



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS, JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

LINDINALVA FONTES DIAS

Asunción - Paraguay

2020

LINDINALVA FONTES DIAS

**O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa
Maestría en Ciencias de la Educación por
la Universidad Autónoma de Asunción.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Asunción - Paraguay

2020

Ficha catalográfica

Lindinalva Fontes Dias.

O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tutor: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2020

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. 190 pp.

Lista de Referencias: p. 156

Palabras clave

1. Família. 2. Escola. 3. Ensino aprendizagem. 4. Necessidades educativas especiais.

**O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Esta tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Master en Ciencias de la
Educación pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Banca Examinadora

Asunción - Paraguay

2020

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, sou eternamente grata a Deus, que me permitiu vida, saúde, e sabedoria para superar os obstáculos e chegar até aqui. Não somente nesses anos da minha trajetória de Mestrado, mas em todos os momentos da minha vida. Pois para mim de fato, Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

A esta Universidade em proporcionar juntamente com a direção, o corpo docente, e administração, um ensino de qualidade, ambiente acolhedor e amigável oportunizando ao meu querido estado do Amazonas a porta que se abre para um novo Horizonte através da minha pessoa.

Ao meu orientador, Dr. Luis Ortiz Jimenez, que apesar de ser bastante requisitado me aceitou como orientanda, pois independente de suas atribuições, sempre esteve disponível em me orientar nos caminhos a percorrer, para concluir esta Dissertação. Pois para mim, ele deixou o legado de excelente pessoa e mais que um orientador é um amigo. Muito obrigada de coração!

A minha família que sempre me apoiou em meus estudos e muitas vezes mesmo sem querer abriu mão de mim para que esse momento fosse realizado. A todos os meus irmãos, irmãs e amigos que contribuíram e me incentivaram em minha formação profissional. A Minha amiga e companheira Alana Borges Lins, que é um exemplo de potencialidade e ser humano.

Em especial a meus pais Lindalva Fontes e Antônio Gonçalves que, são meus maiores incentivadores, meu tudo. Pois em todos os momentos da minha vida nunca me abandonaram, sempre me ensinaram que os estudos são fundamentais para evolução humana, que “Educação que recebemos permanece em nós até o fim da vida e ninguém é capaz de excluí-la de nós”. Eles, são o motivo de eu chegar até aqui pois eles, não mediram esforços quando eu, não tinha condições financeiras para continuar o mestrado e não deixaram, eu desistir.

Há um tempo, em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMEN.....	xii
RESUMO	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. O ontem e o hoje da Educação Inclusiva.....	6
1.2 De 1957 a 1993 - Iniciativas de Âmbito Nacional	15
1.3. Amparos Legais: a materialização dos direitos à criança deficiente	21
1.4. Uma Nova História: Educação Inclusiva.....	36
2. Aluno com Deficiência e a Inclusão Escolar	43
2.1. Tipos de Deficiência.....	45
2.1.1. Deficiência visual.....	45
2.1.2. Deficiência Auditiva.....	47
2.1.3. Deficiência Física	49
2.1.4. Deficiência Intelectual	51
2.1.5. Deficiências Múltiplas, Síndromes e Transtornos Globais	55
2.1.6. Altas habilidades e Superdotação.....	59
3. Família e escola de mãos dadas: interação indissociável para o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais.....	62
3.1. Conceito e tipologia de Família	63
3.2. Relação Família e Escola	66
3.3. O papel da família no ensino aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais	71
4. MARCO METODOLOGICO	80
4.1. O Problema de Investigação	83
4.2. Objetivