encaminhamento, considerando-se esse aporte teórico metodológico define-se, aqui, que a pesquisa: *Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva – uma experiência na rede municipal de Joinville (SC)*, foi desenvolvida numa abordagem qualitativa etnográfica.

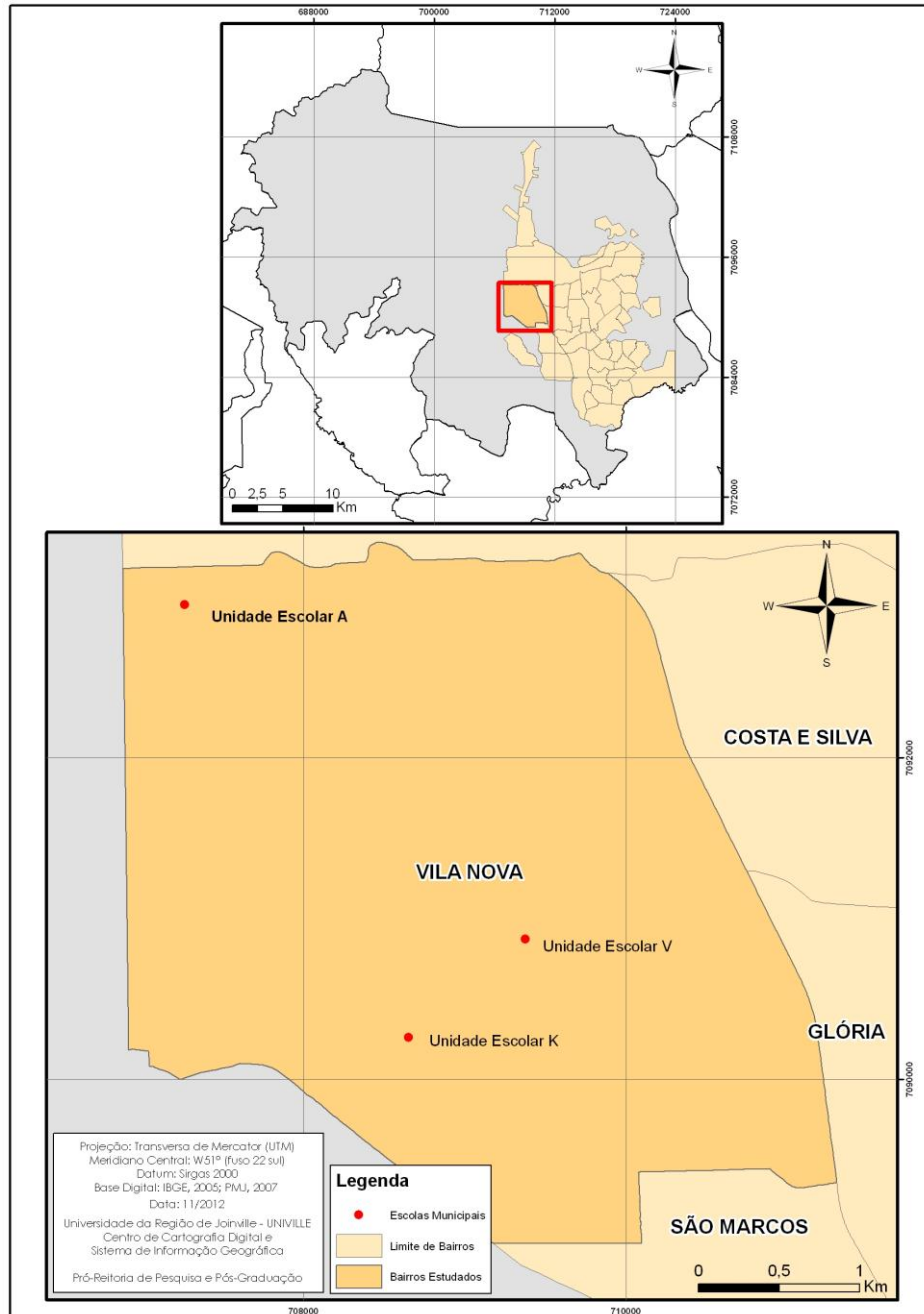
4.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa de que estamos aqui tratando foi realizada em um contexto no qual a inclusão escolar, entendida como processo, permeia as mais variadas situações da sociedade, dentre elas a escola com as suas salas de aula e professores do ensino regular, salas de recursos multifuncionais com suas professoras do atendimento educacional especializado, e a família, com as figuras paternas, maternas e demais membros. Quanto à execução e aplicabilidade da pesquisa, optou-se por organizá-la seguindo determinadas etapas.

Em um primeiro procedimento, realizaram-se os contatos com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Joinville – SC, solicitando a autorização para desenvolver a pesquisa de campo nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (Anexo 1). Justifica-se a importância dessa autorização da Secretaria Municipal de Educação, pois esse foi o caminho que possibilitou a execução das visitas a cada uma das três (3) escolas definidas para a aplicação da pesquisa, com vistas a uma conversa, com as gestoras, apresentando-lhes a proposta do trabalho, num primeiro momento, e executando-se a pesquisa em momentos posteriores.

A pesquisa foi aplicada no Bairro Vila Nova, localizado na região oeste do município de Joinville (SC), em vista de que esse Bairro sempre chamou atenção dos profissionais da educação e comunidade em geral, pelo expressivo número de estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados nas escolas da região (Figura 12).

Figura 12 - Localização das escolas que serão observadas durante a pesquisa no bairro Vila Nova.



Fonte: Centro de cartografia digital e sistema de informação geográfica Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Univille. Novembro de 2012.

Nesse Bairro, trabalhou-se com três (3) unidades escolares da rede pública municipal que neste estudo serão denominadas de escola A; escola K; e escola V. Essas Unidades Escolares foram selecionadas para participarem da pesquisa, considerando-se que se ajustam ao critério de que recebem crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas

salas de aula do ensino regular, e que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contra turno do ensino regular.

O total dos sujeitos envolvidos e participantes na pesquisa perfazem sessenta e nove (69) adultos e quinze (15) estudantes, num total geral de oitenta e quatro (84) pessoas, entre: a) crianças e adolescentes que apresentam deficiência e transtorno global do desenvolvimento; b) professores do ensino regular, professoras do Atendimento Educacional Especializado; c) os auxiliares de educadores monitores que trabalham com crianças e adolescentes dependentes nas atividades de vida diária (alimentação, higiene pessoal e locomoção); d) os membros da família (pai ou mãe) e/ ou responsável.

A rede municipal de Joinville atende cerca de cinquenta e nove mil e oitocentos e quarenta (59.840) estudantes, sendo que deste total a educação infantil conta com onze mil e oitenta e oito (11.088) crianças matriculadas o ensino fundamental com quarenta e seis mil e quatrocentos e dez (46.410) estudantes matriculados e a educação de jovens e adultos conta com duas mil e trezentas e quarenta duas (2.342) matrículas efetivadas (SETOR DE ESTATÍSTICA DA SECRETARIA EDUCAÇÃO, 2012). Desse total, conforme o último Censo (2011), seiscentos e cinquenta e sete (657) estudantes apresentam deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento – TGD, entre outras necessidades específicas. Assim, em vista desse número elevado de crianças que apresentam deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, definiu-se, nessa pesquisa, que o número limite de crianças e/ou adolescentes, a serem pesquisados, por escola, não deveria ultrapassar cinco (05).

Durante explanação sobre o objetivo e encaminhamentos da pesquisa em campo às gestoras nas Unidades Escolares onde a pesquisa foi aplicada, essas indicaram cinco (5) pessoas entre crianças e adolescentes que poderiam participar da pesquisa, indicando suas salas de aula e respectivamente as deficiências de cada criança e/ou adolescente. Nesse mesmo encaminhamento, os professores do ensino regular e as professoras²² do Atendimento Educacional Especializado, bem como as auxiliares de educador monitor foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa.

²² No desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o termo “professoras”, para as professoras do Atendimento Educacional Especializado, pois nesta pesquisa contou-se com a participação de três (3) professoras do AEE e de nenhum professor do sexo masculino no AEE.

As famílias das crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento também foram definidas como sujeitos da pesquisa.

O segundo procedimento da pesquisa refere-se à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Univille. Tendo-se obtido a aprovação do Comitê de Ética com o processo N° 142/2011, iniciou-se a aplicação da pesquisa respeitando-se as etapas metodológicas previstas no projeto da pesquisa.

No processo de desenvolvimento da aplicação da pesquisa, alguns instrumentos determinados foram utilizados para coleta de dados. Segundo Thiollent (1996), os instrumentos de coleta de dados contribuem para gerar ideias, hipóteses ou diretrizes orientando a pesquisa e apoiando a visão do pesquisador.

A coleta de dados nas Unidades Escolares ocorreu no período de março a julho de 2012 e foi desenvolvida considerando-se as etapas abaixo discriminadas:

Na primeira etapa, foram realizadas observações nas Unidades Escolares A, K e V. Essas unidades foram definidas para a realização da pesquisa por conta do expressivo número de alunos matriculados com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. As observações, registradas em ficha específica de observação, referem-se aos procedimentos que ocorrem em sala de aula, na sala de recurso multifuncional e nas demais dependências do espaço escolar, tais como: sala de informática pedagógica; pátio e refeitório, no que se refere a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. A ficha de observação foi adaptada, pela pesquisadora, tendo por base o estudo em diversos autores, mas com destaque, particularmente, aos estudos da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Joelma da Costa²³ (Apêndice 1).

No início, quando da entrada da pesquisadora nas Unidades Escolares, foram entregues às professoras regentes um dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados, o caderno de nota²⁴, para, com a ajuda das auxiliares e professora do atendimento educacional especializado, que elas anotassem, semanalmente, algum fato que lhes tivesse chamado atenção no desempenho

²³ Joelma da Costa, professora do atendimento educacional especializado – AEE que trabalha na Escola Municipal Osvaldo Cabral em Joinville – SC. Desde o ano de 2009 essa escola atende alunos da educação especial com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou minimizem as barreiras encontradas pelos alunos durante o período regular.

²⁴ Caderno de nota é um instrumento de registro que nesta pesquisa foi utilizado pelas professoras regentes, com o objetivo de documentar, registrar, captar o seu olhar sobre o processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência nas turmas onde atuavam durante a aplicação da pesquisa.

escolar dessas crianças e adolescentes. Uma vez que em campo surgem diversas ações cotidianas, e o caderno poderia possibilitar os registros dessas ações, como por exemplo: a significação dos comportamentos de professores, pais e alunos, percepções das professoras sobre o processo de inclusão escolar da criança e/ou adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Conforme Fontes (2009), vale lembrar que os episódios e as falas dos sujeitos compõem ilustrações ao longo do texto a fim de dar maior credibilidade ao estudo, proporcionando, ao leitor, tirar suas conclusões a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. Além disso, o confronto entre a ação e o discurso constitui-se num elemento importante para a análise das situações vivenciadas.

Assim, após o retorno dos trabalhos em campo, os registros e anotações sobre os diferentes momentos da pesquisa, incluindo as falas, os olhares presentes na subjetividade, e os gestos, que conforme Bogdan e Blikem (1994), também se constituem em dados, foram, todos, sistematizados no diário de campo.

As observações, nos diferentes ambientes do espaço escolar, possibilitaram a visualização de momentos específicos, do cotidiano da escola, os quais foram registrados por meio de fotografias. Para registrar as evidências observadas, procurou-se sempre fotografar a distancia ou de costas, de forma que não revelasse a identidade dos sujeitos, sem deixar de captar a atividade ou a situação estudada naquele momento.

O trabalho de campo, numa perspectiva dialética como a pesquisa qualitativa possibilita, está centrado nas entrevistas semiestruturadas com questões previamente preparadas. Os dados mais quantitativos para a caracterização da população estudada foram obtidos com o uso do questionário, com questões abertas, que possibilitou a uma análise do conteúdo encontrado ou dos dados coletados (GONÇALVES, et. al., 2008).

A segunda etapa da pesquisa refere-se à leitura e ao estudo da documentação específica que contempla o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, os relatórios escritos pelos professores, boletins e cadernos dos estudantes, buscando-se reconhecer a situação de cada criança e adolescente no contexto da Unidade Escolar que estuda, observar sua relação com a aprendizagem e a sua relação com os professores e colegas de turma. Essas atividades aconteceram nas três (3) Unidades Escolares participantes da pesquisa.

A terceira etapa, refere-se a aplicação dos questionários aos professores do ensino regular (Apêndice 2), às professoras do Atendimento Educacional Especializado (Apêndice 3), e também às auxiliares de educadores monitores (Apêndice 4) que trabalham com as crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, nas Unidades Escolares definidas para a pesquisa.

Esses questionários foram entregues após uma maior aproximação da pesquisadora com os professores nas Unidades Escolares, e em virtude da dificuldade que têm, esses professores com o tempo disponível para responder o questionário, solicitaram a pesquisadora, a possibilidade de responder em diferentes momentos e espaços.

Quando da aplicação do questionário, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em concordância com a Resolução do CNS 196/1996, e respeitando-se, assim, as normas da ética em pesquisa (Apêndice 5).

Os questionários foram aplicados aos quarenta e seis (46) professores do ensino regular, dos quais dezessete (17) professores devolveram o questionário em branco e cinco (5) professores não devolveram o questionário, sendo, portanto, um total de vinte e quatro (24) questionários utilizados para a análise dos dados coletados. E quanto as professoras do Atendimento Educacional Especializado, três (03) responderam o questionário. E, das cinco (5) auxiliares de educadora monitora, quatro (4) responderam o questionário, e uma (1) participante não devolveu o instrumento de pesquisa.

A quarta etapa, refere-se à aplicação das entrevistas semiestruturadas, somente com os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes participantes do estudo. Nessa etapa, conversou-se com as famílias sobre qual seria o melhor local e tempo/período para realizá-las. A resposta dos familiares foi unânime: na escola. Todas as entrevistas, portanto, acontecidas nas escolas, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra (Apêndice 6), a fim de reconhecer, pelas entonações das vozes, pausas, interrupções e sentimentos, manifestações de significados que enriqueceram as análises dos depoimentos colhidos (PLETSCH, 2005). Realizadas as transcrições das entrevistas, essas voltaram aos entrevistados para confirmação e assinatura de concordância. Como os entrevistados assinaram concordando com os depoimentos, foi possível a pesquisadora dar continuidade à pesquisa.

Essas entrevistas (Apêndice 7) foram aplicadas à quinze (15) famílias, um (1) pai, um (1) irmão, uma (1) tia e doze (12) mães. Triviños (1987) elege a entrevista do tipo semiestruturada

como instrumento que melhor propicia ao pesquisador a obtenção de uma quantidade maior de informação ao longo da conversação. Para tanto, chama-a de entrevista etnográfica. Em outras palavras, apesar da utilização de um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador, a flexibilidade da entrevista semi-estruturada favorece que outras informações sejam acrescentadas ou modificadas ao longo da conversa com o participante da pesquisa. Quando da realização das entrevistas, os familiares também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE sempre em concordância com a Resolução do CNS 196/1996 (Apêndice 8). Após a execução dessas etapas, iniciou-se o momento da análise dos dados coletados.

4.2 A análise dos dados

A interpretação dos dados colhidos durante a aplicação da pesquisa seguiu a proposição de Bardin (2011) conhecida como “análise de conteúdo”. Para a autora, a análise de conteúdo aplica-se aos discursos e baseia-se na dedução ou inferência sistemática, de forma objetiva, identificando algumas características da mensagem e utilizando-se da construção de categorias, reunidas, essas, por temas de significação.

Bardin (2011, p. 48) afirma que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Franco (2005, p. 25) corrobora com Bardin sobre a questão das inferências e observa que “uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”. Franco (2005, p. 26) aponta, ainda, três fases para essa análise do conteúdo resultante da aplicação de uma pesquisa: “a descrição, a interpretação e a inferência”. A descrição se relaciona com as características do conteúdo a ser analisado; a interpretação se relaciona com o significado; e a inferência é a fase que permite a passagem da descrição à interpretação conferindo relevância teórica à análise de conteúdo.

Na pesquisa, teve-se o cuidado de perceber que uma palavra (ou uma resposta) deve ser compreendida no conjunto das respostas elaboradas, e não isoladamente, pois as perguntas situam-se em termos e espaços da realidade e são, ao mesmo tempo, configurações subjetivas dessa realidade. Trata-se de realizar um movimento de apreender os significados das palavras/frases/respostas obtidas e se constitui em um momento necessário para que a pesquisadora possa ir além da aparência, ir em busca da essência.

Os dados foram construídos com base nas informações coletadas em campo, utilizando-se dos diferentes instrumentos (entrevista semiestruturada, aplicação de questionário, anotações do diário de campo capturadas durante observação, anotações do caderno de notas) de onde emergiram as *categorias de análise* que, segundo Michelat (1980 apud Lüdke e André, 2010), decorrem de leituras e releituras do material até chegar-se a uma espécie de “impregnação” de seu conteúdo. “Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de “investigação” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 200).

Os dados, portanto, foram sendo organizados ao longo do processo em campo, a partir das informações reunidas. O exercício da análise de dados aconteceu paralelamente à vivência no cotidiano escolar, uma vez que essa vivência ajudou a direcionar os próximos passos da pesquisa.

A pesquisadora fez-se presente nas três (3) Unidades Escolares, diariamente, intercalando os dias, turnos e escolas. Por esse motivo adotou-se o caderno de notas, com objetivo de registrar percepções das professoras sobre o processo de inclusão da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Foi solicitado às professoras que elas notassem, semanalmente, algum fato que lhes tivesse chamado atenção no desempenho escolar dessas crianças e adolescentes. Uma vez que em campo surgem diversas ações cotidianas, o caderno poderia possibilitar os registros dessas ações, como por exemplo: a significação dos comportamentos de professores, pais e alunos, nos dias em que a pesquisadora não se fez presente na escola.

Conforme Fontes (2009), vale lembrar que os episódios e as falas dos sujeitos compõem ilustrações ao longo do texto a fim de dar maior credibilidade ao estudo, proporcionando, ao leitor, tirar suas conclusões a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. Além disso, o confronto entre a ação e o discurso constitui-se num elemento importante para a análise das situações vivenciadas.

Assim, após o retorno dos trabalhos em campo, os registros e anotações sobre os diferentes momentos da pesquisa, incluindo as falas, os olhares presentes na subjetividade, e os gestos, que conforme Bogdan e Blikem (1994), também se constituem em dados, foram, todos, sistematizados no diário de campo.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir do que teoricamente propõe a análise de conteúdo que tem sido utilizada em pesquisas do tipo qualitativa (FRANCO, 2005; TRIVINOS, 1987; MINAYO, 1983; ANDRÉ, 1995). Esta técnica possibilita uma análise mais refinada do que acontece no campo, capturando o dito e o não dito das interações entre os sujeitos.

Fontes (2009) traz contribuições para a discussão afirmando que a análise de conteúdo busca apurar o olhar do pesquisador para os significados implícitos nas atitudes, comportamentos e situações observadas em campo, bem como, nas entrelinhas das entrevistas. Essa técnica contribui para se constituir o quadro das categorias da análise²⁵. Segundo Baldin (2008), as categorias de análise “emergem” da própria pesquisa, dos depoimentos dos entrevistados, por exemplo, mas também da análise de documentos, imagens, situações de fatos e outros.

Com base nesse referencial teórico, o desenvolvimento do estudo no que diz respeito à análise dos dados partiu de três polos básicos, conforme sugerem Bardin (2011) e Minayo (1993): A primeira fase é a pré-análise, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

A segunda fase é a exploração do material, fase em que consiste essencialmente em operações de codificação, decocomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, todo material coletado passa por uma análise bem criteriosa buscando as categorias de análise. Nesse campo, trabalhou-se com os dados obtidos com os questionários respondidos. Aqueles questionários considerados válidos, um total de trinta e um (31) questionários, foram numerados em ordem crescente e representados pela letra P, de professor (P1;P2...P31). Aqueles professores do ensino regular e professoras do atendimento educacional especializado – AEE que participaram da pesquisa em outras modalidades mas que não responderam ao questionário foram representados pela letra P maiúscula e o número de letras de acordo com o seu prenome, como,

²⁵ Referindo-se a esta pesquisa, as categorias de análise emergiram das muitas leituras do material coletado, de onde se percebeu, como “categorias” do estudo os termos mais citados, mais referenciados. No caso, os termos mais repetidos pelos entrevistados e/ou respondentes do questionário.

por exemplo: Maria = P5. As auxiliares de educadores monitores também foram representadas pela letra M (letra inicial da palavra Monitora) e pelo número de letras do seu prenome, como, por exemplo: Maria = M5, e assim por diante.

As respostas dos professores do ensino regular foram transcritas, individualmente e na íntegra, numa planilha do *Excel*. O levantamento das categorias deu-se a partir das questões filtradas com base em palavras chave, frases e/ou aproximações de ideias. Em seguida, as questões filtradas foram colocadas em documento único, fizeram-se novas leituras, articulando as observações com outras fontes de informação (entrevistas, documentos, fotografias, produção didática). Denzin (1978 apud LÜDKE e ANDRE, 2010) nomeia este procedimento de “triangulação”, ou seja, checagem de um dado obtido por meio de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes.

Em relação aos questionários aplicados às três (3) professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam em escolas polo²⁶, todas as três (3) professoras devolveram o questionário respondido. E das cinco (5) auxiliares de educadores monitores, somente uma (1) auxiliar de educadora não devolveu o questionário.

Nesta etapa, ainda, foram explorados os depoimentos com base nas entrevistas semiestruturadas, sendo que as contribuições cedidas pelas quinze (15) famílias participantes foram numeradas em ordem crescente e representadas pela letra F de família (F1, F2, F3.....F15).

Quanto às crianças e os adolescentes, esses foram identificados utilizando-se o número de letras do seu prenome, precedidos da letra E de estudante, exemplo, Paulo = E5.

A terceira fase da análise dos dados se deu no processo, na consequência e na interpretação dos resultados. Nessa fase a análise foi mais profunda e os dados brutos passaram a ter um maior significado. Durante esta fase, o material empírico foi interpretado dentro do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2010), é nesta etapa que o pesquisador busca construir teorizações acerca dos achados da pesquisa, acrescentando algo à literatura já desenvolvida sobre o assunto.

Além das entrevistas semiestruturadas, aplicação dos questionários, o uso do diário de campo e o caderno de notas utilizado pelos professores regentes do ensino regular com ajuda das

²⁶ Escola polo – escola que conta com a sala de recurso multifuncional e atende alunos público alvo da educação especial das escolas da região de acordo com o zoneamento. No caso deste estudo, quanto às Unidades de Ensino participantes da pesquisa, no Bairro Vila Nova, há nesse zoneamento, três (3) escolas Polo.

auxiliares de educadores monitores e as professoras do atendimento educacional especializado para relatarem fatos inusitados ocorridos ao longo do período de aplicação da pesquisa, tais como um destaque, em especial, do comportamento e aprendizagem entre outros, também realizou-se, sistematicamente, a leitura dos documentos oficiais.

Desta forma, no decorrer do desenvolvimento de toda a pesquisa, obteve-se uma significativa quantidade de materiais escritos que foram estudados, inclusive os documentos legais e/ou oficiais sobre o AEE que poderiam auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa.

Assim, corroborando com o pensamento de Lüdke e André (2010), entende-se que todos os documentos produzidos no ambiente de pesquisa podem ser usados como fonte de informação. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRE, 2010, p. 38).

Nesse estudo e, considerando-se as afirmações apresentadas, analisou-se o conjunto de documentos que norteia as práticas educativas e políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, tanto no âmbito nacional quanto local. O *corpus* documental foi composto por documentos normativos e documentos orientadores. Os primeiros são aqueles considerados com status de lei. Os segundos, compreendidos como aqueles que são publicados em nível nacional e internacional com a função de estabelecer propostas sobre as diferentes questões educacionais (GARCIA, 2004).

Nesta pesquisa, a análise documental contemplou desde declarações internacionais até políticas públicas nacionais e suas maneiras de implementação tanto no âmbito municipal, quanto da escola. Essa análise documental, a nível municipal, deu-se nos modos de interpretação e implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva nas unidades escolares acompanhadas.

Ainda, a pesquisa nos registros escolares levou em conta a documentação produzida pelas Unidades Escolares, principalmente aqueles documentos oriundos das Unidades Escolares, tais como: o projeto político pedagógico, relatórios de professores, fichas de alunos, atas de reuniões, boletins, textos e desenhos produzidos pelas crianças e adolescentes e outros materiais encontrados no decorrer da aplicação da pesquisa. Os trabalhos das crianças e dos adolescentes foram obtidos com as professoras, com as quais estabelecemos uma relação amistosa para mostrar-lhes como o estudante os realizara. Esse processo, para Zibetti (2005), constitui uma

oportunidade para conhecer a opinião das professoras a respeito das crianças e dos adolescentes, bem como também de saber os motivos e a forma como realizam a sua prática. Ressalta-se que o fato de ser, esta, uma política relativamente recente na Rede Municipal de Ensino, tendo à frente praticamente a mesma gestão desde a sua implantação, em 1998, não foi difícil reunir tais documentos, contando com a parceria das Unidades Escolares.

Lüdke e André (2010) indicam que, por meio do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e mais o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto é possível de orientar-se a construção de uma porção de saberes importantes, ou novos, para a compreensão do tema investigado. No caso da pesquisa aqui em destaque, e referindo contexto da região estudada, a análise crítica dos dados coletados possibilitou essa leitura do quadro da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.3 Caracterização das Unidades Escolares e da População Alvo

4.3.1 As Escolas do Bairro Vila Nova

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville – IPPUJ (2008), o Bairro Vila Nova apresenta uma população de dezenove mil e oitocentos e vinte e quatro (19.824) pessoas. Consta que o Bairro foi fundado com base na Lei Nº 1.526 em 05 de julho de 1977. Nesse Bairro, encontram-se as unidades escolares selecionadas para o estudo: Escolas A; K e V.

A Unidade Escolar A possui quatrocentos e vinte e cinco (425) crianças/adolescentes matriculados, dentre eles seis (6) alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. Atende o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos e conta com uma população classificada de classe baixa. O prédio possui (9) salas de aula e um (1) pavimento, sem acessibilidade, dificultando o acesso dos alunos com deficiência física aos diversos ambientes. Conta com uma área coberta ampla e pavimentada com piso e uma área ao ar livre, secretaria, sala de direção, biblioteca, sala dos professores, sala de informática, cozinha, depósito

de merenda, sala de apoio, sala da supervisão e orientação, sala de educação física, sala de material didático, quatro (4) banheiros para alunos, e dois (2) banheiros para os funcionários.

A Unidade Escolar funciona em três (3) turnos: no diurno, o ensino fundamental e no noturno, uma vez por semana (5ª feira) a Educação de Jovens e Adultos – EJA na modalidade modularizado. A equipe docente é composta por trinta (30) professores, e a equipe diretiva é composta pela diretora, auxiliar de direção, supervisora e orientadora.

Diferentemente da Unidade Escolar A, a Unidade Escolar K, possui oitocentos e oitenta e sete (887) crianças/adolescentes matriculados, dentre eles dezenove (19) com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. Atende o ensino fundamental e conta com uma população na sua maioria classificada de classe média.

O prédio possui catorze (14) salas de aula, três (3) pavimentos, mas não tem rampa e nem elevador. No térreo, ficam a secretaria, a sala de professores, sala de atividades complementares e supervisão, sala de recursos multifuncionais, auditório, cozinha, refeitório e salas de aula. As demais salas de aula, biblioteca e salas de informática pedagógica todas bem equipadas, ficam no piso superior. A equipe docente é composta por quarenta e dois (42) professores, e a equipe diretiva é composta pela diretora, auxiliar de direção, supervisora, orientador, e duas (2) orientadoras.

Das três (3) Unidades Escolares pesquisadas, a Unidade Escolar V, é a maior de todas, pois possui mil e vinte e um (1021) crianças/adolescentes matriculados, dentre eles vinte e quatro (24) alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. Atende o ensino fundamental e conta com uma população na sua maioria classificada de classe média. O prédio possui dezoito (18) salas de aula, dois (2) pavimentos divididos em 3 blocos que não contam com elevador e nem rampas, apenas escadas, dificultando o acesso das crianças e dos adolescentes com deficiência física aos diversos ambientes da unidade escolar. A equipe docente é composta por trinta e cinco (35) professores, e a equipe diretiva composta pela diretora, auxiliar de direção, três (3) supervisoras, duas (2) orientadoras, dois (2) agentes administrativos e uma (1) coordenadora da Educação de Jovens e Adultos.

4.3.2 A População Alvo

4.3.2.1 As Crianças e Adolescentes

Em geral, as crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e síndromes, participantes da pesquisa pertencem à classe média. Possuem idades entre 6 e 17 anos e estão matriculados nas Unidades Escolares A, K e V, localizadas no Bairro Vila Nova, acima descritas. Frequentam o ensino regular e no contraturno participam do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e atendimentos clínicos de acordo com a necessidade de cada um. Melhor visualização, observa-se no Quadro 1 (Apêndice 9).

4.3.2.2 Os Professores

Os professores do ensino regular que participaram da pesquisa apontaram que a entrada de crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas escolas denota um novo desafio para a formação profissional. Conforme Fontes (2009), essa formação vem historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 preconize, em seu artigo 59, inciso III, a existência de “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração dos alunos com deficiência nas classes comuns”(BRASIL,1996).

Ferreira (2006, p. 230) aponta que “o novo perfil do professor para inclusão escolar ainda é uma incógnita para os sistemas educacionais e suas características escapam aos acadêmicos [...] às comunidades escolares e, também às próprias professoras”.

Nesse entendimento, trata-se, aqui, do perfil dos professores do ensino regular que participaram da pesquisa. Em média geral essas professoras têm 25 a 52 anos de idade, pertencem

à classe média e são formadas na área da Pedagogia e disciplinas específicas, tais como: Matemática, História, Geografia, Artes. Vide Quadro 2 (Apêndice 10).

Para trabalhar em parceria com os professores do ensino regular, e justamente para atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, há um outro quadro profissional: são as professoras contempladas com uma formação específica para este exercício, que atende aos objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como referência Ropoli (2010), nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização indicados para essa formação tão específica, as professoras atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE para melhor atender as crianças e os adolescentes com necessidades específicas.

As professoras do AEE participantes da pesquisa e que atuam nas salas de recursos multifuncionais das Unidades Escolares K e V, desde o ano de 2009, atendem também duas (2) outras Unidades Escolares do bairro Vila Nova na condição de escolas polo. As professoras possuem idade média entre trinta e cinco (35) anos e trinta e sete (37) anos, formação superior na área da educação, tempo de experiência no magistério entre nove (9) anos e catorze (14) anos e participam da formação específica em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Conforme Bersch e Machado (2010), essa formação é responsável em estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, onde o professor possa trocar ideias, discutir sobre o AEE para cada deficiência e possa transpor esses conhecimentos para sua prática. Vide Quadro 3 (Apêndice 11).

O professor do ensino regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado trabalham em parceria com as Auxiliares de Educadora Monitora. Conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao organizar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar a função de auxiliar monitor para atender os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, tendo em vista que essas exigem auxílio constante no cotidiano escolar.

Diante dessa necessidade, constata-se que a Secretaria Municipal de Educação – Joinville, por meio do Núcleo de Educação Especial e em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) instituiu uma proposta que representa valores condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais

para todos, oportunizando para que a sua operacionalização se dê num ambiente educacional favorável. Para tanto, implantou o serviço de auxiliar de educador monitor por meio da Portaria Nº 115 (BRASIL, 2008).

As auxiliares de educadoras monitoras participantes da pesquisa e que atuam nas unidades escolares A, K e V, junto às crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento dependentes nas atividades de vida diária, têm, em média entre trinta (30) anos e cinquenta e dois (52) anos de idade com tempo de experiência no magistério entre cinco (5) meses e trinta (30) anos.

Durante a permanência da pesquisadora em campo observou-se o envolvimento, o compromisso e a sintonia dessas auxiliares com cada criança e adolescente, visando atendê-los da melhor maneira possível, preocupando-se com a autonomia de cada um, bem como verificou-se, também, a participação das auxiliares na formação em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Educação Especial, realizada no Polo JLLE/UFSC/UAB, uma (1) vez por mês. Vide Quadro 4 (Apêndice 12).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 As Categorias de Análise – dados que emergiram da pesquisa

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias e a partir de critérios definidos (FRANCO, 2005).

Para efetivação da análise dos dados da pesquisa, categorias de análise específicas emergiram do conteúdo das respostas cedidas pelos professores do ensino regular, professoras da educação especial e auxiliares de educadora monitora ao responderem o questionário, e dos depoimentos dos familiares ao serem entrevistados.

Conforme Franco (2005), o conteúdo, que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc.

Neste estudo, portanto, as expressões mais enfatizadas, mais repetidas e mais detalhadamente ilustradas pelos participantes, foram consideradas as “categorias de análise” emergentes da pesquisa.

5.1.1 As Expressões dos Professores

Diante da ênfase dos entrevistados e/ou respondentes do questionário, nos termos que mais expressavam os seus conceitos quanto à questão da educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, emergiram três (3) categorias de análise, tais como: a) *Educação Inclusiva – Educação Especial: conceito,*

concepções; b) Formação dos professores; c) Relações: professores, pais, crianças e adolescentes.

5.1.1.1 Educação Inclusiva – Educação Especial: conceito, concepções

Atualmente, o tema inclusão escolar está muito presente em diversos segmentos. Esta temática ainda é alvo de muita discussão e vem cada vez mais despertando interesse da sociedade civil²⁷.

Quando se fala em inclusão escolar, logo pensa-se na pessoa com “problemas”, sejam socioeconomicos, seja a deficiência. A educação inclusiva, na verdade, é um movimento mundial que não se restringe a pessoas com deficiência, apenas, e sim, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Vários são os desafios que os professores da educação infantil até o ensino superior enfrentam diariamente nas unidades escolares, principalmente os professores que atuam na educação básica²⁸, dentre eles, destaca-se a inclusão de crianças e adolescentes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

As questões indicadas pelos professores respondentes do questionário aplicado mostram nas respostas as representações sociais que eles têm acerca da inclusão de crianças e adolescentes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Com a aplicação da pesquisa foi-nos dada a condição de observar a dificuldade que os professores do ensino regular demonstraram quanto à concepção que têm de educação especial e de educação inclusiva. Por meio de depoimentos informais de alguns professores, bem como, e principalmente, considerando as respostas dos questionários que foram aplicados aos professores,

²⁷ Sociedade civil se refere à totalidade das organizações e instituições cívicas voluntárias que formam a base de uma sociedade em funcionamento, por oposição à estruturas apoiadas pela força de um estado (independentemente de seu sistema).

²⁸ A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Suas etapas são: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio.

foi-nos possível observar os conhecimentos que esses profissionais possuem sobre o assunto, como pode ser comprovado pelas respostas cedidas nos questionários, onde P9 (unidade escolar V) afirma que: “*educação inclusiva é quando o aluno com alguma deficiência (cognitiva, motora, visual, etc) frequenta a escola regular*”; e a “*educação especial quando a criança frequenta uma escola específica para ela*”; O P11 (unidade escolar A) expressa que: “*educação inclusiva deve oferecer a todos as mesmas condições de aprender, sem exceção. Já na educação especial o aluno precisa de um atendimento individual, pois não consegue se virar como os outros*”; E o P8 (unidade escolar V) expressa que: “*educação inclusiva e educação especial significam integração, socialização*”.

Com relação ao depoimento do P8 (unidade escolar V) Mantoan (2006) nos mostra que o processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso da palavra “*integração*” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

E com relação ao depoimento do professor (P9) o mesmo indica a falta de clareza, uma vez que o único espaço para a escolarização é a escola, independente se o estudante tem deficiência ou não. E o professor (P11) em sua expressão indica que o princípio fundamental da educação inclusiva é atender a todos sem exceção. E com relação a educação especial necessita sim de um atendimento específico, porém não é prudente afirmar que o estudante não consegue se virar.

A socialização pode ser conceituada como a assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, ou seja, todo o processo por meio do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria.

No caso da inclusão escolar, os professores parecem mostrar pouco entendimento conceitual. Como se pode confirmar na leitura de publicações de autores como Mittler (2008), inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Portanto, é um processo baseado em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a

diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Stainback & Stainback (1999), definem que os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas, crianças, adolescentes, professores e sociedade em geral. E Mantoan (2006) afirma que a inclusão escolar questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e do ensino regular, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão escolar é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, e que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Machado (2008), define que a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana. Nessa mesma direção, Bersch (2010) afirma que a inclusão escolar provoca uma mudança na escola, sobretudo quando defende o direito das pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula da escola regular, delatando o modelo de educação especial vigente que substitui o ensino regular e mantém soluções paliativas e excludentes para as questões relativas a problemas de aprendizagem.

O professor P14 (unidade escolar A) expressou-se quanto a esta questão da seguinte forma: *“Inclusiva imposta e especial diferenciada.”* Quando o P14 (unidade escolar A) afirma que a inclusão escolar é entendida por ele como uma exigência legal, na verdade, tomando por base a Convenção de Guatemala (1999), as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover e eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008). Para muitos professores, a presença de pessoas com deficiência em sala de aula ainda pode ser novidade e uma certa “surpresa”, porém, este é um direito que assiste a essas crianças e adolescentes e que a lei lhes assegura. Conforme Fávero (2008), além de ser um direito das crianças e adolescentes com deficiência é também um dever do Estado e dos gestores. E quando o P14 (unidade escolar A) conceitua a educação especial como diferenciada, buscando-se Fávero (2008) para entendê-lo, observa-se que a autora reforça a crítica de que o

costume de associar crianças e adolescentes com deficiência a um ensino diferente e apartado vem sendo colocado em xeque.

Refletindo nesta direção, Mantoan (2008) manifesta que a inclusão escolar é para garantir o acesso a todas as crianças e adolescentes com deficiência ao ensino regular, provocando, com isto, a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas sem deficiência. Diferentemente, portanto, do expressado por P17 (unidade escolar K), *“a inclusão é realizada para as pessoas que apresentam alguma deficiência, ou física ou mental”*. Com esta afirmação, P17(unidade escolar K) evidencia sua compreensão representacional sobre educação inclusiva. Sabe-se sobre os estudos desta temática que educação inclusiva vai muito mais além do que a existência de algumas crianças ou adolescentes com deficiência física ou mental nas escolas. Neste sentido, Mittler (2003) contribui afirmando que a educação inclusiva se refere a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todos os estudantes, diz respeito a ajudar os professores a aceitarem a responsabilidade quanto a aprendizagem de todos os estudantes nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aqueles estudantes que estão atual e correntemente excluídos das escolas por qualquer razão.

O caráter da inclusão escolar constitui-se em oportunidade de inserção. Quando P18 (unidade escolar K) sinaliza por meio da resposta cedida no questionário que *“a educação inclusiva oferece oportunidades para todos, e a educação especial para todos que são especiais”*, a resposta do professor revela que o mesmo desconhece o conceito da educação especial que, segundo definição no documento basilar, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. No que diz respeito à educação inclusiva, apesar do professor (P18 da unidade escolar K) demonstrar desconhecer os conceitos atuais, de certa forma indica ter um conhecimento parcial, pois quando se trata de educação inclusiva o direito é de todos, conforme afirmação na Constituição Federal em seu artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ao analisar a resposta do P7 (unidade escolar V) observa-se que o mesmo conceitua a educação especial e educação inclusiva como *“uma forma de reestruturar a cultura, a prática e as políticas vivenciadas na escola, promovendo a inserção social de todos”*. Considerando-se a

resposta do P7, pode-se afirmar que a inclusão escolar implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e, formas de agrupamentos das crianças e adolescentes nas atividades de sala de aula. É, portanto, uma educação baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebre a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003).

Na visão da auxiliar de educadora monitora M8 (unidade escolar K),

[...] a educação inclusiva vai muito mais além de ter uma criança com deficiência frequentando a rede regular de ensino. As escolas precisam de mais estrutura, adaptações dos espaços físicos. Mais profissionais disponíveis para atender a demanda. A inclusão não pode ser restrita a apenas alguns alunos e sim atender a toda a demanda existente, sem que meras exigências burocráticas impeçam da criança ser atendida e sua aprendizagem prejudicada por falta de profissionais.

Essa expressão da educadora monitora (M8) é corroborada por Santos (2008), que aponta para a transformação da escola, em face das demandas culturais e à necessidade de novos conhecimentos. Alega que esta situação não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada, mas que é uma responsabilidade inerente à cidadania, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão escolar uma consequência natural.

Já a auxiliar de educadora monitora (M5) que acompanha e atende outro aluno com deficiência nas suas necessidades específicas na mesma unidade escolar da auxiliar de educadora monitora (M5), afirma que

[...] diante do que presencio, há dificuldades de se entender o aluno em sua individualidade e subjetividade, o que desfavorece um planejamento diferenciado no que se refere as estratégias, instrumentos, atividades utilizadas para esse aluno com dificuldade de acompanhar a maioria da turma. Tenho escutado também uma relação que se faz dos alunos com dificuldade de aprendizagem com preguiça, que não conseguirá se alfabetizar e acompanhar os demais. É preciso que todos os profissionais que trabalham com a educação se conscientizem que toda criança é especial, única, com desenvolvimento próprio, e que devem ser entendidas com essas características para aprenderem sem discriminação e se desenvolverem saudavelmente e felizes

Reforçando a visão da auxiliar de educadora monitora (M5), pode-se buscar Mittler (2003), quando afirma que no campo da educação, a inclusão escolar envolve um processo de

reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todas as crianças e adolescentes possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas das crianças e adolescentes, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento das crianças e adolescentes nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças e adolescentes possibilitando as oportunidades oferecidas pela escola e impedindo a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles pertencentes à minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Nessa direção, Magalhães (2011) indica que a inclusão escolar pode beneficiar além das crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência, ainda outros sujeitos que possuem necessidades específicas, tais como: hiperatividade; dificuldade de aprendizagem; epilepsia; transtorno comportamental; entre outros. Ainda conforme Stainback (2008), quando existem programas adequados a inclusão escolar contribui para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Mantoan, Fávero e Pantoja (2007, p.57) destacam, nesse sentido, que a

educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada estudante.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, todas as crianças e adolescentes tem direito de desenvolver suas potencialidades, respeitando seus limites e possibilidades, garantindo um ensino de qualidade, promovendo a autonomia e independência na construção do seu saber transformando uma sociedade mais justa e coerente com os direitos de todo cidadão.

Segundo Fávero (2008), é desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares, pois não há nada no ordenamento jurídico que as exclua desse direito à educação, com o preenchimento de todos esses requisitos. Quando se fala em educação inclusiva, em direito de

acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simplesmente garantir, às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.

5.1.1.1.1 As concepções dos professores em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Compreender as concepções que os professores do ensino regular e da educação especial têm acerca da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência revelou-se, ao longo da pesquisa de campo, uma categoria importante de análise, pois é a partir do significado ou das representações que as pessoas têm sobre o sujeito com deficiência, transtorno global do desenvolvimento que se estruturam as relações que se estabelecem com ele (VELHO, 1985; OMOTE, 1994; GLAT, 1995; RODRIGUES, 2006).

O campo de produção da representação social é o cotidiano. É no seu movimento que as representações se constroem, no contato face a face, no compartilhar das experiências vividas na relação com o outro e com o mundo que elas se formam (JODELET, 2001).

Em relação a este aspecto, observou-se conforme o registrado na ficha de observação da pesquisadora, as professoras das unidades escolares A, K e V já possuíam consolidado o discurso acerca da inclusão escolar. Durante observação in loco a pesquisadora em momento algum ouviu as palavras “integração” ou “excepcional”. Da mesma forma, em momento algum mencionou-se que a escola regular não é o espaço adequado a esses alunos ou que esses são incapazes de aprender. Ao mesmo tempo que se tem nas unidades escolares professores profissionais da educação resistentes quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, delegando, inclusive, sua ação docente para outros profissionais dentro das unidades escolares, como visto durante a pesquisa, há também professores que valorizam cada conquista do seu aluno, por menor que ela seja. O que se percebe também nas unidades escolares o processo de transição deflagrado pela proposta de inclusão educacional.

Acompanhando as crianças, adolescentes e professores, percebe-se o quanto o cotidiano escolar exige atitudes diferenciadas, diariamente. Com esses procedimentos diários, estaremos

sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas.

Mantoan (2006) afirma que os paradigmas, conforme concepção grega, podem ser definidos como modelos, como exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Mas, de outra parte, paradigmas também podem ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um momento histórico e que norteiam nosso comportamento até entrar em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos para solucionar. Assim, uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e, quando as mudanças são mais radicais, acontecem as revoluções científicas. Seja ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza e insegurança, mas também de muita liberdade e ousadia para buscar alternativas, novas formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteiem para realizar a mudança.

A inclusão escolar, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que seja ressignificada no mapa da educação escolar (MANTOAN, 2006). A inclusão escolar de crianças e adolescentes, público alvo da educação especial no ensino regular exige mudança de concepção e, em consequência, mudanças de atitude.

A Figura 13 indica a necessidade de mudanças no que se refere à prática pedagógica. Pode-se observar que o adolescente com baixa-visão está sentado ao fundo da sala de aula, observando os demais colegas e prestando atenção na aula. Esta imagem foi capturada pela pesquisadora durante observação de uma aula de geografia na unidade escolar V, na turma do 6º ano A matutino, no dia 24 de maio de 2012, cujos detalhamentos constam do diário de campo da pesquisadora.

Quanto ao posicionamento do estudante em sala de aula e os materiais adequados, esses são os principais aspectos para o acolhimento do aluno com baixa-visão, pois a organização da sala de aula foi outro aspecto observado pela pesquisadora, e conforme Sá (2007) é recomendado sentar o estudante a uma distância de aproximadamente um metro do quadro na parte central da sala de aula.

Nesse entendimento, transformar nossas concepções e estruturas escolares é romper com o velho modelo de segregação de pessoas com deficiência e adotar práticas de inclusão escolar, reforça Mantoan (2010).

Figura 13 - Aula de geografia na unidade escolar V



Fonte: pesquisadora – 2012.

Decorrente do registro por meio da fotografia (extraído do diário de campo), mesmo que de forma estática, foram captadas imagens da prática pedagógica que revelam o cotidiano da sala de aula. Esse registro, foi acrescido com as respostas do professor P14 (unidade escolar A):

[...] o segundo professor é importante, não para fazer por ele, mas aí não distancia o aluno com deficiência do que está sendo visto com todos. Nós temos os outros, não são passivos, se fossem seria fácil. Eu já trabalhei com outra menina. Depende de cada professor. Minha posição é ter o segundo professor como no Estado

Essa fala indica que P14 (unidade escolar A) ainda não compreendeu o processo de inclusão escolar dos alunos com alguma necessidade específica e/ou deficiência (Figura 14).

Figura 14 - Aula de matemática na unidade escolar A



Fonte: pesquisadora – 2012

Jodelet (2001) afirma que as representações sociais circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras, veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Elas têm a finalidade de tornar familiar algo não familiar. Ainda, de acordo com Moscovici (1978), são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade.

Nesse sentido, a professora (P14), que trabalha com o 1º ano do ensino fundamental na unidade escolar A considera significativa a existência de um segundo professor. Vale ressaltar, no caso, que a Secretaria Municipal de Educação de Joinville não conta com este profissional citado pela professora (P14), mas somente com o auxiliar de educador monitor que atende crianças e/ou adolescentes dependentes nas atividades de vida diária que envolve a alimentação, higiene pessoal e locomoção, conforme com a Portaria Nº 115 GAB-2008. Tal Portaria fixa as diretrizes para o serviço de auxiliar de educadora monitora. E a unidade escolar A não conta com este profissional pelo fato de a escola não ter crianças e adolescentes com deficiência dependentes nas atividades de vida diária.

Das observações realizadas pela pesquisadora na unidade escolar A, e do depoimento da professora (P7) sobre o estudante (E9), ampliaram-se as reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular.

[...] a inclusão ainda não tá definida. Não vejo o avanço dos alunos, a escola tem que estar adaptada para receber o aluno com deficiência, eu não tenho esse preparo. Esse negócio de inclusão é furado. Acho que APAE não é o caso, mas a escola precisa de adaptação. O braille por exemplo eu não sei, fico como deficiente, cego, surdo. Enquanto não tiver ajuda, não adianta, a escola precisa se adaptar a ele. Precisa de professor auxiliar, no município não tem. Ele é limitado, com uma pessoa ao lado dele ele conseguiria, talvez se ele tivesse o 2º professor no 1º ano, já teria melhorado (P7)

Corroborando com este depoimento, P19 (unidade escolar A) afirma que para a criança ou o adolescente aprender é necessário que o professor sente-se ao seu lado, “[...] explicando tudo para ele”. E continua com seu pensamento, falando um pouco sobre sua angústia: “Eu queria ter mais tempo para ele”. Neste caso, P19 referia-se a estudante (E3) da unidade escolar A.

O recorte indica a angústia de P19 em busca de possíveis soluções para os “problemas de inclusão” vivenciados em sua sala de aula. Durante uma aula de ciências, P19 (unidade escolar A) propõe uma atividade em duplas. A adolescente (E3) da unidade escolar A foi auxiliada pela

professora para conseguir sentar ao lado de uma colega da turma, pois devido às suas limitações físicas (E3) faz uso de andador e/ou cadeira de rodas. No entanto, P19 desistiu de auxiliar a adolescente (E3) em vez disto sentou-se ao lado de (E3) orientando-a na execução da tarefa, sendo que a colega de (E3) para não ficar sozinha durante a atividade em dupla, acabou sentando-se ao lado de outra dupla de colegas, conforme aponta a Figura 15, conforme percepções extraídas dos registros no diário de campo da pesquisadora.

Figura 15 - Atividade em dupla na aula de ciências na unidade escolar A



Fonte: pesquisadora – 2012

Nesta direção, Rodrigues (2006) lembra, que é a partir do significado ou das representações que as pessoas têm sobre o indivíduo com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento que se estruturam as relações que se estabelecem com ele. E o espaço da escola, muito mais do que adaptações políticas ou pedagógicas, diz respeito à mudanças de valores e atitudes enraizadas em relação ao próprio conceito de deficiência. É de responsabilidade da escola discutir essas questões internamente.

O depoimento da auxiliar de educadora monitora (M5) que atua na unidade escolar K, expressa essa falta de discussão e responsabilização da escola quanto a esse sentido: “*desde que iniciei na escola, houve uma reunião pedagógica, porém não participei, fiquei colaborando na decoração da escola para um evento (aniversário de 15 anos da escola e a festa da família na escola) que aconteceria no final de semana*”. O depoimento acima aponta como as

representações sociais dos profissionais da educação orientam suas práticas nas unidades escolares do ensino regular.

Essa afirmação da auxiliar monitora (M5) foi corroborada pelas observações da pesquisadora. A atitude da gestora de dispensar a auxiliar de educadora monitora da reunião pedagógica indica que a mesma não foi considerada relevante, bem como também irrelevantes todas as informações e trocas referentes às crianças e adolescentes que a auxiliar poderia levar no decorrer da referida reunião, uma vez que o objetivo dessa reunião pedagógica foi a discussão em torno do ensino e da aprendizagem, comportamento, notas, recuperação e a falta de compromisso das crianças e adolescentes com os afazeres escolares. Ainda mais se considerarmos o que fala sobre inclusão escolar.

Sobre essa questão, busca-se Mantoan (2006), pois a mesma afirma que é preciso reorganizar pedagogicamente as escolas no seu cotidiano, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos.

Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas, também, para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, classes, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, dentre outros. A adoção desse referencial das representações sociais possibilitou apreender o pensamento, as vivências cotidianas e a teia de significados e sentidos atribuídos pelos professores à inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Paralelamente ao fato acima narrado pela monitora (M5), também percebeu-se, decorrente das observações *in loco*, que a professora (P6), da mesma unidade escolar e que atua na sala de recurso multifuncional e faz o Atendimento Educacional Especializado – AEE foi incumbida, pela gestora da unidade escolar K, de reescrever a parte que trata da educação especial no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. Nesse caso, Mantoan (2006) novamente contribui para a análise uma vez que destaca: o nosso modelo educacional mostra, há algum tempo, sinais de esgotamento, mas é nesse vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática que surge o momento oportuno das transformações necessárias. E no que se refere à pesquisa, o momento oportuno é a ocasião da elaboração do PPP.

Com base em Medel (2008) entende-se que é no PPP que se define a identidade da escola e indicam-se os caminhos para ensinar todos os estudantes com qualidade e igualdade. A pesquisadora solicitou o PPP da unidade escolar K para o conhecimento dos objetivos da escola em relação ao público alvo da educação especial. A equipe diretiva argumentou na tentativa de justificar que o documento ainda fora não definido, escrito e impresso para apreciação. Um dos argumentos foi que a equipe estava revendo o documento. O mesmo procedimento ocorreu na unidade escolar A.

Na unidade escolar V, a professora do Atendimento Educacional Especializado afirmou que já havia escrito a parte dela, como se o fato de ser professora do Atendimento educacional Especializado responsabilizasse a mesma de responder sozinha o que a escola quer alcançar com as crianças e com os adolescentes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. Segundo depoimento (extraído do diário de campo) da auxiliar de direção da referida escola, ex-profissionais teriam apenas embasado teoricamente o PPP, fazendo copia fiel de pensadores da educação. Justificava, assim, a indisponibilidade do documento para apreciação da pesquisadora. Este posicionamento, de negação do acesso à documentação escolar, revela uma concepção de aluno e de professor da educação especial que entende que o aluno, ser estigmatizado, deve ser separado, segregado dos demais estudantes da escola. É em meio as adversidades que as unidades escolares tem conseguido criar condições para que as mudanças aconteçam no cenário educacional embasadas no PPP.

O PPP é o documento que vai sistematizar, a partir de um diagnóstico da demanda da escola, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho de sua equipe escolar e a avaliação processual das etapas e metas propostas. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor e demais sujeitos envolvidos no processo educacional.

5.1.1.2 Formação de Professores

Em relação à formação do professor para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Bueno (1999) aponta a necessidade de formação de dois tipos de profissionais: os professores do ensino regular, que denomina de “generalistas”, e os professores especializados.

Os primeiros deveriam possuir em sua formação básica, conhecimentos para lidar com a diversidade e os segundos, trabalhariam como equipe de atendimento e apoio ao professor e ao aluno do ensino regular.

Neste sentido, Fontes (2009) afirma que o debate em torno da inclusão escolar questiona não só a formação, mas também a função dos professores do ensino regular e especial que devem assumir novas posturas diante da inclusão escolar.

Independente da condição em que as crianças e adolescentes se encontram, a formação dos professores para atuarem com todos os estudantes em sala de aula, ou fora dela, torna-se importante para oferecer base teórica e metodológica e para propor ao professor um adequado atendimento às crianças e adolescentes.

Figueiredo (2008) aponta que a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. Mittler (2003) contribui evidenciando que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. De fato, a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todas as crianças e adolescentes e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em consideração conhecimentos de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe.

Outra consideração é que os princípios éticos, políticos e filosóficos permitem a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade da sua turma.

Nesta direção, Figueiredo (2008) provoca algumas reflexões. A autora considera que o professor é capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todas as crianças e adolescentes possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela unidade escolar. Trata-se, de considerar que houve mudanças na pedagogia tradicional, portanto, transformando-se em uma atenção à diversidade. No entanto, segundo Mantoan (2008), a maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino, pois esses profissionais têm ao *falar*, o *copiar* e o *ditar* como recursos didático-pedagógicos básicos.

Esta visão funcional foi observada durante a aula de Educação Religiosa do professor (P5). na unidade escolar K, que passava conteúdo no quadro, pontuava questões da matéria e em alguns momentos de costas para a turma. E como a turma conversava muito, chamou a atenção de alguns adolescentes em determinados momentos, mas sempre de costas. Quando terminou de passar os conteúdos, reportou-se ao adolescente (E4) com Síndrome de Down, sentado na primeira carteira da fila da parede, e afirmou: “*É (E4) sua professora faltou hoje né?*” (referindo-se à auxiliar de educadora monitora). Esta postura reforça a ideia de que as crianças e adolescentes com deficiência continuam sendo vistos como de responsabilidade de um professor especializado, mesmo frequentando o ensino regular.

Na concepção de Sánchez (2005, p.15), “poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares têm legitimado um subsistema de Educação Especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação²⁹”. Sendo assim, viu-se que mesmo com todo o aparato legal e dos esforços empreendidos na construção de práticas inclusivas ainda existem indefinições com relação à melhor forma de educação das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Percebe-se portanto, que a inclusão escolar é um processo complexo que envolve diferentes aspectos relacionados às escolas.

Nesse sentido, na unidade escolar K, quando em sala de aula, a pesquisadora observou a atitude da auxiliar de educadora monitora para com o estudante (E6) no final de uma aula de informática. A educadora monitora propôs, ao estudante, que preenchesse o calendário no Cantinho de Libras e a rotina pauta/ilustrada de acordo com as disciplinas fixadas no quadro negro, e enquanto isto, a professora regente orientava os demais estudantes da turma quanto ao exercício avaliativo que iria aplicar em seguida (extraído do diário de campo). Observa-se, por meio desta atitude, a lógica de pertencimento e de papéis, pois o estudante que tem surdez, é visto como ser de responsabilidade da auxiliar de educadora monitora que também conta com o domínio em LIBRAS uma vez que o estudante (E6) acompanhado em sala de aula comunica utilizando a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

Ainda nesta mesma unidade escolar, a pesquisadora dirigiu-se para a sala de recurso multifuncional para entrevistar uma família. Quando lá chegou, encontrou o adolescente (E4)

²⁹ Segregação é o ato de separar ou isolar o contato de algo com alguém. A segregação está presente em diversas ciências, além de possuir um significado importante para a sociedade.

com Síndrome de Down olhando fotos no computador. Naquele momento o adolescente não estava em Atendimento Educacional Especializado, uma vez que ele estava em horário de aula. Segundo a professora do AEE, “*a auxiliar de educadora monitora (M4) faltou hoje, e na verdade eu não sei nem quem da escola deixou o adolescente (E4) aqui na sala de recurso multifuncional, ninguém falou comigo*”, conforme como se lê nas anotações no diário de campo da pesquisadora.

Atitudes como esta evidenciam o lugar que as crianças e os adolescentes com deficiência ocupam na escola regular, atribuindo a determinados espaços e profissionais da unidade, como a sala de recursos multifuncional e ao funcionário auxiliar de educador monitor, a responsabilidade por sua aprendizagem.

Em um diálogo franco com as professoras da sala de recurso multifuncional sobre as dificuldades nesse tipo de trabalho, a (P6) da unidade escolar K, enfatizou: “*atualmente o que mais dificulta meu trabalho é a falta de participação, o não diálogo e a falta de aplicação dos recursos disponibilizados aos professores de sala de aula*” (extraído do apêndice 3).

Seguindo esta lógica, percebe-se que os serviços de parceria, como é o caso da parceria da auxiliar de educadora monitora e da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE na unidade escolar K, são vistas como “sem valor” pela equipe de professores e demais funcionários na escola, conforme menciona a professora da sala de recurso multifuncional (P6), e conforme compreendemos das respostas cedidas no questionário pela auxiliar de educadora monitora (M8),

[...] consigo exercer minha função, mas poderia ter mais êxito se todos se comprometessem mais com a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois o mesmo pertence à escola e não somente a auxiliar. E estar incluído é bem diferente de ser inserido. Os professores devem realizar avaliações partindo do que aquela criança já conhece dentro das suas capacidades (M8)

Segundo a diretora da unidade escolar K,

[...] ainda existe resistência por parte de alguns professores para trabalhar com as crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, pois alguns professores nunca trabalharam com esses estudantes, não conhecem, tem medo

No que diz respeito à afirmação da diretora da escola K, confirma-se com o exemplo que segue: no dia 11 do mês de junho de 2012 observou-se a turma na aula de geografia que foi

ministrada em parceria com a professora responsável pelas atividades na sala de informática pedagógica. Reforçando-se a temática *Blocos Econômicos*, criou-se um mapa conceitual a partir do conteúdo já visto e estudado pela turma. Assim, a proposta do trabalho foi por meio da tutoria em pares. No entanto, observou-se que o adolescente (E6), na ausência da auxiliar de educadora monitora ficou a aula toda sentado sozinho assistindo um filme do “Pica-Pau” (extraído do diário de campo).

Para Mitller (2003), a aprendizagem colaborativa por meio de tutoria de pares realizada entre os adolescentes da turma é uma importante estratégia de apoio em sala de aula e tem sido apontada como facilitadora do processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas em classes regulares. As tutorias de pares consistem na composição de grupos ou duplas de alunos que desenvolvem atividades escolares com parceria, colaborando uns com os outros. Esta estratégia além de promover a autonomia das crianças e adolescentes, sua autoestima e o espírito de colaboração, disponibiliza mais tempo ao professor para atender as crianças e os adolescentes em pequenos grupos ou aqueles que mais necessitem.

É importante observar que mesmo com a proposta de tutoria de pares ao adolescente (E4) não foi oportunizado participar da aula e o mesmo passou todo o tempo assistindo um filme que a professora de informática providenciou para ele, uma vez que a auxiliar de educadora monitora E. não estava na escola neste dia. Durante os quarenta e oito (48) minutos da aula nenhum professor interagiu com o adolescente.

Em contrapartida, enquanto os adolescentes resolviam suas tarefas, o professor de geografia questionou a pesquisadora sobre o que achava da inclusão escolar dos alunos com deficiência, porque, segundo ele: “*sem segundo professor o aluno não aprende*” (extraído do diário de campo).

Diante deste fato, pode-se observar que a opinião do professor revela que o mesmo demonstra pouca dedicação em favor da aprendizagem do adolescente com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e que para melhor enfatizar esse seu entendimento, justifica que na sala de aula, nesse caso, deve haver o segundo professor. Percebe-se, com isto, até uma certa desvalorização de sua capacidade para ensinar crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento.

Conforme Beyer (2005), o que se observa é que o professor “obrigado” a assumir a inclusão, na qual não acredita, acaba criando estratégias que confirmem sua profecia atribuindo, ao estudante com deficiência, a responsabilidade por seu fracasso.

Quando não totalmente acreditando no projeto, o professor do ensino regular não acredita na inclusão escolar passa a rejeitar, inicialmente, tudo o que ameaça romper esse seu esquema lógico de trabalho. Mantoan (2008) também considera que o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão escolar, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

Uma reflexão importante refere-se à formação inicial. Ela constitui-se em um espaço fundamental para habilitar o professor para o exercício da docência e para atuar diretamente com a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Ao atuar na sala de recurso multifuncional a professora do atendimento educacional especializado – AEE, precisa ter os conhecimentos e os instrumentos específicos para trabalhar com crianças e adolescentes público alvo da educação especial, como: Sistema Braille; uso Soroban ou Ábaco; TA – Tecnologia Assistiva: comunicação alternativa; Informática Acessível; Materiais Pedagógicos Adaptados; Mobiliário Acessível; Recursos Ópticos e não Ópticos, entre outros. Todos esses recursos serão imprescindíveis para o trabalho.

Esta necessidade de formação específica é indicada pela auxiliar de educadora monitora (M5) da unidade escolar K.

[...] para trabalhar com a educação especial é preciso uma formação mais específica, ou seja, na área de educação especial, para um maior suporte durante a atuação junto ao aluno. A vivência, experiência conta também para uma atuação mais segura, porem esta prática deve estar aliada a uma busca constante de atualizações em cursos, leituras, pesquisas, etc, se, não a prática se pauta apenas no senso comum. As dificuldades estão nessa formação mais específica que não tenho, e por estar iniciando na área, agora que estou buscando informações a respeito. A facilidade está na paciência e acreditar na educação (M5)

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo utilizado para impedir a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência. Segundo Sartoretto (2008, p. 79), “uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais”.

A professora P9 (unidade escolar V), indica que o argumento do despreparo deixa-a acuada: *“não fui formada para trabalhar com os especiais. Não tive formação específica para trabalhar com eles. Minha reação foi de medo, pois em alguns casos, não sei o que fazer, principalmente com os problemas cognitivos”*.

Diferentemente do depoimento da professora (P9), a professora (P16) diz-se, *“impotente e sem conhecimento suficiente. A primeira reação foi tentar me interar dos problemas desses alunos”*. Verifica-se que os professores revelam interesse e empenho em buscar compreensão conceitual, atualização de informações e conhecimentos específicos para transformarem sua prática pedagógica com vistas a atender as necessidades específicas das crianças e dos adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Inclusive, buscam promover situações de aprendizagem.

E a professora (P23), aponta: *“para mim é um trabalho pedagógico diferenciado que na verdade não tenho o preparo suficiente para o mesmo, já que não fui capacitada, mais estou em busca diariamente de soluções que amenizem o problema”*.

O despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2012).

É importante observar ainda que o documento basilar mais conhecido como a “cartilha”, que trata do acesso das crianças e adolescentes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (2004, p.51), destaca que:

todos os professores, que se preocupam em fazer um bom trabalho com base em sua experiência, são capazes de utiliza-la como forma de transformar o seu ambiente para receber a todas as crianças e adolescentes, bastando que volte seu olhar para o novo. Espera-se que todo professor com a consciência de que não será através da exclusão de algumas crianças ou adolescentes do ambiente escolar em que leciona que a escola se tornará realmente acolhedora e de qualidade para os demais

Desta forma, considera-se de importante que sejam previstas ações de formação em serviço ao longo de todo o ano letivo. Ações essas que poderiam oportunizar aos professores e

demais profissionais da educação, leituras, discussões e reflexões sobre as crianças e adolescentes, público alvo da educação especial.

5.1.1.3 Relações: Pais, Professores, Crianças e Adolescentes

Os debates acerca das relações entre pais e profissionais no campo de educação das necessidades específicas são apenas uma faceta de pergunta universal sobre as relações lar-escola para todas as crianças e adolescentes e para todos os pais.

A família é a primeira agência socializadora. É importante destacar que o período dessa socialização exclusiva tem se reduzido consideravelmente. Por necessidades socioeconômicas, as crianças e adolescentes são encaminhadas cada vez mais cedo para as unidades escolares, ocupando um espaço que em gerações anteriores era restrito ao grupo familiar, responsável pela socialização primária. Tal fato necessariamente não é visto como negativo, pois pode ajudar a promover o desenvolvimento social, uma vez que a criança e o adolescente passam a ter contato brevemente com outras crianças e adolescentes, o que pode ajudar a promover novas habilidades que serão importantes para o seu desenvolvimento social (PEREZ e MARTINS, 2007).

Na sociedade contemporânea *família e escola* são dois contextos que vivem relações de promoção do desenvolvimento, socialização e educação da criança e do adolescente, que se definem e são diferenciados por padrões de comportamento, de objetivos e de procedimentos para transmissão das informações que lhes competem.

O cotidiano escolar compõe um conjunto de relações entre os diferentes sujeitos das duas instituições em questão, família e escola: equipe diretiva; professores do ensino regular; professores do atendimento educacional especializado; auxiliares de educador monitor; pais; crianças e adolescentes. Estas relações entre os diversos profissionais, crianças e adolescentes (Figura 16) geram trocas de experiências consideradas construtivas e necessárias para o aprofundamento e melhor desempenho seja do estudante do professor ou do especialista (MANTOAN, 2008).

Figura 16 - Adolescente E6 sendo auxiliado pela monitora na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Tomando por base os questionários respondidos pelos professores, percebeu-se que oito (8) professores apontaram as dificuldades da inclusão escolar das crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas escolas, a falta de compromisso das famílias no sentido de participar e cobrar seus direitos junto à escola e ao Estado.

Nesta direção, a pesquisa revelou o que expressam os professores:

Percebe-se que a família ainda não tem total consciência da importância de participar e cobrar cidadania acessível. Muitos pais agem de maneira superprotetora, dificultando a autonomia e a independência que o filho deveria conquistar como condição para o desenvolvimento de suas capacidades (P7, unidade escolar V)

os familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse processo. No primeiro caso, não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos (das) filhos (as), também no âmbito escolar (P23, unidade escolar A)

Analisando os depoimentos dos professores, percebe-se que a escola ainda não conseguiu estabelecer um diálogo com a família e responsabiliza-a pelos cuidados terapêuticos do filho, conseqüentemente, responsabiliza-a pela melhora do seu quadro clínico.

Nesse sentido, Figueiredo (2002) ressalta que é importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar ou minimizar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Que ele seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação.

A escola e a família apresentam-se no processo educativo como momentos contínuos em algumas ações, e, também, descontínuos quanto a seus fins específicos. Referente à relação dos professores do ensino regular com as famílias das crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, considerada situação tão importante no processo de ensino e de aprendizagem, percebeu-se que em geral essa relação é boa, uma vez que treze (13) professores de vinte e quatro (24) professores manifestaram estarem satisfeitos com a participação das famílias no dia a dia da unidade escolar.

Por outro lado, a pesquisa por meio do questionário (Apêndice 2) apontou algumas expressões contrárias, como é possível observar nas respostas a seguir: *“Não tive contato com a família de nenhum deles”* P13 (unidade escolar A); *“Pouca relação”* P16 (unidade escolar A); *“Quase não tenho contato”* P17 (unidade escolar K); *“Não existe essa relação”* P18 (unidade escolar K); *“Tenho dois alunos de inclusão, e o único contato que tenho é ver a mãe de um deles que sempre acompanha a entrada e a saída, a família do outro nunca conheci. “Sou professora deles pelo quarto ano consecutivo. E não fui eu quem não quis aproximação”* P23 (unidade escolar K).

Os depoimentos apontam dificuldades de aproximação entre família e escola, ou seja, dificuldade de estabelecer um diálogo entre as duas instituições. Pode-se, então dizer que há ainda barreiras entre o lar e a escola.

Ressalta-se que é compreensível que essas famílias se isolem, evitando o contato social, pois o nascimento de um filho com deficiência traz dificuldades e sofrimento (GLAT & DUQUE,

2003). Sabe-se que o nascimento de uma criança com deficiência pode modificar as relações tanto dentro como fora do ambiente familiar.

Mittler (2003) sugere que é preciso repensar a base inteira de relações entre a família e a escola para todas as crianças e adolescentes. Nesta direção, pode-se dizer que o bom relacionamento entre família e escola, em particular para com os professores, traz melhoria na compreensão das necessidades, interesses e potencialidades da criança, auxilia na seleção das áreas de interesse e esforço, na troca de informações e na busca de novos âmbitos da ação. Assim, estará possibilitando a criação de novas formas de reforço, atividades e vínculos afetivos e, por fim, contraste de sentimentos, atitudes e pontos de vista (PEREZ e MARTINS, 2007).

Ainda, tomando por base a categoria relações: pais, professores, crianças e adolescentes, buscou-se respostas quanto a relação dos professores do ensino regular com as famílias das crianças e adolescentes público alvo da educação especial participantes da pesquisa. Embora tenha havido algumas divergências, a pesquisa também revelou como está o contato frequente entre os familiares e os professores, pois aproximadamente 15 professores de vinte e quatro (24) professores apontaram que não estabelecem nenhum contato com os familiares, e os demais professores o fazem somente quando necessário. Esta falta de contato dos professores com os familiares indica que a escola estimula pouco a participação ativa e regular das famílias.

Dá-se destaque às relações dentro da unidade escolar, entre os professores do AEE e os professores do ensino regular, num movimento de contato diário. Com esta pesquisa observou-se como estão as relações entre esses profissionais, uma vez que, conforme Ropoli (2010), os professores do ensino regular e os da educação especial precisam se envolver para que seus objetivos de ensino sejam alcançados, para tanto precisam compartilhar um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Isto se comprova ao analisar as respostas cedidas no questionário por treze (13) de vinte e quatro (24) professores do ensino regular que revelaram ter um ótimo relacionamento com o professor do atendimento educacional especializado, como se observa por meio dos depoimentos: *“Mantemos uma boa relação”* P10 (unidade escolar V); *“O professor do AEE tem oferecido ajuda para que eu possa trabalhar com esses alunos através de sugestões de atividades”* P21 (unidade escolar V); *“Existe sempre uma parceria, esta troca de informação é muito importante”* P6 (unidade escolar V).

Para Stainback e Stainback (1999), o trabalho de equipe possibilita a reflexão sobre a intervenção do apoio ao professor e ao estudante, a extensão da intervenção técnica à educação regular. O benefício do ensino inclusivo é justamente atender à diversidade tendo como propósito facilitar e prover as necessidades na instituição escolar. Completam:

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os estudantes devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas as quais necessitam. A questão está em oferecer a esses estudantes os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O depoimento da professora (P5) do Atendimento Educacional Especializado da unidade escolar V, corrobora com os dados apontados.

[...] este é um trabalho que precisa ser seguido lentamente para que seja solidificado. Os professores são conquistados aos poucos. Já lhes foi oferecido às informações legais, os recursos e o apoio. Agora seguem procurando a potencialidade de cada aluno ao invés de suas dificuldades. Ainda há professores resistentes, mas este é um trabalho contínuo (P5)

Observa-se, nas Figuras 17 e 18 uma mostra do trabalho realizado na sala de recurso multifuncional com a proposta de registrar algo que o adolescente (E8) gosta de fazer, utilizando a habilidade da pintura e do desenho. Segundo a professora (P5) do AEE, “*outros professores como das áreas de ciências, geografia, artes e história aproveitam a habilidade que o adolescente (E8) tem para que o mesmo possa participar das aulas e ser avaliado de acordo com suas potencialidades*”. E ainda de acordo com a professora (P5), “*os professores não estão sendo resistentes, as relações vêm se consolidando e se efetivando na prática*”.

Figura 17 - Atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional na unidade escolar V .



Fonte: pesquisadora – 2012

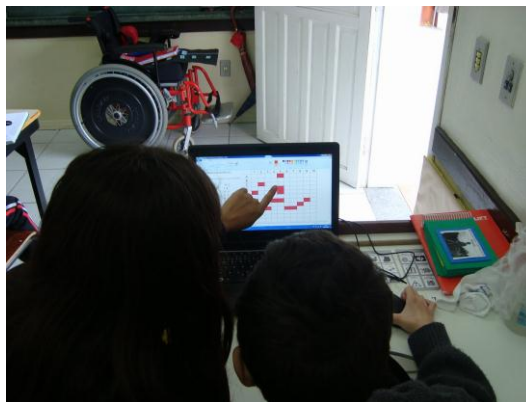
Figura 18 - Atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional na unidade escolar K.



Fonte: pesquisadora – 2012

É importante observar ainda que a professora do Atendimento Educacional Especializado (P5) ressalta: *“acredito que seja relevante pontuar que os atendimentos são importantes e necessários, mas a confecção de materiais e o acompanhamento destes alunos em sala de aula usando estes recursos é o que realmente mostra a evolução do aluno”* (Figura 19) (extraído do diário de campo).

Figura 19 - Orientação quanto ao recurso utilizado na aula de matemática na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

No entanto, a pesquisa também apontou para algumas ideias contraditórias no quesito relação entre o professor do ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado: *“Não tive contato com este profissional”* P13 (unidade escolar A); *“Não temos”*

P14 (unidade escolar A); “Regular” P15 (unidade escolar A); “Não tem” P16 (unidade escolar A); “Existe???” P20 (unidade escolar A); “Temos pouco contato, pois este está dentro de uma escola vizinha” P22 (unidade escolar A).

Ressalta-se que mediante as respostas das professoras do ensino regular, a pesquisa revelou a ausência da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE na unidade escolar A. Esta unidade é considerada de abrangência de uma escola Polo vizinha, na região, que realiza os atendimentos de todas as crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento naquela unidade escolar.

Durante observação na unidade escolar A, a pesquisadora constatou a falta de recursos específicos que eliminam ou minimizam as barreiras às quais impedem ou limitam a participação com autonomia e independência das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento na unidade escolar A. Neste caso há ausência de uma maior interação e dificuldades em realizar trocas de estratégias, orientações aos professores e equipe em geral na unidade escolar A.

Nesta mesma direção, pode-se observar o relato da professora (P5) do Atendimento Educacional Especializado que trabalha na unidade escolar polo que deveria atender as necessidades específicas das crianças e adolescentes da unidade escolar A .

A professora do Atendimento Educacional Especializado, (P5), relata que ,

[..] neste momento a maior dificuldade que encontro no AEE é a questão de estar trabalhando 20h, e as outras 20h com o ensino regular para ampliar minha carga horária, por ser uma exigência da central de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, porque o AEE é um trabalho integral e não apenas de meio período.

De acordo com Ropoli (2010), as funções do professor do Atendimento Educacional Especializado são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas regulares, tendo em vista o benefício de todos os alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

Considerando as ideias de Ropoli (2010) e o depoimento da professora, torna-se de fundamental importância o professor do AEE estabelecer parceria com o professor do ensino regular, com objetivo de reconhecer as novas demandas e desafios que as crianças e os adolescentes enfrentam na escola, tendo em vista que a escola é dinâmica e o processo de

avaliação, identificação de demandas, elaboração e organizações de práticas educacionais específicas é ininterrupto.

Outros registros no diário de campo e na ficha de observação da pesquisadora merecem ser destacados, pois os mesmos foram sendo tomados ao longo da pesquisa e dizem respeito às relações no cotidiano escolar. Nesse sentido, envolvem a questão da acessibilidade, tal como um fato que chamou atenção da pesquisadora: durante uma aula de educação física na unidade escolar A, que iniciou na quadra sem cobertura, havia apenas algumas telas e redes para as bolas não caírem na rua paralela, uma vez que a quadra fica muito próxima da rua principal, a estudante (E3) sentada numa cadeira comum, observava os colegas fazendo Educação Física e, de repente, durante a aula, começou a chover. Toda a turma, inclusive a professora, se dirigiu bem depressa para a área coberta e continuaram suas tarefas, a estudante (E3), que faz uso de andador, voltou andando bem devagar na chuva, apenas acompanhada de outra aluna que voltou quando percebeu a colega voltando sozinha (anotações extraídas do diário de campo da pesquisadora).

Esta atitude pode revelar que a professora mesmo tendo construído conhecimento sobre os movimentos corporais em sua formação inicial não conseguiu estabelecer uma relação entre estes estudos e a realidade com a qual trabalha. Conforme (FONTES, 2009), é necessário que o professor se atualize, pois somente a formação inicial não é suficiente, uma vez que é de responsabilidade da professora responder e atender as necessidades específicas de seus alunos para propor situações de ensino e de aprendizagem para todos.

Observou-se, ainda, que uma colega da turma trouxe uma cadeira de rodas para a adolescente (E3) poder sentar para jogar ping-pong, atividade que a adolescente gosta muito de praticar, conforme indica a figura 20, e conforme anotações no diário de campo da pesquisadora. Atitudes, como essa apontam como as crianças e os adolescentes não têm preconceito para com os colegas com deficiência dentro da unidade escolar e fortalecem sua amizade demonstrando atenção, carinho e respeito. No entanto, em contrapartida, novamente observou-se a falta de intervenção por parte da professora que presenciou o fato dos colegas terem se afastado da mesa de ping-pong, inclusive do local, e a estudante (E3) acabou ficando sozinha.

Figura 20 - Aula de Educação Física na unidade escolar A.



Fonte: pesquisadora – 2012

Do ponto de vista do desafio, Mantoan (2008) expressa que o convívio com as pessoas com deficiência nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas devido as suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias³⁰), que passam a ser alvo de nosso descrédito, essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma sem preferencias pessoais.

Essa questão é tratada por Mello (2011) que contribui com Mantoan afirmando: o preconceito alimenta-se dos estereótipos e gera os estigmas.

Neste sentido, o fato acima citado pela estudante (E3) remete para a necessidade de realizar uma observação. A imagem captada e representada, mesmo que de forma estática, revela diferentes relações entre professor e aluno, aluno e aluno, conforme indicam as figuras 21 e 22 e informações extraídas do diário de campo.

³⁰Minorias são identificadas como tal em termos de um grupo em desvantagem numérica, econômica, social, com menos oportunidades de trabalho e educação e são frequentemente discriminadas e exploradas economicamente.

Figura 21 - Retorno das alunas da aula de Educação Física na unidade escolar A.



Fonte: A pesquisadora – 2012.

Figura 22 – Retorno das alunas da aula de Educação Física na unidade escolar A.



Fonte: A pesquisadora – 2012.

Mantoan (2008) afirma que no ambiente educativo ensinam-se os alunos a valorizar e respeitar as diferenças. Esta valorização é realizada por meio da convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões, e com competições de forma solidária e participativa. E esta é uma ação perceptível pelo fato de que ao término da aula de Educação Física a professora informou à pesquisadora sobre a satisfação de levar os adolescentes para participarem dos Jogos Paraolímpicos³¹ na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE .

Num certo dia de observação (junho de 2012), conforme as anotações do diário de campo, registrou-se ações em uma aula de Educação Física na unidade escolar K, envolvendo atividades de aquecimento, toques, e diferentes atividades utilizando-se a bola. O estudante (E6) se negou a participar, passando parte da aula encostado na parede da quadra coberta, não se aproximava do grupo de colegas da turma. A professora chamou fazendo sinal com as mãos, uma vez que o estudante (E6) não ouve, possui surdez, mas não adiantou nada, ele gostava de brincar sozinho com a bola ao lado dos demais colegas na quadra. Segundo a professora de Educação Física (P7):

[...] ele só faz quando quer, às vezes tem preguiça, quando a auxiliar de educadora monitora está seu comportamento melhora, participa mais, é difícil trabalhar com ele, pois não teve preparação na faculdade, gostaria de fazer curso de libras quando puder, pois trabalhar com este cliente não é fácil quando a faculdade não nos preparou

³¹ Jogos Paraolímpicos é o maior evento esportivo mundial envolvendo pessoas com deficiência. Incluem atletas com deficiência física (de mobilidade, amputações, cegueira ou paralisia cerebral), além de pessoas com deficiência intelectual.

Analisando-se o depoimento da professora (P7), percebeu-se a dificuldade que o professor tem de compreender as necessidades específicas do estudante com deficiência, pois muitas vezes a limitação do estudante impede a sua participação nas atividades propostas pelos professores no espaço escolar. Nesse sentido, cabe a equipe gestora e demais profissionais da educação discutir sobre as alternativas de organização da prática pedagógica para atender as necessidades específicas dos estudantes público alvo da educação especial.

Ainda, conforme Magalhães (2011), é válido ressaltar que a comunicação é um elemento decisivo para o sucesso da inclusão escolar, ou seja, considerar a pessoa com deficiência sujeito de sua aprendizagem. Neste sentido, a escola não é somente espaço de socialização, mas a instituição na qual os estudantes têm acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade. Na escola, estudantes com e sem deficiência podem expressar pontos de vista, expor demandas e realizar tarefas propostas, mesmo que o ritmo lhe pareça mais lento ou diferente. Isto exige do professor exercer sua capacidade de estabelecer uma relação de empatia e firmar vínculos afetivos. Trata-se de abandonar concepções arraigadas de que as deficiências diminuem e fragilizam os estudantes e construir concepções que respeitam a singularidade de todos.

A partir do contato da pesquisadora com a professora (P7), portanto, foi possível apontar diferentes problemas e até muito sérios no que diz respeito à questão do estabelecimento de um canal de comunicação efetivo entre a professora e o estudante com surdez. Contudo, indica, também, que há empenho e esforço tanto por parte do estudante quanto da professora para que esse obstáculo ao processo de aprendizagem seja superado. Segundo Fontes (2009), cabe aos educadores estarem mais próximos ao desenvolvimento dos estudantes, fazendo adaptações do currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um.

Nesse sentido, a educação escolar da criança e do adolescente com surdez é ainda um grande desafio, pois os estudantes enfrentam inúmeros entraves decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais das unidades escolares.

Como se lê nos registros do diário de campo da pesquisadora, durante uma aula de Educação Física na unidade escolar V, o professor mostrou-se atento às necessidades de todos os alunos de sua turma, buscou alternativas para que a estudante A, que faz uso de cadeira de rodas, pudesse ser atendida nas suas necessidades específicas para participar da aula de basquete (bolas

ao cesto) e sentir-se parte integrante da turma. Observou-se que o próprio professor de Educação Física da unidade escolar V (P5), buscou alternativas com objetos que estavam à disposição no próprio local da escola, conforme apontam as figuras, 23, 24, 25 e 26.

Figura 23 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Figura 24 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Figura 25 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Figura 26 – Aula de Educação Física na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Com esta atitude do professor (P5) percebe-se que as unidades escolares estão se constituindo em espaços de acolhimento das diferenças, oportunizando a convivência entre seus frequentadores.

Nesse sentido, como se depreende de Mantoan (2008), ensinar uma turma toda de alunos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, estabelecendo, assim, relações

de amizade e confiança entre professor, crianças e adolescentes. Figueiredo (2004,p.192), define que a “escola constitui espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em seu enfrentamento com o outro e com a cultura”.

Considerando-se que para o registro das evidências observadas procurou-se sempre fotografar a distância ou de costas, como definido na metodologia da pesquisa, buscou-se captar situações que configurassem o que era estudado. Assim, diferentemente da atitude da aluna na unidade escolar V, a reação dos estudantes da turma da adolescente na unidade escolar K foi de exclusão (Figura 27). Isto pode ser confirmado nas anotações do diário de campo da pesquisadora onde se encontra o relato de que em um certo dia de maio de 2012, observou-se uma aula de matemática na unidade escolar K. Os alunos estavam trabalhando em grupos fora da sala de aula, no pátio, com o objetivo de elaborar um projeto sobre *Acessibilidade: projetando o futuro da nossa escola*. Durante as atividades realizadas fora da sala de aula pode-se observar o quanto a estudante (E6) é excluída do grupo. Os colegas se afastavam dela sempre quando esta tentava se aproximar de alguém da turma; não era ouvida em momento algum e quando percebia que estava sozinha, ela procurava alguém e sentava perto para conversar, mas as colegas disfarçavam e levantavam deixando-a a falar sozinha.

Figura 27 - Retorno da aula de educação física na unidade escolar V.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Atitudes como estas podem ser observadas em diferentes espaços da unidade escolar K. tanto dos estudantes, quanto de certos professores. O depoimento da professora (P6), observada durante a aula, revela certo preconceito, que ao chamar a atenção de um estudante da turma, se

reporta à pesquisadora e afirma com convicção, “*este é o irmão da estudante (E6), eu já fui professora dela, este aqui é outra figura*”.

A afirmação da professora (P6) reforça e aponta para uma realidade em nossas escolas, a falta de respeito para com os estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento nas unidades escolares, sem falar do preconceito que é um assunto comum quando a discussão está em torno da pessoa com deficiência e/ou uma necessidade específica. Mantoan (2008) afirma que a educação inclusiva antes de tudo significa respeito e celebração da diversidade.

Num determinado dia de abril de 2012, observou-se uma aula na sala de informática pedagógica na unidade escolar A, sendo que a professora responsável (P6) foi logo se justificando, “*o conteúdo é de responsabilidade da professora de sala, ela não está aqui porque trabalha no outro lado da cidade e agora está almoçando. A minha responsabilidade é somente a parte técnica*”. Como se lê no diário de campo da pesquisadora, quando a professora (P9) terminou a sua fala, a pesquisadora indagou-lhe sobre as duplas de alunos para os trabalhos com computadores (Figura 28), ao que recebeu como resposta:

[...] isso também é a professora da sala que organiza porque o trabalho em duplas é muito rico, mas não quando se coloca justamente dois alunos com necessidades específicas como é o caso do adolescente (E9) com deficiência intelectual e do adolescente (E7) com dificuldades de aprendizagem (P9)

Figura 28 – Aula na sala de informática na unidade escolar A.



Fonte: pesquisadora – 2012.

Esta atitude, na verdade, aponta a necessidade de conhecimento e de sintonia entre as professoras, comprometendo as relações entre professores, crianças e adolescentes e prejudicando os alunos com deficiência no desempenho da tarefa proposta. Nesta direção, Mantoan (2008), indica que lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social.

Mas, o que se observou nas escolas, é que ainda há discriminação em relação à presença das crianças com deficiências e transtorno global do desenvolvimento nas unidades escolares e essa discriminação aparece de diversas formas: dificuldade em trabalhar com todas as crianças e adolescentes de forma que todos estejam envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem; dificuldades de relacionamento; dificuldades de aceitação, entre outros. Esta discriminação está também representada na forma de organização das atividades pedagógicas, nas relações interpessoais entre os estudantes e destes com os docentes em diferentes espaços dentro do ambiente escolar.

Percebeu-se também que certos professores estão revendo suas práticas pedagógicas, revendo seus conceitos de educação e ensino, e, conseqüentemente revendo seus olhares, suas posturas. E isto foi constatado durante uma conversa informal (registrada no diário de campo) com a professora (P7) da unidade escolar A, ao observar uma de suas alunas (E3) que pega um livro, imediatamente fez a apreciação dele e a estudante divertiu-se, fazendo a atividade com toda a turma, lendo do jeito dela. E a professora continuou sua observação expressando à pesquisadora: *“Eu acredito que inclusão é isso, é deixar a adolescente fazer do jeito dela, eu trato-a igual aos outros”*.

Esta afirmação indica que é necessário que o professor tenha conhecimento sobre o processo de inclusão escolar. Mantoan (2006) aponta que um professor que engendra a caminhada do saber e dela participa com suas crianças e/ou adolescentes consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação, demonstrando aceitação e acolhimento no dia a dia do espaço escolar e oportunizando a livre expressão, independente das condições que as crianças e os adolescentes apresentam.

5.2 As Expressões das Famílias

A análise dos depoimentos das famílias (mãe ou pai), ou responsável destacou alguns pontos e também possibilitou destacar-se as seguintes categorias de análise: *a) concepção dos familiares sobre a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento; b) Encontros e desencontros na relação família/escola; c) Importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE e demais serviços para atender as necessidades específicas da criança ou adolescente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.*

5.2.1 Concepção dos familiares sobre a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento

O processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades específicas requer a participação de todos os segmentos da sociedade e requer verdadeira mudança de atitudes e de percepção das diferenças e das potencialidades humanas (ALMEIDA e PINTOR, 2008).

Com base no conjunto de entrevistas realizadas com os familiares nas unidades escolares A, K e V, percebeu-se um misto de angústia, fé, dificuldade, choque, medo, insegurança, tristeza, alegria, satisfação e susto: *“eu fico admirada com vocês, que nesse lado vocês dão apoio total pra essas crianças, parabéns pra vocês”* (F4); *“eu tenho fé em Deus que um dia, que nem na medicina, eles não botam fé, sabe que eu tenho fé, ai eu sei que uma criança autista não tem imaginação, eu tenho fé que Deus vai mudar o estudante J, que nem na idade dele ele tem quatorze anos, por exemplo, assim uma criança especial ele pode ficar até os quinze anos, como é que é?”* (F4); *“na escola da (J.), ela foi muito bem aceita, na sociedade eu vejo que as pessoas ainda têm preconceito, mas na escola da (J.) eu não tive problemas”* (F6); *“melhor, melhor, por que antes da escola ele era mais agitado, bem mais agitado, agora aqui na escola parece que mudou”* (F5); *“sim, sim, no começo teve muita dificuldade depois daí com o tempo a gente vai se habituando ao meio também da sociedade porque hoje em dia não é tanto discriminado como antigamente, antigamente era mais discriminado do que hoje em dia”* (F8).

Pode-se perceber, pelas expressões dos familiares durante as entrevistas, que essa instituição (família) possui necessidades de atendimento especializado para seu filho, sente dificuldade, a princípio, em aceitá-las em seu meio e passa por situações críticas e também necessita de adaptação à nova situação de vida familiar. Neste processo, as famílias passam por diversas fases cíclicas, incluindo o choque inicial da descoberta da deficiência na criança, da negação do diagnóstico e na busca por “curas milagrosas”, ao luto e à depressão, até que possam entrar no estágio de aceitação e adaptação.

Glat (2004) indica que a presença de um indivíduo com uma deficiência (ou qualquer outra condição especial grave e/ou permanente) implica, portanto, invariavelmente, para sua família, além da decepção inicial, em uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas e conflitantes. Diante deste fato, é necessário que a família receba o apoio de outras instâncias da sociedade para que consiga reequilibrar-se e motivar-se em busca de uma adaptação mais tranquila e com vistas ao desenvolvimento humano da criança e do adolescente.

Trata-se de uma tarefa a ser dividida e aprimorada na própria família, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994, art. 57):

A educação de crianças com necessidades específicas é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança e adolescente com necessidade específica. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples.

Assim sendo, é necessário prover condições para que esta adaptação social e integrada ocorra. Silvano (2005) indica que é fundamental a compreensão de que a inclusão de qualquer cidadão com necessidade específica ou não, é condicionado pelo seu contexto de vida, ou seja, depende das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. Depende de todos, em ações tanto individuais quanto coletivas.

Os pais percebem a necessidade de que as crianças e adolescentes participem, convivam e se integrem à vida social. Segundo o depoimento do F2 a inserção na escola é um momento privilegiado para que as crianças aprendam a conviver:

[...] interessante, além de necessário pra essas crianças porque elas interagem com as outras crianças, elas são diferentes entre aspas, não quer dizer que ela

não possa conviver com outras crianças, aprender o mesmo conteúdo que outras crianças, então eu acho muito importante essa inclusão

O que se percebe, segundo Glat (2004), é que não há dúvida de que a inclusão escolar da criança nos espaços coletivos gera uma série de transformações, inicialmente, na criança e, posteriormente na sua própria família. Segundo o autor, a necessidade de cuidado maior imposta pela criança ou adolescente com deficiência restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que a atenção que lhes é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que essas crianças possam aprender a melhor lidar com suas dificuldades.

O depoimento da F1 indica a angústia e a preocupação vivida pela família, na direção da falta de uma maior aproximação de seu filho, com outros adolescentes:

Ah! Eu acho que é muito importante né, porque se a gente não colocasse na escola, na sociedade como, quem iria criar? Como antigamente escondiam os filhos, e até na minha rua tem um rapaz, ele tá com dezesseis (16) anos hoje quase a idade do R., e ele nunca foi em nada, nunca frequentou nada, a gente olha assim, parece uma pessoa assustada assim, que ele vê agente ele fica assustado. Eu acho que isso é muito importante (F1)

Segundo Almeida e Pintor (2008) é fundamental que as pessoas com necessidade específica, apesar de suas limitações e na medida de suas possibilidades, sejam aceitos e incorporados à vida familiar e social.

O Familiar (F3) indica que,

[...] até agora eu não vi nenhuma discriminação, assim lógico que vai vim né, por exemplo, assim, mães têm mães que olham com outros olhares tal, eu já nem procuro ficar olhando, é que eu não sou de ficar observando o que os outros pensam ou pra mim o S., nessa escola, é tratado da mesma forma que as outras crianças, eu vejo também pela M. L. que é cadeirante, e eu vejo que elas conversam como se ela fosse uma criança normal, isso pra mim já dá um pouco base para saber aonde o meu filho tá, essas coisas, por enquanto

Outro depoimento ainda indica que a discriminação também afeta a família:

“eu ainda vejo preconceito, na saída, por exemplo, na saída do portão aqui, tá certo que até hoje em dia as crianças saem berrando, fazem aquela bagunça, só que nem ali assim, eles ficam um pouco atraídos assim, dá para ver que eles ficam mais no cantinho deles, eles ficam observando as crianças não, as

crianças já tem mais respeito, ele já leva aquilo ali como um coleguinha normal” (F4)

Sabe-se que historicamente é comum responsabilizar a unidade escolar do ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos. Com base na afirmação de F4, busca-se Mantoan (2008) que aponta: alunos com e sem deficiência são excluídos da escola há muito tempo, sem que mudanças efetivas sejam feitas para resolver esse problema. Segundo a autora as medidas até agora implantadas não passam de paliativos.

Esta afirmação de Mantoan (2008) pode ser confirmada com a atitude da mãe (F5) do estudante (E5) da unidade escolar V, que de acordo com a observação da pesquisadora a mãe aguarda o filho no pátio da escola, todos os dias na parte da manhã, para levá-lo ao banheiro apesar da unidade escolar contar com uma auxiliar de educadora monitora para atender as necessidades específicas do referido estudante na área das atividades de vida diária – AVDs.

Diante deste fato, percebe-se que também os pais sentem dificuldade, em compartilhar e delegar aos outros certas responsabilidades, assim como podemos indicar outros fatos como, por exemplo: *“Até pode ser uma pergunta ignorante, mas será que a escola não podia botar psicóloga, botar um atendimento para família dentro da escola?”(F12); “Que agora esses tempos teve aqui um boato que um menino chingou a professora e ela pegou e perdeu a paciência, o menino falou que ia bater nela, ela pegou e virou pra trás da carteira e acabou dando um tapa no menino e isso aconteceu aqui na escola” (F8); “Eu acho que assim, eu acho que a gente já avançou muito, nós já tivemos assim vários percalços, os relacionamentos turbulentos, foram situações bem delicadas, mas tudo há seu tempo, eu acho que foi oportuno essa situação, eu percebo que a menina já esta mais inserida sim, mas em termos de aprendizado eu acho que a gente tem uma deficiência muito grande porque, ainda não se preparou, não se teve a conscientização que há formas diferentes de se aprender. Sabe, por mais que a educação municipal tenha melhorado muito, que exista treinamentos, a gente sabe de tudo isso, até porque estou envolvida e acabo sabendo, mas não sou omissa, mas eu percebo assim que talvez seja uma questão mesma interna de cada individuo ainda, essa percepção, esse olhar diferente. Talvez eu, por conviver com a minha sobrinha desde pequenininha saiba, tenha essa percepção muito mais rápida, de que assim não é legal, funciona desse jeito, faz assim. O que eu acredito sim, ela esta inserida, a aceitação dela é muito mais fácil agora, a gente tem um caminho a percorrer para fazer essa troca, entender que a família da pessoa com deficiência também tem os seus problemas, também tem essa dificuldade e às vezes se endurecem por não ter essa receptividade,*

mas que é uma via de mão dupla os dois crescem, eu acho que a gente tem que se juntar, para fazer uma coisa diferente, não é fazer diferente porque é para minha sobrinha, a gente está querendo incluí-la, mas talvez a forma da inclusão dela tenha que ser diferente em virtude do contexto, em virtude das síndromes, então cada caso vai ser um caso a ser tratado dentro do geral” (F12).

Compreender as concepções acerca da inclusão dos estudantes com deficiência que as escolas, professores, alunos e pais têm acerca da inclusão escolar dos estudantes, público alvo da Educação Especial revelou-se, ao longo da pesquisa de campo, uma categoria importante de análise, pois é a partir do significado ou das representações que as pessoas têm sobre os indivíduos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento que se estruturam as relações que se estabelecem com ele (VELHO 1985, OMOTE 1994, GLAT 1995, RODRIGUES 2006). A troca entre pais, pesquisadores, professores e profissionais de diferentes áreas pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da área da educação na família (SZYMANSKI,2010).

5.2.2 Encontros e desencontros na relação família – escola – atendimento educacional especializado

Há inúmeros fatores a serem levados em conta na consideração da relação família/escola segundo afirma Szymanski (2010), tais como: o primeiro deles, que a ação educativa dos pais difere, necessariamente, das ações da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem. Outro ponto, refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola. E outro fator ainda a ser considerado refere-se às estratégias de socialização familiar.

No início da vida, os contatos sociais da criança se restringem à família e, pouco a pouco, ela vai ampliando sua socialização. À medida que o repertório social vai aumentando, a responsabilidade pela mediação do desenvolvimento global passa a ser compartilhada com a escola e, mais tarde, com a sociedade como um todo.

Nesse sentido, pode se dizer que a hereditariedade exerce importante papel sobre a constituição biológica do ser humano, mas é na família, no conjunto de sujeitos que vivem e

convivem com a criança no dia a dia, atendendo às suas necessidades básicas de manutenção e sobrevivência, servindo-lhe de modelo para formação, imitação e inspiração, que de fato ocorrerão as primeiras relações interpessoais, logo, as relações sociais.

É na família que começa a construção da personalidade, com base nos parâmetros ético-morais, cultivados pelo grupo, alicerces das subjetividades em formação e que os pequeninos apresentarão, quando forem os atores sociais, cidadãos com direitos e deveres das sociedades a que pertencem.

Assim sendo, as atitudes tomadas pela família são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, inclusive dos indivíduos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento.

Não basta apenas que crianças e adolescentes com necessidades específicas sejam orientados pelos professores e demais profissionais da educação se a família não estiver atenta para o seu importante papel sobre o desenvolvimento dos filhos (DELOU, 2007). Assim como a família, a escola constitui-se em segunda instância de desenvolvimento da criança e do adolescente. Szymanski (2010) aponta o que ambas as instituições têm em comum: o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social.

É fundamental a parceria da família com a escola, de forma ativa, participando, sempre da vida escolar dos filhos. Contudo, os depoimentos colhidos com as famílias não apontam nesta direção. É interessante ressaltar que durante as entrevistas com os familiares percebeu-se que há falta de contato, bem como falta de diálogo de algumas famílias com os professores dos seus filhos. O depoimento do F1 evidencia essa questão: *“olha, ele tem vários professores, e na verdade eu conheço os professores dele de ver, por aí, sabe, mas assim na verdade eu não sei quem são os professores dele, não os conheço”*. Além deste distanciamento entre pais e professores, há indicação de necessidade de ampliar o conhecimento dos professores e demais profissionais da escola em relação à forma de trabalhar com as crianças. Isto pode ser observado nos dizeres das famílias: *“Nossa, meu filho faz psicóloga, psiquiatra, fono, psicomotricidade que é fisioterapia e terapia ocupacional, pediatra e neurologista, mas eu não sei o que é AEE”* (F3); *“O AEE eu não conheço [risos]. Ela vai no Ceape, isso eu sabia”* (F14); *“Ah eu só converso quando me chamam, assim, quando tem alguma coisa pra falar com eles na secretaria, alguma coisa assim, só passo ali e digo boa tarde, bom dia, falo, mais só se eles me chamam, me pedem pra conversar, alguma coisa assim, geralmente vai bilhete, mas assim, se não, eu só venho trazer*

e buscar meu filho, conversar com a professora dele que acompanha ele, a professora de libras e a auxiliar”(F8).

As informações obtidas com os depoimentos dos familiares durante as entrevistas revelam a necessidade de esclarecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, seu significado, onde o atendimento é oferecido, qual o horário do atendimento, e quem é a professora do AEE. Por outro lado, percebe-se também o compromisso por parte das famílias quando se trata dos atendimentos clínicos ou atendimentos específicos, como é o caso dos atendimentos na Associação dos Amigos Autista – AMA.

Paula (2007) afirma que professores e demais profissionais da unidade escolar têm a tarefa de auxiliar e orientar os pais nesta trajetória. Em geral, no início, os pais sentem-se muito inseguros pela situação nova que estão vivendo (os filhos entrando na escola do ensino regular). Sentem-se, também, despreparados em relação à deficiência e isto pode gerar dificuldades nos primeiros contatos com os especialistas. Sabemos que viver essa nova realidade não é uma escolha. Os pais têm de aprender a lidar com uma situação desconhecida, que é a convivência diária com uma criança com deficiência e todas as recomendações das pessoas que atendem esse seu filho. E, de outro lado, os professores necessitam de aprimoramento profissional, formação em serviço, entre outras ferramentas que possibilitam viabilizar a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão escolar e, o mais importante, socializar estas práticas.

Ressalta-se que das quinze (15) famílias entre (mães, pai, irmão e tia) entrevistadas (Apêndice 7) nas três (3) unidades escolares do bairro Vila Nova, aproximadamente quatro (4) mães indicaram não receber informações sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é oferecido na sala de recurso multifuncional na própria unidade escolar, no contra turno do ensino regular.

A sala de recurso multifuncional é um espaço localizado nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. É importante destacar que as unidades escolares K e V contam com a sala de recurso multifuncional desde o ano de 2009 e 2010, no entanto, os familiares demonstram não conhecer este espaço dentro das unidades escolares. Percebe-se que a questão clínica ainda está muito presente entre os familiares. Falar em atendimento logo atribui-se às tarefas às instituições congêneres que trabalham e/ou estão fazendo menção à área da saúde. O depoimento de F4 da unidade escolar K, indica esta falta de informação: *“Não, eu só conheço o CEAPE e conheço a AMA que é onde ele tá”*. F1 e F3

também afirmaram não ter recebido nenhuma informação sobre o Atendimento Educacional Especializado dentro da escola. E F2 respondeu com outra pergunta: “*Não é o NAIPE?*”. E o F7 respondeu: “*Não é o CEAPE?*” E o F8 respondeu: “*não, só se eu sei por outro nome, mas esse aí eu não conheço*”.

Para os familiares que tem seus filhos com deficiência e que buscam diferentes tipos de atendimentos na ânsia de curar seus filhos, há que se haver o entendimento de que a deficiência não é uma doença e, portanto, não se trata de curá-la. Para que o Atendimento Educacional Especializado – AEE seja considerado como parte integrante da rotina do trabalho pedagógico da escola é necessário que os pais conheçam os recursos e interajam com os professores. Paula (2007) corrobora com esta afirmação apontando ser importante que os pais conheçam os recursos disponíveis para essa ação integrada: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com constraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); Recursos ópticos; pranchas de CAA; engrossadores de lápis; ponteira de cabeça; plano inclinado; tesouras acessíveis; quadro magnético com letras imantadas, entre outros. Para que os pais possam avaliar o funcionamento dos recursos pedagógicos disponíveis e sua utilidade, os mesmos devem conversar com os professores e com a equipe técnica da escola, no caso de dúvidas.

Quanto à relação das famílias com os professores, os pais indicam a existência de uma aproximação positiva, como se pode confirmar via depoimentos: “*muito boa*” (F6); “*a gente vem aqui, eles conversam e atendem bem a gente, aqui não tenho nada a reclamar deles, nadinha. As professoras são muito boas, a diretora também, quem cuida ali também, né*” (F7); “*também é muito querida, bem atenciosa, conversou bastante comigo já, se tem algum problema, ela vem e fala comigo, então é uma relação bem boa que a gente tem*” (F17); “*é quase tá muito ligada né, já disse é, no ano retrasado eu tive uma queixa super grande com os professores daqui, isso tá passando, como eu também te falei, talvez elas não estão tão orientadas, porque não é fácil, e se eu às vezes já digo que não aguento, imagina elas, agora a (P.M). não, a (P.M.) está se superando assim sabe como professora*” (F3).

Para Mittler (2003), uma boa relação entre a família e a escola é sempre benéfica para todos os envolvidos no processo, ou seja, para os pais, os alunos e os professores. Além de provocar um impacto positivo sobre a aprendizagem dos alunos, essa boa relação contribui para

promover a inclusão escolar. Carvalho (1998, p. 193) realiza suas reflexões nesta mesma direção e indica:

A operacionalização da inclusão de qualquer estudante no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo a família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica.

O tema inclusão escolar é complexo, e para tanto busca-se, assim, a necessidade de desmistificar preconceitos, questionar práticas, rever posturas e, acima de tudo, reconhecer que “o princípio de que as escolas boas são boas para todos os alunos” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 69). Levando em conta todos os envolvidos no processo dessas relações inclusivas, ou seja, pais, professores, alunos, funcionários, equipe diretiva e comunidade, busca-se subsídios para trabalhar com base nesse princípio.

Considerando este princípio, portanto, percebe-se a necessidade de construir um trabalho de parceria entre os diversos agentes sociais e instituições congêneres.

5.2.3 Importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE e demais serviços para atender as necessidades específicas da criança ou adolescente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento para os familiares

O direito ao atendimento educacional especializado – AEE previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB e também na Constituição Federal não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino (BRASILIA, 2004).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. Nesta direção, Paula (2007) afirma que é nesse espaço que o professor especializado vai trabalhar com os alunos as questões relativas às necessidades específicas de aprendizagem, para que eles possam acompanhar e ter acesso a todas as atividades do currículo desenvolvido na classe comum.

Pode-se afirmar, portanto, que a participação, o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis pelos filhos é muito importante para a resolução dos problemas da escola relacionados, esses, ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, ajudando – os a superar as dificuldades e acompanhando os seus progressos.

As entrevistas realizadas com as famílias possibilitaram destacar os atendimentos realizados às crianças e adolescentes de acordo com as suas necessidades específicas. Ao conversar com os pais, também percebeu-se uma certa confusão no que diz respeito ao entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Isto confirma-se com as respostas de alguns familiares durante a realização das entrevistas:

“Não é o NAIPE?” (F2)

“No NAIPE” (F3)

“Não é o CEAPE”?” (F7)

“Essa sigla é a primeira que eu escuto, o que é?” (F4)

“Ela faz estimulação visual e faz é como que posso falar estimulação de brincar assim, eles ensinam ela a brincar, agora eles estão ensinando ela: J. pega, J. me dá, senta, levanta os comandos pra ela pode brincar, trabalhar e entender a função disso tudo. Também fazia fisioterapia, mas ela parou porque não precisa, graças a Deus não precisa” (F6).

Aranha (2006) destaca que é muito comum ver famílias se movimentando em busca de atendimento ou mesmo frequentando serviços diferentes, sem ter noção do que é que estão fazendo. Constata-se que a relação entre a família e profissionais tem sido uma relação de poder do conhecimento nas decisões do que é melhor para seus filhos.

Nesta direção, Paula (2007) indica que os profissionais, em especial os professores, devem valorizar o saber dos pais e incentivar pequenas iniciativas. Esses diálogos e as trocas de informação aproximam a família e os especialistas e, assim, fica mais fácil alcançar os objetivos traçados. Pois o mundo atual oferece oportunidades variadas para o crescimento e desenvolvimento das crianças, abrindo-lhes imensas possibilidades de realização pessoal.

Paula (2007) indica que ao lado de uma pessoa com deficiência realizada, interagindo na sociedade está uma família que soube procurar, reivindicar, buscar soluções, que soube administrar as questões da deficiência: pessoas que, ao invés de se deixarem abater, foram buscar, junto aos médicos, professores, terapeutas, amigos, vizinhos, livros e outras famílias com conhecimento ou experiências semelhantes, os caminhos para a superação das dificuldades.

Desta forma, pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos remete a considerarmos as diferentes formas de relações interpessoais entre: professor - estudante; professor do ensino regular - professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE; professores - familiares; professores - equipe diretiva, para que venha a se instaurar relações horizontais e dialógicas. Em especial, na relação entre a família e a escola.

5.3 O olhar da pesquisadora – pontos de análise

A pesquisa revela as divergências entre os dizeres dos familiares e dos professores, e o complexo processo que envolve as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vivenciada todos os dias pelas Unidades Escolares, principalmente no que se refere às relações entre a família, escola e Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Vale lembrar que os dizeres dos familiares e as respostas dos professores apontam diferentes questões importantes que estão diretamente ligadas à temática da pesquisa em questão, uma vez que, conforme Velho (1985), a deficiência tem, historicamente, sido alvo de representações sociais equivocadas embasadas em crenças e valores que depreciam as pessoas que a apresentam. “Aceitá-las” no espaço da escola implica muito mais do que adaptações políticas ou pedagógicas. Diz respeito à mudança de valores e atitudes enraizados em relação ao próprio conceito de deficiência, e que contribui para uma reflexão mais ampla sobre a inclusão escolar do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular. Conforme Farr (1995), a Teoria das Representações Sociais contribuiu para um rompimento com os parâmetros clássicos das ciências sociais, ao valorizar o conhecimento empírico e a interação entre indivíduo, o social e o educacional. Neste sentido, a pesquisa mostrou-se reveladora, fazendo emergir, por meio da análise de dados e das observações *in loco*, realizadas pela pesquisadora, nove (9) relevantes pontos de observação.

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao Auxiliar de Educador Monitor. Esse profissional vem desempenhando funções que vão além de atender os estudantes em suas atividades de vida diária. A eles é atribuído a responsabilidade sobre a inclusão escolar da criança e do adolescente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Quando esse profissional não se fazia presente na escola, o estudante era levado até a sala de recurso

multifuncional sob os cuidados da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, independente do estudante estar ou não em horário de aula, fato esse e postura que demonstra e reforça a ideia de que a inclusão escolar do estudante com uma necessidade específica acaba ficando sob a responsabilidade exclusiva da educação especial.

Na concepção de Sanchez (2005, p.15), “poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de Educação Especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação”. No âmbito da educação, Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais, não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, das classes, dos saberes, das unidades escolares, e das relações pedagógicas, entre outros, como por exemplo, o destaque para o primeiro ponto.

Os dizeres dos familiares das unidades escolares K e A revelaram o segundo ponto relevante: a função da professora do atendimento educacional especializado – AEE que atua na sala de recurso multifuncional ainda é pouco conhecida pelos pais, bem como pelos profissionais da própria escola, que em alguns casos solicitam o atendimento para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esta solicitação contraria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que considera seu público alvo, apenas estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diferentemente dos estudantes da unidade escolar V que demonstram, em suas atitudes e dizeres, conhecer bem este espaço dentro da escola.

A sala de recurso multifuncional é um espaço organizado preferencialmente nas escolas da rede municipal de ensino. Fazem parte desse ambiente equipamentos de informática, ajuda técnica e materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atender as necessidades específicas dos estudantes (MANTOAN e SANTOS, 2010).

O terceiro ponto indica que a presença dos estudantes com deficiência dependentes era questionado no decorrer das atividades de vida diária. A observação realizada pela pesquisadora em sala de aula aponta momentos em que as práticas curriculares revelavam concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem. Tais práticas eram direcionadas considerando-se a “normalidade” e “homogeneidade” em sala de aula. Esse ponto, analisado a luz das representações sociais, pode ser compreendido como algo objetivado, materializado nessas práticas, ou seja, parece revelar que mesmo não estando de fato partilhado e desenvolvendo

aprendizagens, estar na escola por si só já significa inclusão (MACHADO e ALBUQUERQUE, 2011).

O quarto ponto a ser destacado é que durante as observações *in loco* a pesquisadora registrou que os familiares, na maioria das vezes, deixam seus filhos no portão e/ou pátio das unidades escolares, atitude que vai ao encontro dos dizeres dos professores com relação ao pouquíssimo contato que têm com as famílias dos seus estudantes com necessidades específicas.

Ainda referente a esse quarto ponto, as famílias, principalmente as de crianças com necessidades específicas, como referem Borsotti, Braslavski (1985), sentem-se vendo a escola como um mundo incompreensível para elas e com o poder de dar um veredito sobre o futuro de seus filhos.

O quinto ponto aponta outro aspecto observado pela pesquisadora e diz respeito a prática que a escola adota com relação ao contato com os familiares dos alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. A escola solicita a presença dos pais ou responsáveis na unidade escolar somente quando acontece uma reunião, festividade, ou outro evento. Um dos depoimentos da familiar “M” revela este fato: *“Não, não. Teve uma época que chamavam muito era só reclamação, depois que acabou as reclamações, então ninguém mais me chama.”*

Essa fala comprova o fato de que a escola não proporciona encontros para a discussão sobre as necessidades percebidas naquele ambiente em relação ao estudante em seu processo de ensino e à aprendizagem. Mittler (2003) afirma que apesar de todas as belas palavras a cerca do trabalho com os pais, ainda há uma cortina aveludada entre o lar e a escola.

O sexto ponto, destaca um fato que chamou a atenção da pesquisadora durante as observações *in loco*, a atitude do orientador da unidade escolar K, quando solicitado pelo diretor para atender a uma mãe que fora chamada pela direção da escola devido ao comportamento do seu filho. O referido orientador respondeu ao diretor que não iria atender aquela mãe, pois a mesma tomava muito do seu tempo, e que naquele instante estava ocupado, se dirigindo para a sala de aula do 9º ano para continuar os trabalhos, iniciados anteriormente, com os estudantes. Pode-se afirmar que a postura deste profissional (orientador) dentro da escola pode revelar o distanciamento existente entre este e os pais ou responsáveis, indicando sua concepção em relação à importância das relações interpessoais na construção de um melhor atendimento aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Mittler (2003) corrobora dizendo que os professores e os pais podem ser amigáveis, úteis e corteses mutuamente, mas há uma tensão subjacente inevitável que surge a partir do

desequilíbrio de poder entre eles. Muitos familiares sentem-se apreensivos e ansiosos quanto a irem às escolas porque carregam consigo suas próprias histórias de experiências com os professores e com a escolarização. Nesse sentido Sêga (2000), chama atenção para o fato de que todas as coisas que nos tocam no mundo a nossa volta são tanto o efeito de nossas representações como as causas dessas representações.

O sétimo ponto se refere à barreira arquitetônica. Este foi um obstáculo que ficou evidente principalmente nos diferentes espaços dentro das unidades escolares A e K durante as observações *in loco*. As unidades escolares observadas na sua maioria não contam com pátios adequados para estudantes com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas, andador e/ou muletas. Também não contam com banheiros adaptados, rampas de acesso as salas de aulas e demais ambientes dentro das escolas para garantir o ir e vir de cada estudante contribuindo assim com a sua autonomia.

Tomando por base o Decreto Nº 5 296 de 02 de dezembro de 2004 no que se refere a acessibilidade, pode-se dizer que barreira significa qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto 5 296/04 regulamentou as Leis Nº 10 048/00 e Nº 10 098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O oitavo ponto que merece atenção está nos dizeres dos professores sobre a falta de preparo para trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência. Observou-se que os professores do ensino regular receberam formação sobre educação na perspectiva inclusiva e que mesmo assim, isso não foi suficiente para promover mudanças significativas na prática pedagógica desses professores. Ainda pensando no oitavo ponto, referente a falta de preparo, pode-se afirmar que, no cotidiano da sala de aula, o professor depara-se com situações nas quais, muitas vezes, prova do sentimento de que o conhecimento e saber é defasado aos saberes que aquelas situações práticas implicam. Nesse sentido, nem a formação inicial ou a continuada, darão conta de todas as demandas que chegam aos professores.

Considerando as representações sociais de inclusão escolar das professoras e suas práticas pedagógicas no ensino regular centradas na resistência e dificuldades, tudo indica que a formação do professor na complexidade do mundo contemporâneo precisa ser revista com urgência.

Os resultados sinalizam a necessidade de se repensar essa formação docente (inicial e continuada), trazendo para o debate o real lugar das novas práticas da educação inclusiva, implicando uma reconfiguração do espectro da atuação do formador na ótica da construção de uma pedagogia que valorize a diversidade, estimulando o futuro professor a lidar com ela (MACHADO E ALBUQUERQUE, 2012).

Conforme mencionado na pesquisa, representação social refere-se a um conhecimento popular, ou do senso comum, sobre um determinado objeto social relevante para o grupo. Como coloca Moscovici (2003), sua construção é oriunda de conversas, discussões e, até mesmo, disputas não apenas do grupo entre si, mas também de outros parceiros, partidários de uma mesma condição social, ou mesmo totalmente.

Os estudos atuais sobre a temática da inclusão escolar indicam que o ensino, nesta perspectiva, exige dos professores novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes em face das mudanças desencadeadas pelo princípio de uma educação para todos.

Trata-se, portanto, de compreender que o ensino dos estudantes com necessidades educacionais específicas não pode mais ser visto como uma missão, uma vocação do professor. A educação inclusiva exige a profissionalização do magistério que será garantida pela autonomia intelectual do professor como pesquisador de sua prática.

Neste sentido, para Nóvoa (1995), a autonomia docente passa necessariamente pela profissionalização dos professores que devem reivindicar para si o controle de seus processos de formação inicial e continuada. A profissionalização aqui deve ser entendida como uma atividade docente com campo de saber delimitado e formação adequada, que se contrapõe a uma atividade amadora, provisória ou complementar. Assim, profissionalizar o professor para o exercício de uma Educação Inclusiva, significa investir em sua qualificação, seja inicial ou continuada.

O nono ponto indica que um dos maiores obstáculos para que de fato aconteça um melhor atendimento aos estudantes com necessidades específicas refere-se à aproximação entre escola e família numa relação de colaboração entre os sujeitos das duas instituições citadas. Com relação a este nono ponto, Chung (1998) define que as representações sociais implicam sempre a representação de algo e alguém situado num tempo e espaço e que é definida por conteúdos de natureza relacional a um objeto, informações, atitudes, imagens, e se relaciona, ainda, a uma representação de um sujeito (indivíduo, família, grupo, classe) em relação a outro sujeito.

Nesse sentido, para que a inclusão escolar aconteça de fato, a família também precisa se sentir incluída no processo. A família é quem acompanha a história de vida dos seus filhos, seus

hábitos, desejos, suas características, maneiras de relacionamento e comunicação; informações que podem contribuir com o vínculo afetivo entre o estudante e o professor, bem como para o seu sucesso acadêmico na relação com a escola e com o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entende-se, desta forma, que a família é o caminho, porque ingressa a criança no mundo e a insere à sociedade, sendo então fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. Jovchelovitch (2011) afirma que é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria, ou seja, representações sociais.

Durante o período de observação nas três (3) unidades escolares percebeu-se o acolhimento dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, os quais, percebeu-se que esses são bem aceitos em suas diferenças e considerados de acordo com suas peculiaridades, tanto pelos professores, como pelos colegas de classe.

Porém as limitações orgânicas, por vezes, esquecidas no planejamento das atividades pedagógicas ou ressaltadas de forma negativa, nas palavras e ações docentes, e a ausência de uma cultura colaborativa entre a escola e família prejudicou as relações entre os familiares e profissionais da educação, bem como a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Sendo assim, faz-se necessário que professores, familiares e demais membros da comunidade tenham a certeza de que a escola precisa contar com o envolvimento de todos.

Ferreira (2003) corrobora afirmando que a inclusão escolar é uma força cultural para a renovação da escola, mas para que aquela tenha sucesso, esta necessita tornar-se comunidade consciente. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes.

Diante do exposto, a pesquisa apontou que a inclusão escolar ainda é um desafio para os profissionais da educação. Indicou que não é um conjunto de marcos legais que define um projeto educacional, mas a forma como esses mecanismos são operacionalizados no contexto escolar. Indicou, também, que a educação especial na proposta da perspectiva inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola para favorecer o convívio social entre estudantes, professores e demais profissionais na unidade escolar, incentivando, assim, a participação da família na unidade escolar e corresponsabilizando todos pelo desenvolvimento dos estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a aplicabilidade das diretrizes espessas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), para compreender o relacionamento entre a família, a escola e Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As discussões em torno da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva influenciam as concepções, as posturas e atitudes historicamente enraizadas que insistem em permanecer no espaço escolar dificultando e, muitas vezes, impedindo que as mudanças ocorram.

Os dados da pesquisa possibilitaram, em um primeiro momento, fazer a caracterização das unidades escolares A, K e V da rede municipal de ensino de Joinville e envolvidas no estudo. Também possibilitaram a caracterização dos professores do ensino regular, das professoras do AEE e dos auxiliares de educadores monitores participantes da pesquisa. Os dados revelaram, ainda, a participação dos estudantes no AEE no contra turno do ensino regular e um outro fator, o contato, diário ou não, dos profissionais da escola com a família.

A existência desses indicadores colaboraram para reflexões mais aprofundadas sobre as relações no cotidiano escolar. Assim, foi possível chegar-se a algumas considerações a respeito de como estão as relações/interações/família/escola e, também, que as representações acerca dos estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento estão sempre sendo redefinidas no contexto social, em especial diante do esforço destes em superar a visão social de incapacidade e da luta de suas famílias para garantir-lhes o acesso ao ensino regular.

Determinados dados revelaram que os pais sentem dificuldades em aceitar o fato de terem um filho ou uma filha com deficiência. O nascimento de um (a) filho (a) com deficiência vem sempre acompanhado das dificuldades e sofrimentos que fazem com que a família se isole, evitando o contato social e, por fim, chegando a afastar-se das pessoas. Essa atitude, todavia, reforça a dificuldade de inclusão da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento tanto na escola como nos meandros da sociedade.

Diante dos fatos apresentados e analisados, pode-se afirmar que a escola ainda não conseguiu estabelecer um diálogo com a família, que por sua vez responsabiliza pelos cuidados terapêuticos do filho e, conseqüentemente, pela melhora do quadro clínico da criança e/ou adolescente.

Embora haja um discurso consolidado acerca da inclusão e um desejo de acertar, foi possível constatar que as opiniões dos pais e professores sobre a interação no cotidiano escolar ainda divergem, como, por exemplo, nas contradições existentes nas falas dos professores e das famílias referente ao papel que cada um ocupa nesse processo quanto ao conhecimento sobre, o que é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como quanto a falta de clareza sobre o sentido e o conceito de educação inclusiva.

Assim, diante das representações sociais de inclusão escolar que têm os professores e familiares, centrados tanto na impossibilidade quanto na resistência, e compreendendo a função prática dessas representações, torna-se complexo pensar-se no êxito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sem que haja um engajamento desses setores pela causa. Faz-se necessário ter a clareza de que promover a educação inclusiva não significa apenas permitir que o estudante com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento adentre a escola, mas, principalmente, que é necessário garantir-lhe condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Para isso, é preciso estar atento às representações sociais que têm os responsáveis diretos pela efetivação de tal direito na escola: os professores.

Neste sentido, é oportuno observar que ao mesmo tempo em que se tem nas unidades escolares um grupo de professores que resistem ao processo de inclusão escolar, conforme visto às páginas 101 e 102 deste estudo, delegando, inclusive, sua ação docente para o professor do AEE e para o auxiliar de educador monitor, observou-se, também, que há professores que valorizam cada pequena conquista do seu aluno, por menor que ela seja. Na verdade, esta postura do professor deve estender-se a todos os estudantes, não somente àqueles que representam o público alvo da educação especial.

De acordo com os dados coletados com a aplicação da pesquisa, o olhar inclusivo sobre as unidades escolares precisa ser um olhar de mudanças e inquietações, que venha mostrar a necessidade de transformações no sistema educacional no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais. Tanto os pais, que em sua maioria são de nível sócio econômico desfavorecido e quase sempre têm seus direitos desrespeitados, quanto os professores, esses apresentaram, em seus discursos, descrédito no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, quando esses estão obrigados no ensino regular.

Os dados da pesquisa permitiram reflexões sobre algumas propostas para providenciar políticas públicas voltadas para um maior investimento na aquisição de recursos humanos,

materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliário adaptado a fim de atender as necessidades específicas dos estudantes público alvo da Educação Especial e garantir meios que facilitem a comunicação e a aprendizagem desses estudantes.

As questões levantadas ao longo da pesquisa e correspondentes aos objetivos previstos, apontaram que: no referente ao primeiro objetivo, os dados demonstram que pais e professores consideram o serviço do AEE realizado nas escolas como algo imprescindível, porém, ainda é confundido com os serviços e atendimentos da área da saúde; quanto ao segundo objetivo, os dizeres dos pais e professores evidenciam a dificuldade da inclusão escolar dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento e revelam o desconhecimento, as dúvidas e as incertezas sobre os benefícios e as possibilidades, principalmente no que se refere a permanência e aprendizagem do estudante com necessidades específicas na escola por um período de quatro horas sem a presença de um auxiliar de educador monitor e/ou de um segundo professor. Também referem-se à participação, no AEE, e a necessidade do contato diário entre os profissionais da escola com a família; em relação ao terceiro objetivo, a luta dos familiares é fazer com que a escola legitime o direito desses estudantes ao desenvolvimento acadêmico efetivo. Observou-se, que em geral, os familiares não se deixaram abater e foram em busca de informações e caminhos para atender as necessidades específicas dos seus filhos, bem como garantir-lhes o direito a educação.

Neste sentido, espera-se que esse estudo possa, de alguma forma, ser útil ao campo da educação e, particularmente, à escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e outras necessidades específicas. Como se trata de uma pesquisa de abordagem etnográfica, os dados e informações não trazem conclusões finais. Espera-se que esses dados possam vir a servir de base para outras pesquisas, outras discussões, outros direcionamentos e outros olhares. E que possibilitem estudos de novas formas de aproximação entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado, garantindo, assim, um maior reconhecimento e importância do papel da família na escolarização dos seus filhos com deficiência e nas representações das relações entre os sujeitos envolvidos no processo de Educação Inclusiva.

O movimento de parceria entre os professores do ensino regular, professoras do AEE e demais profissionais da educação é imprescindível, e exige uma cultura de ensino colaborativo entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado, pois é aprendendo e compartilhando a responsabilidade pelo ensino dos estudantes das redes regulares de ensino que o processo educacional poderá se desenvolver. E isto se reafirma, uma vez que o principal

elemento para a construção de um escola que atenda as necessidades específicas de todos os estudantes é o trabalho colaborativo.

A colaboração entre o ensino regular e a Educação Especial é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade na educação *de e para* todos. Um dos aspectos que pode ser repensado quanto a esta questão, é o de buscar-se um modelo de formação continuada para todos os profissionais da educação com o objetivo de, desenvolverem um *saber* e um *saber fazer* que valorize a participação de todos nas tomadas de decisões na comunidade escolar. Que haja espaços onde esses estudantes possam expressar seus medos sem culpa, para então poderem começar a desconstruí-los, como se lê em Figueiredo (2010).

Romper a barreira de comunicação existente entre comum e especial é essencial para que possamos nos entender e compreender que fazemos parte de um todo maior, um contexto escolar que deve priorizar o sucesso de todos os nossos alunos. Esta parceria é definida mais que especial, porque é um grande passo para a constituição de uma escola para todos e uma semente para mudanças maiores dentro da gestão escolar em uma configuração mais democrática e participativa para estudantes, professores e demais profissionais. Isto significa compartilhar projetos, decisões e desenvolvimento de todos, e em especial o respeito pelo olhar do outro que completa o nosso olhar (MAYCA, 2012).

Como bem aponta Pérez (2009), o desafio de ensino colaborativo mostrou-se, assim, uma questão que precisa ser cuidadosamente analisada, para que os avanços da política educacional da rede que pressupõe um auxiliar de educador monitor em sala de aula com vistas a atender os estudantes dependentes nas atividades de vida diária e um professor do atendimento educacional especializado dentro da unidade escolar não venham a se transformar num obstáculo à inclusão escolar.

Assim, entende-se que se faz necessário que os cursos de formação inicial e continuada na área da educação trabalhem com as representações que os professores têm acerca da deficiência, explorando e desmistificando suas crenças e valores, juntamente com conhecimentos técnicos e científicos, os quais podem mobilizar a ação pedagógica em direção à inclusão escolar.

Para uma melhor interpretação da relação educativa e afetiva entre as duas instituições pesquisadas neste estudo, família e escola, espera-se ainda que os dados da pesquisa possam contribuir para a criação, futura, de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

E, para finalizar, pode-se levantar reflexões sobre o fato de que ao olhar para uma pessoa que consegue interagir com a sociedade pode-se pensar que, em sua história, há uma família que reuniu apoio e incentivo a cada pequena conquista sua. Da mesma forma ocorre com as pessoas com deficiência. Ao lado de uma pessoa com deficiência feliz e realizada, com certeza está uma família que soube procurar, reivindicar, buscar soluções, que soube administrar as questões da deficiência. Pessoas que, não se deixaram abater, que foram buscar junto a médicos, professores, terapeutas, amigos, vizinhos e famílias com conhecimentos ou experiências semelhantes aos seus, os caminhos para a superação das dificuldades.

No dia a dia, a família tem oportunidades para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho com deficiência. E como se lê em Paula (2007), tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões. Para tanto, exigem-se paciência, otimismo, confiança e a certeza de que qualquer mudança, para ser alcançada, precisa do esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo. E a escola está aí para ser companheira da família nessa empreitada pelo bem estar e sucesso das crianças e adolescentes que apresentam questões de deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Nesse entendimento, explicita-se, aqui, que as Unidades Escolares A, K e V e os seus respectivos sujeitos participantes da pesquisa serão convidados, pela pesquisadora, e reunidos nas escolas e/ou na Secretaria Municipal de Educação para que os gestores, professores, demais profissionais da educação e familiares possam conhecer, apreciar e refletir sobre os resultados da pesquisa. E em conjunto com a pesquisadora, possam discutir algumas práticas e alternativas para o fortalecimento do processo educacional envolvendo família, escola e Atendimento Educacional Especializado – AEE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana de Souza; PINTOR, Nelma Alves Marques. A família como parceira no processo de inclusão de seus filhos. In: **Experiências Educacionais Inclusivas II** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, 2008.

ALBUQUERQUE, Ednéa Rodrigues de; MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente** organizado. Brasília: Livro Livro, 1997.

ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Santa Maria RS, Brasil, 2005.

ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, out. 2005, Caxambu-MG. **Trabalho apresentado...** Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15778int.rtf>>. Acesso em: 07 de maio de 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 16ª ed. 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: A Família**. v. 4, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2004.

_____. **Educação inclusiva: A Família**. v. 4, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto. Augusto Pinheiro São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2005.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosangela. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOCK, Geisa Leticia Kempfer. **Educação inclusiva: Caderno Pedagógico**. Florianópolis, 1ª edição: DIOESC/CEAD/UAB, 2012.

BOGDAN, Robert e BLIKEN, Sari Knopp. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982. In: LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. São Paulo: EPU, 2010.

BONDIA, Jorge Larosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n°.19,p. 20-28.

BORSOTTI, Carlos; BRASLAVSKI, Cecilia. Hacia una teoria Del fracasso escolar em famílias de estratos populares. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar. N. **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 1985.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: Bicudo, M. A; da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continua**. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência/ONU** – Ratificada pelo Decreto N 6.949, Brasília, 2009.

_____. Decreto N. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008b.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010c.

_____. Ministério da Educação. Resolução No. 4 de outubro de 2009 (CNE/CEB) - **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2009d.

_____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004e.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008f.

_____. Premio inovação em gestão educacional 2006: experiências selecionadas – Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007g.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas,** 2. ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006h.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** séries iniciais e séries finais. Secretaria Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998i.

_____. Declaração Mundial para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990j.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996k.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8069, de 13 de junho de 1990L.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961m.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas para Educação Especial.** 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHUNG, Marilene. **Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, 1998.

COSTA, Eloisa Helena de Campos e GÓMEZ, Carlos Minayo. Superar a cultura da violência: Um desafio para a escola. *In*: TEVÊS, Nilda. e RANGEL, Mary. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação *In*: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 3: o aluno e a família, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2007.

DENZIN, Norman. The Research Act. New York, McGraw Hill, 1978. *In*: LUDKE, Menga e ANDRE, Marli André. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. São Paulo: EPU, 2010.

DORZIAT, Ana. **A família no contexto da inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/3ora/trabalhos/GT15-3171-int.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2011.

DUK, Cyntia. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DUTRA, Claudia Pereira. Apresentação. *In*: **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 7ª ed. Vozes, 1995.

_____, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 12ª ed. Vozes, 2011.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____, Eugenia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação; trata-se de uma educação especial?. *In: O desafio das diferenças nas escolas.* (Org) Maria Tereza Égler Mantoan. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Eugenia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Atendimento Educacional Especializado:** Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos de aprender:** Uma alternativa Educacional para Criança Portadora de Deficiência Mental. Brasília: CORDE, 1993.

FERREIRA, Windy B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In: RODRIGUES, David (org.) Inclusão e Educação:* Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. E. C. Aspectos de Intervenção na área da Educação Física e política Inclusiva. *In: SPROVIERI RIBEIRO, M. L. E BAUMEL, R. C. (Orgs). Educação especial:* do querer ao fazer. São Paulo: avercamp, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In: MANTOAN, Maria Tereza Égler. O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____, Rita Vieira. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. *In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M. (orgs) Linguagem e educação da criança.* Fortaleza: UFC, 2004.

_____, Rita Vieira de; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. *In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Escola, diferença e inclusão.* Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In: ROSA, D. E. G. (org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **As Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____, Rosana. **Uma Família Presente e Participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais**. Anais do 9º Congresso das APAEs de Minas Gerais, 2004.

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. V), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GODOI, Ana Maria de. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização deficiência física**. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: RJ, 1988.

GONÇALVES, Monica Lopes; BALDIN, Nelma; ZANOTELLI, Cladir Terezinha; CARELLI, Mariluci Neis; FRANCO, Selma Cristina. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização**. In: SAWAIA, Bader. *As artemanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. Decreto 6.571: Reestruturação da educação especial no ensino comum. In: **Revista Aprendizagem**. *Perspectivas da Educação Inclusiva*. São José dos Pinhais (PR): Ed. Melo, set/out, 2008, p. 47.

_____, Claudia Maffini. Decreto 6.571: Reestruturação da educação especial no ensino comum. In: **Revista Aprendizagem**. *Perspectivas da Educação Inclusiva*. São José dos Pinhais (PR): Ed. Melo, set/out, 2008, p. 47.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In: **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n.3, set/dez, 2009.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOINVILLE. **O Centro de Apoio Pedagógico – CEAPE e Seu Papel Pedagógico: uma transformação processual do paradigma da assistência para a inclusão escolar**. Março, 2009a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria N° 115, Gabinete do Secretario Municipal de Educação. Setembro, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal. Núcleo de Apoio Pedagógico – NAPE/CENTRO. Programa: Diretrizes do NAPE. Joinville: SEC, 2004c.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal. Núcleo de Apoio Pedagógico – NAPE. Programa de funcionamento: Diretrizes do NAPE. Joinville: SEC, 1998d.

_____. Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Organização da Gerência da Unidade de Gestão de Ensino. Abril, 2011e.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**. V. 10, n.1, 1998.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Deficiências Múltiplas e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas. Autores Associados, 1999.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2010.

MACHADO, Rosangela. Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a Cultura Escolar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, Rosangela. Professor Capacitado: a formação de professores para o atendimento educacional especializado. **Revista Aprendizagem**, São José dos Pinhais/ PR, ano 2, n. 8 – Setembro/Octubre 2008.

MACHADO, Laêda Bezerra; ALBUQUERQUE, Ednéa Rodrigues de. Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva, (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva, (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____, Maria Tereza Égler. Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. *In*: _____. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008.

_____. **O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (parte I).** *In:* BRASIL. Ensaaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas 1, ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Por uma Escola (De Qualidade) para Todos. *In:* MANTOAN, Maria Tereza Égler; (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Por uma Escola (De Qualidade) para Todos. *In:* MANTOAN, Maria Tereza Égler; (org.) **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: 1. Ed. Moderna, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. Instituição, Família e Parentesco. *In:* LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**, 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1979.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINELLI, Siliani Aparecida. **Inclusão:** lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias. 2008. 2 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação do Indivíduo Especial, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2044>. Acesso em: 28 maio 2013.

MAYCA, Fabiana Grassi. Relação do atendimento educacional especializado no e com ensino regular: uma parceria mais que especial. UFSC, 2012.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político pedagógico:** construção e implementação na escola. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

MELLO, Silvia Leser de. **A violência urbana e a exclusão dos jovens.** *In:* SAWAIA, Bader. As artemanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M.C.S. e SANCHES, O. (1983) **Quantitativo-Qualitativo**: oposição ou complementaridade. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva**: princípios e representação. 2007. 364 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, Maria. Alice. **Relação família-escola**: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia, 8, 1998.

NOGUEIRA, Joice Kelly Lima. ESCOLA versus FAMILIA: representações mutuas e conflitos. Salvador, 2011.

NÓVOA, Antonio (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1995.

NUNES, D.G & VILARINHO, L. R. G. **Família Possível na relação escola-comunidade**. Psicologia Escolar e Educacional, 2001.

OLIVEIRA, Marilu Palma de. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-09T115754Z-2428/Publico/OLIVEIRA,%20MARILU%20PALMA%20DE.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995. Resenhado por Bertolucci, Cely. Disponível em seer.bce.unb.br/index.php/les/article/download/1326/982. Acessado em 13 jun.2012.

OMOTE, Sadao. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico.1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

_____. **A integração do deficiente**: um pseudo-problema. Trabalho apresentado na XXIV Reunião anual da Sociedade de Psicologia de ribeirão Preto, 1994.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLVES, J. A. T.. **Educação especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PAULON, Simone Mainieri (Org.) **Documento Subsidiário à política de inclusão**. 2 ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: 2007.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Família-Escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo**. Brasília: MEC, 2007.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Família-Escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo**. *In*: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC, 2008.

PFAPP, Nicole. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole. **Metodologias da Pesquisa de Qualidade em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

PLETSCH, Marcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para a Educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2005.

RAHME, Mônica Maria Farid; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “Bom professor” as dimensões do processo ensino-aprendizagem. *In*: TEVÉS, Nilda. e RANGEL, Mary. **Representação social e educação**. Campinas. Papyrus, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro; Vozes, 2001.

_____. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro; Vozes, 2008.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art.123.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Égler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosangela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RORIZ, Ticiane Melo de Sá. **Epilepsia, estigma e inclusão social/escolar: reflexões a partir de estudos de casos**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032009-115859/pt-br.php>>. Acesso em: 28 maio 2013

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial. Brasília, ano 1 n.1 – Outubro, 2005.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico; reflexões e pistas de ações. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber livro, 2011.

SANTOS, Maria Terezinha Consolação Teixeira dos. O Projeto Político Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática. *In*: ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos; MANTOAN, Maria Teresa Égler. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1 ed. São Paulo, Moderna, 2010.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: Da Concepção à Ação. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórica - crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SAYAO, Rosely. Filhos... Melhor Não Tê-los? *In*: AQUINO, Julio Gropa *et al.* **Família e Educação Quatro Olhares**. Campinas, SP. Papirus, 2011.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

SÊGA, Rafael Augustos. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *In*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Nº 13 p 291-299 Porto Alegre, 2000.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba, Ibpx, 2010.

SILVA, Ana Lucia Costa e; CUNHA, Claudia Araujo da. **Representações Sociais de família para um grupo de professoras**. São Paulo, v.6, n.2, dez 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVANO, Iara Garcia. **Educação e Inclusão**. Cadernos FAPA. n 2, 2º sem. 2005. sociedade. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

SOARES, Andresa Silveira. **Educação física e família**: construindo aproximações por meio da dança na escola. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92898/265367.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 maio 2013.

SOMNERSTEIN, Lynne C.; WESSELS, Marilyn R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SYMANSKI, Heloisa. **A relação família-escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2010.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 1996.

TRVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. *In*: _____ (Org.). **Desvio e divergência**: uma critica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer eu existo**. Um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores da educação infantil e ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino participem da pesquisa “A Representação, para a Família, das interações com a escola no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo nas comunidades de Pirabeiraba e Vila Nova – Santa Catarina” participam com a Mestranda Carin Schultze Fettback e que estará sob orientação da Professora Doutora Nelma Baldin do Curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro também que fui informado que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como das escolas da rede municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurado a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos do campo da educação, e também com a publicação de imagens, se estas ocorrerem.

Atenciosamente

Secretário Municipal de Educação de Joinville

Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville Secretaria de Educação
Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC
Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122 E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO

Ficha de Observação do (a) Aluno (a) com Deficiência

Aluno: _____ Idade: _____

Professora: _____ Turma: _____

LINGUAGEM ORAL/ COMPORTAMENTO EM SALA	Realiza sozinho	Realiza com dificuldade	Ainda não realiza
Comunica-se adequadamente			
Tem dificuldade na dicção			
Organiza ideias em sequencia			
Relata vivências cotidianas			
Demonstra interesse em expressar suas ideias			
Valoriza sua produção			
Mantém atenção e concentração em atividades individual			
Mantém atenção e concentração em atividades em grupo			
Faz questionamentos quando necessário			
Demonstra cuidado com materiais diversos			
É assíduo			
É pontual			
LEITURA E ESCRITA			
Reconhece seu nome			
Escreve seu nome			
Reconhece o Alfabeto			
Escreve frases			
Escreve textos			
Lê (mesmo que sem fluência adequada)			
Copia do quadro			
Consegue organizar a escrita em linhas			
MATEMÁTICA			
Possui noção de quantidade (muito, pouco)			
Reconhece números até _____, associando corretamente a quantidade			
Realiza adição (sem usar o algoritmo, no concreto)			

Realiza subtração (sem usar o algoritmo, no concreto)			
Realiza multiplicação (sem usar o algoritmo, no concreto)			
Realiza divisão (sem usar o algoritmo, no concreto)			
Realiza adição formalmente, (fazendo uso do algoritmo)			
Realiza subtração formalmente, (fazendo uso do algoritmo)			
Realiza multiplicação formalmente, (fazendo uso do algoritmo)			
Realiza divisão formalmente, (fazendo uso do algoritmo)			
Interpreta problemas oralmente			
Resolve problemas			
Reconhece formas geométricas			
Reconhece cores			
Interpreta gráficos			
MOVIMENTO			
Identifica partes do corpo humano			
Representa graficamente o corpo			
Tem facilidade de locomoção			
Tem domínio do espaço em que se move			
Desenha			
Recorta			
Cola			
Encaixa			
Empilha			
Modela			
Rasga			
NATUREZA E SOCIEDADE			
Sente-se seguro no ambiente escolar			
Constrói vínculo afetivo com pessoas que interagem com ela			
Conversa e interage com os outros alunos			
Respeita os outros alunos			
Respeita regras propostas			

Tem controle de suas necessidades fisiológicas			
Pratica atitudes de cuidado com seu corpo			
AUTONOMIA			
Independência para ir ao banheiro			
Requer ajuda para alimentar-se			
Faz uso de recursos de alta tecnologia (computador em sala de aula)			
Faz uso de recursos de baixa tecnologias (CAA, recursos visuais)			
Necessita de móveis adaptados			
Requer intervenção individual			

Observações: _____

Data: _____/_____/_____ Assinatura do (a) professor
 (a): _____

Fonte: Baseado na adaptação feita por Joelma da Costa professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE Joinville, 2010.

**APÊNDICE 2 MODELO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
REGULAR**

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.

1. O que você entende por educação inclusiva e educação especial?
2. Como você se sente diante da inclusão escolar? E qual foi sua primeira reação?
3. Como você considera a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular?
4. Em sua opinião, os alunos com deficiência que estão ou serão incluídos poderão encontrar alguma dificuldade em sala de aula? Quais são essas dificuldades?
5. Como você se sente quando um aluno não corresponde ao que você espera dele? Você se decepciona com ele? Busca soluções para resolver somente os problemas desse aluno ou questiona a sua maneira de trabalhar com toda a classe, em uma perspectiva de escola inclusiva?
6. Porque você professor (a) teme as diferenças em suas turmas?
7. Você se lembra de sua formação inicial? Ela foi importante para o seu desempenho profissional? E a influência dos seus colegas, professores mais experientes da sua escola, tem estimulado ou acomodado à equipe escolar a investir em mudanças? Em que sentido?
8. O que justifica o fato de as redes de ensino público continuar terceirizando a educação especial, oferecendo recursos financeiros para a implantação do AEE em instituições de caráter beneficente?
9. Que razões haveria para se utilizar os recursos do FUNDEB para a abertura das salas de recursos multifuncionais fora das escolas públicas, em Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE e em outros espaços que não o preferencial para esse serviço? Você já pensou nisso?
10. Que parcerias a sua escola tem com outros segmentos da sociedade para atender as necessidades do aluno com deficiência?
11. Como você vê a família frente ao contexto da educação especial na perspectiva inclusiva?
12. Como é a sua relação com a família do (a) aluno (a) com deficiência?
13. E sua relação com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE dentro da escola, como está?
14. Você tem contato frequente com os familiares da criança com deficiência?
15. O que você propõe pela tua experiência?

**APÊNDICE 3 MODELO QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Qual é o papel/função do professor da sala de recursos multifuncionais?
3. Quando e como surgiu essa função na Rede? Quais são os critérios de seleção deste profissional?
4. Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita esse trabalho?
5. Como você vê o seu trabalho junto à unidade escolar, aos alunos e aos professores? Que trabalho tem sido desenvolvido com os professores da educação regular?
6. Como é a sua participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas da escola?
7. Como tem sido gerenciada a questão do diagnóstico clínico do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? O diagnóstico ainda se configura como um dos critérios essenciais para o encaminhamento do aluno ao atendimento na sala de recursos multifuncionais? Por quê?
8. O núcleo de educação especial oferece suportes ao seu trabalho? De que forma?

**APÊNDICE 4 MODELO QUESTIONÁRIO PARA AUXILIAR DE EDUCADOR
MONITOR**

QUESTIONÁRIO PARA AUXILIAR DE EDUCADOR MONITOR

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Qual é o papel/função do auxiliar de educador monitor/
3. Quando e como surgiu esta função? Quais são os critérios de seleção deste profissional?
4. Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita este trabalho?
5. Como o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação orienta a atuação do auxiliar de educador monitor?
6. Quais são as adaptações que você tem feito a fim de atender as necessidades específicas dos alunos que você acompanha na unidade escolar?
7. E como é feita a avaliação de aprendizagem em sala de aula do aluno (a) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?
8. Como é a sua participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas na escola?
9. Como é a sua participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas na escola?
10. Como você vê o relacionamento da turma com os alunos público alvo da educação especial?
11. Como a turma acolheu a ideia de ter mais uma pessoa em sala e/ou na escola?
12. A equipe responsável pela Educação Especial no município oferece suporte ao seu trabalho? De que forma?
13. Como é a sua relação com os professores regentes do ensino regular?
14. Como é a sua relação com os pais dos alunos que você acompanha?
15. Como você vê a educação inclusiva? E como fica o papel da educação especial diante deste novo paradigma educacional?
16. Você gostaria de colocar mais alguma questão que não tenha sido abordada?

**APÊNDICE 5 MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e estou realizando uma pesquisa sobre **“a representação, para a família, das interações com a escola no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; um estudo nas comunidades de Pirabeiraba e Vila Nova – Joinville/SC”**. O estudo tem, como principal objetivo, analisar os documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhecendo a relação família e escola e família e atendimento educacional especializado.

Para tanto, aplicarei, sob orientação da Professora Dra Nelma Baldin, esta pesquisa com os professores dos alunos com deficiência.

Você, está convidado (a) a participar da pesquisa respondendo a um questionário previamente elaborado. Informo que a identidade do (a) participante será mantida em sigilo, conforme resolução 196/96, do Conselho Nacional de saúde.

Ressalto ainda, que a sua participação nesta pesquisa é voluntária. Deste modo, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa.

Em caso de dúvida, você poderá dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille no seguinte endereço: Campus Universitário – Bom Retiro, Caixa Postal 246, CEP 89201-972 – Joinville/SC, bem como contatar com a entrevistadora pelo telefone (47) 9974 0598.

Diante do exposto, gostaria de poder contar com sua valiosa contribuição, que certamente enriquecerá a pesquisa e possibilitará uma relação de colaboração entre escola, família e comunidade.

Antecipadamente agradeço

Joinville, março de 2012.

Carin Schultze Fettback

Mestranda

Termo de Consentimento

Eu, _____, declaro que fui suficientemente esclarecido (a) pela pesquisadora e entendi o que me foi explicado. Concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima, bem como concordo com a publicação dos dados coletados e das possíveis imagens que possam vir a ser produzidas com a pesquisa. Para tanto, expresso aqui, o meu consentimento.

Joinville, ____ de _____ de ____.

Questionário respondido em ____/____/____

**APÊNDICE 6 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PAIS
(MODELO PARA CONFIRMAÇÃO)**

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A FAMÍLIA (uma entrevista para confirmação).

1ª Entrevista

Entrevistada: B. K.

Entrevistadora: C. S. F

Data: 23.04.2012

Local: Unidade Escolar K

C.F. - Então mãe qual é a sua opinião quanto à inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade, o que a senhora acha sobre isso?

B.K. – Eu acho ótimo porque tem que ter, porque se não fica ruim pra eles, como é que eles vão ser aceito nos lugares, se não ta incluso, na escola principalmente, ele tem que se integrar com os outros que não são deficientes, porque se não ele vai agir só ele primeiro, ele quer tudo pra ele, aí ele tem que ver que os outros têm que fazer e ele têm que fazer igual né, aí ele tem que... muito bom isso de ele ta interagindo com outros.

C.F. – E de que forma que vocês vêem o filho de vocês na escola de ensino comum, na escola que nós estamos, que ele esta matriculado hoje, como é que a senhora vê isso?

B.K. – Ele ta indo bem, só que às vezes tem um probleminha, uma coisa que mandam um trabalho pra ele fazer, que ele não vai conseguir fazer, a gente manda ele fazer escrever, ele troca as letras ainda, se eu for ligar o computador e dizer ó cópia ele não vai copiar, eu já falei com a professora, com a professora P, aí ela disse não pode deixar que eu faço aqui no colégio com ele, eu disse tá então ta bom, ai agora eles não mandam mais trabalho pra casa, faz aqui com ele a professora auxiliar dele, aí em casa auxilio em alguma coisa, a minha filha também auxilia nos deveres tudo, as vezes a professora também a auxiliar dele falou que tem que deixar ele meio solto na educação física, ela fico meio de longe, ela fica na sala, ta certo ela ficar na sala? Acho que não tá certo ela ficar na sala, porque ela é auxiliar dele, ela tem que ficar que nem aquela outra professora, ficar de longe olhando né? Que vai que ele se envolve em briga, alguma coisa assim, porque esses dias atrás, parece que ele se pegou com três na hora educação física, cadê a professora auxiliar, porque a gente conversa em casa, não pode bater, não pode brigar nada, mas aí a professora, aí eu fui falar com ela, ela falou não sou babá dele, não posso estar vinte e quatro

horas com ele, dentro da secretária da educação, me falaram que era pra deixar ele livre, eu disse ta, mas tu é a auxiliar dele, tu tem que auxiliar os outros professores pra se comunicar com ele, que se não lógico ele não vai, os outros professores não vão dar conta dele, ele não entendi ele.

C.F. – Sem dúvida a senhora esta certa, que ela tem que acompanhar sim, mas às vezes existem alguns professores mãe, de outras áreas tá não as de sala, que pedem às vezes pra não ficar a presença da auxiliar, não querem assim a pessoa junto, tem professor que pede, tem professor que já, isso é uma questão que tem que ser conversado aqui na escola ta mãe, a senhora vai ter que conversar com a orientação, com a direção, pra ver como é que vai fazer isso tá, a auxiliar não vai se negar, mas tem professores que pedem que a pessoa se afaste um pouquinho pra não ficar tão longe e tudo, daí é uma questão que a senhora tem que verificar.

B.K. – Isso ai eu já conversei com ela, mas o que eu não gostei muito que ela disse eu não sou babá dele pra ficar vinte e quatro horas com ele, isso eu não gostei muito porque fica chato pra uma auxiliar falar isso pra gente.

C.F. – Certo. Então mãe como é a sua relação com todos os profissionais da escola, o relacionamento, a relação?

B.K. – Não converso assim com muito professores, eu converso mais com a P que é a auxiliar dele, a outra professora dele eu não conhecia, conheci esses dias até, ai eu conversei um pouquinho com ela e tudo.

C.F. – Quem a senhora diz a professora regente?

B.K. – A professora de sala, aquela uma loirinha, eu não sabia nem quem era, esses dias que eu vi ele falou que era a professora daí e eu fui lá conversa com ela, mas se não, não conhecia, só conhecia há P esse ano eu não conhecia a professora dele ainda.

C.F. – Não conhecia porque a senhora não veio, não teve oportunidade ainda ou a escola?

B.K. – Eu vim trazer ele no inicio do ano, mas aí eu deixei ele, ele pegou a professora nem vi que professora foi direito no dia, ai subiu depois eu acabei não vendo mais quem era a professora, eu sabia que a P. sim, a P. veio encontrar ele pra levar junto pra sala, mas a professora que tava na frente eu não vi quem era, aí esses dias que eu fui conhecer.

C.F. – E assim então você acabou de falar, você falou mais quando eu perguntei dos profissionais da relação dos profissionais como um todo com a escola como seria, a senhora falou mais da relação com a professora, mas daí eu volto a te perguntar e com os demais profissionais além da auxiliar de educadora monitora, como que é a relação?

B.K. – Ah eu só converso quando me chamam, assim, ou quando tem alguma coisa pra falar com eles na secretaria alguma coisa assim, só passo ali boa tarde, bom dia, só não tenho assim, só se eles me chamam, me pedem pra conversar, alguma coisa assim, geralmente vai bilhete, mas assim se não eu só venho trazer e buscar, conversar com a professora dele que acompanha ele, a professora de libras mesmo, a de libras não a auxiliar. A professora de libras e a auxiliar.

C.F. – Quem é a professora de libras?

B.K. – Ela ta com ele lá, agora lá na sala fazendo a aula dele.

C.F. – A senhora não lembra do nome?

B.K. – Agora eu não to lembrada do nome dela, não to lembrada, ele ta lá com ela, eu converso com ela às vezes também.

C.F. – Ou a senhora esta falando da professora do Atendimento Educacional Especializado, a professora J.?

B.K. – É eu acho que é essa aí, a professora J. que esta lá com ele agora é J.?

C.F. – Aquela sala que fica anexa ao auditório?

B.K. – Sim

C.F. – Ela é professora de sala do Atendimento Educacional Especializado, não é especificamente a professora de libras, mas é a professora do AEE.

B.K. – Essa daí eu converso também

C.F. – Então eu já iria perguntar pra senhora, e quanto ao Atendimento Educacional Especializado, se a senhora conhece esse serviço da educação especial?

B.K. - Eu já levava ele antes lá no Z., no colégio Z.

C.F. – Sim, que é o AEE também.

B.K. – Levava ele lá com a professora J., e agora esse ano começou agora até hoje é o primeiro dia que trago ele ali à tarde para acompanhamento com a professora.

C.F. – Ótimo. Então a senhora conhece, sabe onde esse serviço é oferecido, e quando ele pode ser utilizado, à senhora também sabe, vocês conhecem a sala de recurso, então a senhora conhece, a sala de recurso ele já frequentava uma na escola Zulma como a senhora acabou de relatar e aqui a sala de recurso fica, então anexa ao auditório onde a senhora acabou de deixar o J., desculpa o M. é isso?

B.K. – Sim

C.F. – Então mãe como à senhora tem reagido com o seu filho depois que ele passou a frequentar a escola de ensino regular, como é que esta sendo? Quais as mudanças que já estão acontecendo? No que quê o Maicon já avançou? O que quê a senhora poderia falar sobre isso?

B.K. – Eu não sei te falar muito assim, porque os deveres eu vou ensinar, eu ensino o que eu sei o que eu posso. A maioria das coisas eu peço pra minha filha, porque ela entende mais e sabe os sinais pra falar com ele, ai eu digo não filha vai lá e ensina porque, aí eu vou e ele fica assim, olha ali pro deveres e não faz, ai não querem que a gente escreva ali, porque o pai dele esses dias escreveu dai ele passou por cima, e eu já sabia que não podia fazer isso, aí eu digo não, então eu escrevo num papelzinho e peço pra ele copiar, aí a gente faz assim também às vezes, quando eu vou ensinar eu faço assim escrevo um papelzinho e faço ele copiar, mas a maioria das vezes eu peço pra minha filha auxiliar porque ela sabe falar a linguagem dele, sabe as letrinhas, os números, eu não sei como fazer os números e as letras por sinais, dai ela auxilia, mas quando ela ta em casa.

C.F. – A sua filha se comunica bem em libras, então, com ele?

B.K. – Sim.

C.F. – Mãe, mas assim o que eu pergunto pra senhora é assim, o que quê a senhora, a senhora percebe, a senhora percebe os avanços, já percebeu mudanças depois que ele iniciou na escola de ensino regular.

B.K. – Não muita coisa, porque eu não sei se ele sabe ler, porque ele pega um livro e fica ali banbababa, mas vou saber se ele sabe ler? Não sei, não sei se ele sabe ler. O nome dele completo ele não sabe escrever, ele faz o primeiro nome, e as vezes faz o primeiro nome certinho, mas é M.D.S., ele não sabe escrever o nome completo dele, ele teria que aprender a escrever o nome completo dele, como é que ele vai assinar uma coisa se ele não sabe o nome completo, ele tem que desde agora, terceira série ou quarta, terceira que ele tá, ele tem que aprender a escrever o nome completo não só o primeiro nome, porque ele não vai usar só o primeiro nome, ele vai usar o nome e sobrenome.

C.F. – Com certeza o nome completo

B.K. – Ele ta sempre só escrevendo o primeiro nome, ele tem que aprender que é D.S., ele não pode ficar só no primeiro nome aí é essas coisas assim, dai como ele mudou esses dias de letra pra grande, mudou pra pequenininha.

C.F. – De caixa alta pra cursiva.

B.K. – É aí não é letra grudada é pequenininha sabe, só aquela letra pequena.

C.F. – A minúscula então.

B.K. – ai ele troca o R pelo N ainda, ele faz algumas trocas, eu faço o R ele faz o N, em vez do R, dai eu conversei com a professora, nisso agora é assim mesmo, porque ele ta aprendendo ele mudou de uma letra para outra, ai é meio difícil pra ele entender que é aquilo ali, dai ele quer fazer a que ele fazia antes, letra maiúscula, aí assim, essas coisas eu não sei se ele esta lendo direito, o nome eu sei que ele não escreve totalmente tudo nome e sobrenome e o avanço assim ele ta melhorando, varias coisas ele ta melhorando, a professora escreveu bilhete.

C.F. – Várias coisas como assim, o quê?

B.K. – Aqui na escola se ela ensina em casa, deveres de matemática [inaudível] faz sozinho aqui faz tudo certinho, mas se ele tem acompanhamento em casa meu ou da minha filha, ele faz certinho aqui, mas tem dia que ele não quer nada com nada ele faz assim [gesticulação], ele não quer, não quer saber, em casa também é a mesma coisa fica brigando, fica reinando com a gente, fica bambamba, e não quer fazer nada, dai a gente insisti, não tem que fazer se não a professora vai ver e não vai gostar, dai a gente fala assim, e faz ele fazer, mas às vezes que ele não quer fazer, tem dias que ele não quer fazer nada.

C.F. – E como é que tem se mostrado assim a relação de vocês, a senhora já falou um pouco sobre isso, mas pai, mãe e filho, após a frequência da criança, do Maicon aqui na escola?

B.K. – O pai dele trabalha, chega de noite em casa.

C.F. – Como que é essa relação?

B.K. – De noite geralmente a gente não para em casa a gente vai pra igreja, na igreja ele tem acompanhamento na salinha lá também, e em casa a gente conversa com ele, o pai dele explica as coisas que não pode fazer, que ele têm que obedecer na escola e tudo eu também, até agora esses dias eu ganhei uma cachorrinha, pra ele ter mais interação, brincar dentro de casa com alguma coisa, ele brinca com a cachorrinha, a cachorrinha morde ele e tudo, e tem bastante assim, fica a tarde toda brincando, depois a minha filha chega eu digo vamos auxiliar ele agora nos deveres.

C.F. – Porque ela ajuda por conta dos sinais?

B.K. - É

C.F. – Mãe o M. recebe, o seu filho recebe o benefício de Prestação Continuada do Governo Federal?

B.K. – Como que é isso?

C.F. – Aquela, é uma, é uma espécie de... é um salário mínimo que recebe todo mês, assim, nunca recebeu?

B.K. – Ele recebe agora, o pai dele conseguiu que ele recebesse.

C.F. – É uma espécie de aposentadoria. É Recebe!

B.K. - É Recebe.

C.F. – Quando a senhora disse que ele ficava com a avó, daí a senhora não morava junto?

B.K. – Não, não

C.F. – Não morava junto antes?

B.K. - Ele veio morar comigo ele tinha seis anos, que eu fiquei com o pai dele, a gente foi viver junto dai ele tinha seis anos, agora ele ta com nove, e antes eu não tinha contato com ele, ele vivia com a avó, a avó que levava pra tudo, levava no centrinho, nos lugares que precisava levar.

C.F. – Hoje quais são os atendimentos que ele faz?

B.K. – Na escola, no centrinho, até preciso ligar pra lá pra ver se tem consulta alguma coisa, por causa do aparelho, centrinho e mais a escola.

C.F. – O AEE então, ele faz o AEE no contraturno, ele ta começando hoje aqui né

B.K. – É hoje ele ta começando.

C.F. – É porque na verdade é muito bom até porque à distância, a senhora não precisar mais levar pro Z., já que tem a sala de recurso aqui né, é aqui no contraturno que ele vai ser atendido, ai a professora do AEE vai combinar com a senhora um tempo, quantas vezes, tudo que precisa, vai ser muito bom, muito positivo pra ele.

B.K. – Mas se fosse lá no Z., também não teria problema eu levava do mesmo jeito, porque agora eu até larguei de trabalhar pra ficar com ele em casa, pra levar nas coisas que precisa, pra dar atenção pra ele, porque ele disse não trabalha mais fora, fica em casa com ele, se precisar sai com ele sai, se precisar ficar em casa.

C.F. – Que bom né, por outro lado dar mais atenção!

B.K. – Mas eu queria voltar a trabalhar, só que fazer a vontade do marido fica em casa e cuidar do menino, porque precisa.

C.F. – Quem sabe amanhã ou depois já muda a situação ele vai crescendo.

B.K. – Mas ele é muito dependente assim, se a gente não manda fazer as coisas ele esquece de fazer também e ele ta vindo pro colégio agora ele já sabe que tem que por o aparelho pra vir pro colégio e tudo, mas antes assim tipo de tarde se ele ta sem aparelho pra sai, vai lá colocar o aparelho, tem que mandar que dai ele não faz sozinho, ele vai lá, esqueceu vai colocar, ele vai lá e coloca.

C.F. – E o Atendimento Educacional Especializado, aqui ele esta iniciando hoje?

B.K. - Hoje

C.F. – Certo. Então mãe assim no geral seria isso não sei se a senhora tem alguma pergunta pra fazer, alguma colocação sobre a escola, sobre ele, alguma coisa relacionada ao desenvolvimento ou em relação?

B.K. – Eu queria perguntar uma coisa assim a assistente social lá do INSS, todos os lugares eu tenho direito de ir na fila especial com ele, não sei se esse o direito mesmo? Porque tipo aqui no Vila Nova, na lotérica que eu fui ali, eles falaram assim que não, que eu não posso ir na fila especial com ele porque tem que estar a fatura no nome dele, pra mim ir na fila especial.

C.F. – Não nada haver.

B.K. – Daí ele falou bem assim pra mim hoje eu atendo, outro dia eu não vou atender porque tem que ta no nome dele o que você vai fazer, eu disse tá então eu vou procurar meus direitos, porque ela me deu até o número do lugar que é a defensoria, não sei o que, que é discriminação com a criança.

C.F. – Ministério Público a senhora pode entrar em contato, Conselho Tutelar, a senhora tem todo o direito, e assim ó, eu sugiro que a senhora pegue um parecer do Centrinho que daí à senhora tem um documento em mãos.

B.K. – Porque nos outros lugares ninguém me questiona nada, só essa lotérica que falou, não eu não atendo mais, ele tem que ficar sentado lá esperando e a senhora tem que ficar na fila o tempo que for necessário

C.F. – Não tem nada haver.

B.K. – Isso eu achei errado, daí eu falei pra ele que não é assim né

C.F. – Então mãe seria isso.

APÊNDICE 7 MODELO ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

1. Qual a sua opinião quanto à inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade?
2. De que forma vocês veem o seu filho (a) na escola do ensino comum?
3. Como é a relação de vocês com os profissionais da escola?
4. Como é a relação de vocês com a professora do seu filho?
5. E quanto ao atendimento educacional especializado – AEE, vocês conhecem este serviço da educação especial?
6. Vocês sabem onde o serviço é oferecido? Quando ele pode ser utilizado?
7. Vocês conhecem a sala de recurso multifuncional?
8. Quem é a professora do atendimento educacional especializado – AEE? Vocês a conhecem?
9. Como tem reagido com a seu/sua filho (a) depois de ter passado a frequentar a escola?
10. E como tem se mostrado a relação “pai/mãe-filho (a)” após a frequência da criança à escola.

**APÊNDICE 8 MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais)

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e estou realizando uma pesquisa sobre **“a representação, para a família, das interações com a escola no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um estudo nas comunidades de Pirabeiraba e Vila Nova – Joinville/SC”**. O estudo tem, como principal objetivo, analisar os documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhecendo a relação família e escola e família e atendimento educacional especializado.

Para tanto, aplicarei, sob orientação da Professora Dra Nelma Baldin, esta pesquisa com os pais dos alunos com deficiência.

Você, está convidado (a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista, esclarecendo que as informações serão gravadas, a partir do seu consentimento, para um registro mais fidedigno do depoimento. Informo que a identidade do (a) entrevistado (a) será mantida em sigilo, conforme resolução 196/96, do Conselho Nacional de saúde.

Ressalto ainda, que a sua participação nesta pesquisa é voluntária. Deste modo, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento ou mesmo deixar de participar da pesquisa.

Em caso de dúvida, você poderá dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille no seguinte endereço: Campus Universitário – Bom Retiro, Caixa Postal 246, CEP 89201-972 – Joinville/SC, bem como contatar com a entrevistadora pelo telefone (47) 9974 0598.

Diante, do exposto, gostaria de poder contar com sua valiosa contribuição, que certamente enriquecerá a pesquisa e possibilitará uma relação de colaboração entre escola, família e comunidade.

Antecipadamente agradeço
Joinville, março de 2012.

Carin Schultze Fettback
Mestranda

Termo de Consentimento

Eu, _____, declaro que fui suficientemente esclarecido (a) pela pesquisadora e entendi o que me foi explicado. Concordo em participar como voluntário (a) entrevista realizada e das possíveis imagens que possam vir a ser produzidas com a pesquisa. Para tanto, expresso aqui, o meu consentimento.

Joinville, ____ de _____ de 2012.

Entrevistada em ____/____/____

APÊNDICE 9 QUADRO 1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Quadro 1 – Crianças e Adolescentes

Nº	Identificação	Sexo	Comportamento em sala de aula
01	E7	M	Tem dezessete anos, estuda no 9º ano matutino, na escola é independente, participa de todas as atividades propostas. Se relaciona muito bem com todos os colegas e professores da escola. Faz atendimento no espaço APISCAE.
02	E6	F	Tem dezesseis anos, estuda no 9º ano matutino, faz atendimento educacional especializado – AEE. Na escola, bem como sala de aula demonstra interesse pelas aulas e participa de todas as atividades propostas pelos professores, apesar das dificuldades que a mesma apresenta. As atividades são facilitadas a nível de 1º e 2º ano por parte dos professores. Na hora do intervalo procura conversar com as amigas, mas elas se afastam, não acontece a interação, ela não é bem acolhida e nem ouvida pelos alunos e professores. É independente nas atividades de vida diária.
03	E7	M	Tem quinze anos, estuda na unidade escolar K no 8º ano D. O aluno não é dependente na atividade de vida diária, portanto não necessita de auxiliar de educadora monitora. Comunica-se adequadamente e demonstra interesse em participar de todas as atividades apesar das dificuldades com a atenção e concentração durante os trabalhos individuais ou em grupo. Lê e escreve com dificuldade. É perfeccionista, exige demais dele mesmo, dificultando a realização de algumas tarefas. Também apresenta problemas de relacionamento com os colegas da sala. É acompanhado pela professora do AEE. Tem quinze anos. O referido aluno não é dependente na atividade de vida diária, portanto não necessita de auxiliar de educadora monitora. Comunica-se adequadamente e demonstra interesse em participar de todas as atividades apesar das dificuldades com a atenção e concentração durante os trabalhos individuais ou em grupo.
04	E4	M	Tem catorze anos, estuda na unidade escolar K no 9º ano matutino, faz atendimento educacional especializado – AEE. Também é acompanhado nas suas necessidades específicas pelo Centrinho. Na escola, bem como sala de aula e demais dependências demonstra muito apego a auxiliar de educadora monitora, não consegue resolver atividades e/ou participar de outras propostas dentro da escola sem a presença da referida auxiliar. Quando contrariado fica nervoso, e sua reação é o choro constante e alto, momento que é retirado da sala pelos profissionais da escola. Com relação às atividades de vida diária precisa ser monitora quanto à alimentação, pois não tem limite.
05	E3	F	Tem catorze anos, estuda na unidade escolar A no 7º ano A, faz uso do transporte eficiente. Não é dependente nas atividades de

			<p>vida diária, apesar dos obstáculos na estrutura arquitetônica da escola, em algumas situações é auxiliada pelas suas amigas de sala ou equipe diretiva, na escola faz uso de andador e em alguns momentos cadeira de rodas, como por exemplo durante as aulas de educação física dependendo da atividade que for proposta. Faz leitura, copia os conteúdos e realiza as tarefas, gosta de trabalhar sozinha, não aprecia trabalhos em grupo. Às vezes demonstra lentidão para fazer suas leituras e atividades em geral. Com as meninas constrói vínculo afetivo, e com os meninos ela não tem boa relação, pois os entrega para direção sempre que algum deles apronta uma arte. Sente-se segura no ambiente escolar. Quanto a sua higiene tem dificuldade por conta da limitação física. Quanto adaptações, necessita de mobiliário mais confortável para corrigir sua postura durante o tempo que fica sentada em sala de aula. Em sala necessita de intervenção individual. Gostaria de ser médica. A avó quem dá um suporte para os pais da referida aluna nas questões de acolhimento, educação e atendimento especializado pelo fato de morar mais próximo do centro da cidade, enquanto seus pais moram mais distantes da escola e do Núcleo de Atendimento ao Paciente Especial – NAIPE. Não tem auxiliar.</p>
06	E3	M	<p>Tem catorze anos, estuda no 7º ano B, o referido aluno não é dependente nas atividades de vida diária. Não necessita de auxiliar de educadora monitora, é acompanhado pela professora do AEE. Na escola apresenta uma série de dificuldades, tais como: dicção, organização de ideias em sequência, concentração em atividades em grupo, e o que escreve é somente copiado por ele, para apresentar o que E3 entendeu do conteúdo ela desenha. Todas as avaliações são feitas oralmente com o referido aluno. Não lê, e reconhece somente algumas letras do alfabeto. O que chamou muito atenção é o quanto ele gosta de livros, ele observa as imagens, conta a história e a professora escreve para ele. O referido aluno não decodifica a língua portuguesa. Na área da matemática domina as operações de adição e subtração utilizando material concreto, as operações com multiplicação e divisão ele não consegue realizar. Na área do movimento identifica partes do corpo, porém não representa graficamente, os desenhos são quase sempre xerocados, e as demais atividades envolvendo o recorte, colagem, rasgado, encaixe resolve com tranquilidade, já a modelagem realiza com dificuldade. Durante os intervalos, recreio é muito provocado pelos colegas da turma, então reage e acontecem os conflitos. Demonstra facilidade em construir vínculo com as pessoas, interage, respeita regras propostas, cuida do seu corpo. Possui autonomia para o ir e vir dentro e fora da unidade escolar. Necessita de intervenção individual durante as aulas para resolver as atividades e rever as explicações que os professores fazem durante as aulas.</p>

07	E9	M	Tem catorze anos, estuda na unidade escolar A no 5º ano B, não necessita de auxiliar de educadora monitora, é acompanhado pela professora do atendimento educacional especializado – AEE. Na escola demonstra algumas dificuldades com a comunicação, organização de ideias, relato de vivência cotidiana, concentração e atenção em atividades em grupo e individual, não faz perguntas, não cuida dos seus pertences, principalmente com seus materiais. Escreve apenas algumas letras, seu nome, lê com muita dificuldade e somente com a letra em caixa alta. Na área da matemática reconhece alguns números com intervenção, não domina as quatro operações, e demais conteúdos da área. Reconhece cores e formas geométricas. Apresenta facilidade com a locomoção, espaço em que se move, atividades envolvendo o desenho, recorte, colagem, rasgado, encaixe e modelagem também resolve com facilidade. Demonstra facilidade em construir vínculo, conversar, respeitar regras propostas, demonstra ser um menino autônomo, porém necessita de intervenção individual em determinados momentos na escola e fora dela como por exemplo: cuidados com o seu corpo e demais pertences.
08	E8	M	Tem treze anos, estuda no 5º ano vespertino, faz atendimento educacional especializado – AEE na Associação dos Amigos Autista – AMA. Na escola apresenta muita dependência em todos os momentos, sendo monitorado pela auxiliar de educadora monitora nas atividades de vida diária que envolve alimentação, higiene e locomoção. Na sala de aula fica indiferente a tudo, não se interessa em participar das aulas, não gosta de realizar atividades, adora tirar o calçado, e na hora do recreio não se alimenta.
09	E5	F	Tem treze anos, estuda no 5º ano B, faz uso de cadeira de rodas. A aluna é dependente nas atividades de vida diária, é acompanhada pela auxiliar de educadora monitora nas atividades de vida diária contemplando a locomoção, alimentação e higiene pessoal. Na escola comunica-se adequadamente, relata vivências cotidianas, expressa suas ideias, apesar de não conseguir reter informações que dizem respeito as aulas, apresenta dificuldade na atenção e concentração durante as atividades individuais e em grupo. Não escreve, não lê, e realiza nenhuma atividade gráfica. Faz uso de recursos de baixa tecnologia, necessita de mobiliário adaptado e requer intervenção individual em todos os momentos. Participa de um grupo de dança na cidade.
10	E6	M	Tem treze anos, estuda no 8º ano A, faz uso de cadeira de rodas. Faz atendimento educacional especializado – AEE. Na escola é acompanhado pela auxiliar de educadora monitora nas atividades de vida diária que contemplam a locomoção, alimentação e higiene pessoal, com relação ao uso do sanitário

			<p>aceita somente a presença da mãe, a mesma se faz presente todos os dias na escola num determinado horário logo no início da manhã para auxiliá-lo atendendo sua necessidade específica. Apesar da dificuldade com os membros superiores por conta de movimentos involuntários consegue se alimentar sozinho. Quanto às atividades nem sempre demonstra interesse em participar, quanto a escrita do nome faz com ajuda do computador, inclusive demonstra muita facilidade para usar as tecnologias, não sabe escrever mas no computador consegue associando letras aos campos que deseja trabalhar como por exemplo: G de Google, J de Jogos e assim por diante, para realizar o recorte de papéis e outros materiais utiliza tesoura adaptada. Devido ao seu interesse pelas tecnologias a escola tem incentivado e orientado a família a buscar algum curso ou atividades envolvendo esta área, para que o mesmo possa ainda mais desenvolver a habilidade que o referido aluno demonstra ter. É um bom ouvinte e com recursos adequados consegue dar respostas para os professores.</p>
11	E5	M	<p>Tem doze anos, estuda no 5º ano B, faz uso de cadeira de rodas. A referida aluna é dependente, é acompanhada pela auxiliar de educadora monitora nas atividades de vida diária contemplando a locomoção, alimentação e higiene pessoal. Na escola comunica-se adequadamente, relata vivências cotidianas, expressa suas ideias, apesar de não conseguir reter informações que dizem respeito às aulas, apresenta dificuldade na atenção e concentração durante as atividades individuais e em grupo. Não escreve, não lê, e não realiza nenhuma atividade gráfica. Faz uso de recursos de baixa tecnologia, necessita de mobiliário adaptado e requer intervenção individual em todos os momentos. Participa de um grupo de dança na cidade.</p>
12	E8	M	<p>Tem doze anos, estuda no 6º A, é acompanhado pela professora do AEE, não tem auxiliar de educadora monitora. Na escola apresenta uma série de dificuldades, tais como: com a comunicação, dicção, organização de ideias, relatos de vivências cotidianas, expressão de ideias, não faz perguntas, escreve, copia e lê com muita dificuldade, na área da matemática domina operações de adição, subtração, multiplicação com dificuldade e não domina a divisão. Na associação de quantidades e reconhecimento dos números também apresenta dificuldades. Na área do movimento apresenta domínio sobre o corpo, locomoção, espaço e demais atividades que envolvem o desenho, recorte, colagem, encaixe, modelagem, e rasgado. Apresenta dificuldade em construir vínculo com os colegas, conversa muito pouco, quando indagado somente balança a cabeça.</p>
13	E6	M	<p>Tem nove anos, estuda no 5º ano matutino, faz uso de aparelho, sua comunicação é por meio da língua brasileira de sinais –</p>

			libras. Na escola é acompanhado pela auxiliar de educadora monitora que possui domínio em libras para fazer a parceria entre a professora de sala, professora do AEE, colegas da sala e demais profissionais na escola. Faz atendimento educacional especializado – AEE. Demonstra ser teimoso e nervoso, principalmente quando quer dizer algo e as pessoas que estão na sua frente não entendem o que quer dizer, reage com gritos. É independente nas atividades de vida diária, porém precisa ser monitorado o tempo todo. Com relação às atividades participa e realiza as mesmas com intervenção da auxiliar monitora utilizando recorte, desenho, entre outros.
14	E3	F	Tem nove anos, estuda no 4º ano B, faz uso de muletas, aparelho nas pernas (tala). Faz uso de sonda e fralda. Na escola é extremamente independente, participa de todas as atividades, em sala faz uso de um apoio para as pernas e pés, em alguns momentos tem solicitado a cadeira de rodas por conta de um sentimento que está surgindo que é a vergonha, sentimento que enquanto mais nova não demonstrava. Comunica-se adequadamente, mantém atenção e concentração durante as atividades, conversa e interage com os colegas. É acompanhada pela professora do AEE, não tem auxiliar de educadora monitora.
15	E6	F	Tem oito anos, estuda no 3º ano B, a referida aluna não é dependente nas atividades de vida diária. Na escola necessita de intervenção individual. Gosta de expressar suas ideias, indaga a professora, apesar das dificuldades com a comunicação, dicção, e organização de ideias. Apresenta dificuldade para escrever, não copia do quadro, não faz leitura, não reconhece todas as letras do alfabeto, somente associando imagens. Não consegue resolver nenhuma operação matemática. Faz-se necessário adaptador para o lápis. A referida aluna demonstra interesse pela música e os seus afazeres precisam ser cobrados diariamente. Não tem auxiliar de educadora monitora, deverá ter o acompanhamento da professora do AEE.

Fonte: Anotações extraídas da ficha de observação e do diário de campo da pesquisadora 2013.

**APÊNDICE 10 QUADRO 2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO
ENSINO REGULAR**

Quadro 2 – Perfil profissional dos professores do Ensino Regular.

Identificação	Unidade Escolar	Idade	Data da última formação em serviço	Tempo de experiência no magistério	Participação em cursos de formação continuada promovidos pela SE
P4	A	37	13 de junho de 2012	14 anos	Gestar palestra com Ceape
P7	A	27	13 de junho de 2012	3 anos e meio	Aulas práticas Palestra com Ceape
P6	A	52	13 de junho de 2012	14 anos	Não lembro difícil muito longe para mim palestra na escola com Ceape.
P5	A	43	13 de junho de 2012	9 anos e 21 anos e meio no Estado	Palestra com Ceape
P5	A	30	13 de junho de 2012	5 anos	Palestra com Ceape
P7	A	34	13 de junho de 2012	13 anos	Palestra com Ceape
P7	A	38	13 de junho de 2012	12 anos	Palestra com Ceape
P7	K	32	Não respondeu	3 anos	Não respondeu
P7	K	32	Não respondeu	4 anos	Não respondeu
P5	V	25	Não respondeu	2 anos e meio	Não respondeu
P7	V	48	Não respondeu	20 anos	Não respondeu

P8	V	43	Não respondeu	14 anos	Não respondeu
P5	V	48	Não respondeu	15 anos	Não lembro
P4	V	41	Não respondeu	13 anos	Não lembro
P5	V	30	Não respondeu	9 anos e 10 meses	Não lembro
P7	V	28	Não respondeu	23 anos	Não lembro
P7	A	38	13 de Junho de 2012	10 anos	Palestra com Ceape
P9	A	40	Não respondeu	18 anos	Palestra com Ceape
P5	V	35	Não respondeu	15 anos	Não lembro
P6	A	40	Não respondeu	18 anos	Palestra com Ceape
P6	K	28	Não respondeu	10 anos	Não lembro
P6	V	27	Não respondeu	9 anos	Não lembro
P8	V	30	Não respondeu	8 anos	Não lembro
P4	V	35	Não respondeu	10 anos	Não lembro

Fonte: Anotações extraídas da ficha de observação e do diário de campo da pesquisadora 2013

**APÊNDICE 11 QUADRO 3 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Quadro 3 – Perfil profissional das professoras do Atendimento Educacional Especializado

Identificação	Unidade Escolar	Idade	Data da última formação	Tempo de experiência no magistério	Participação em cursos de formação continuada promovidos pela SE
P5	V	36	2012	11 anos	Formação em AEE
P6	K	37	2012	14 anos	Formação em AEE
P5	A	35	2012	9 anos	Formação em AEE

Fonte: Anotações extraídas da ficha de observação e do diário de campo da pesquisadora 2013

**APÊNDICE 12 QUADRO 4 PERFIL PROFISSIONAL DAS AUXILIARES DE
EDUCADORAS MONITORAS**

Quadro 4 – Perfil profissional das Auxiliares de Educadoras Monitoras.

Identificação	Unidade Escolar	Idade	Data da última formação	Tempo de experiência no magistério	Participação em cursos de formação continuada promovidos pela SE
M7	V	45	Agosto de 2012	4 anos	Formação na área da Educação Especial
M6	V	52	Agosto de 2012	30 anos	Formação na área da Educação Especial
M4	K	41	Agosto de 2012	8 anos	Formação na área da Educação Especial
M8	K	30	Julho de 2012	4 anos	Formação na área da Educação Especial
M5	K	32	Agosto de 2012	5 meses	Formação na área da Educação Especial

Fonte: Anotações extraídas da ficha de observação e do diário de campo da pesquisadora 2013

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Carin Schultze Fettback

RG: 2.193.466

Título da Dissertação: “UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC)”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 27/05/2013.

Nome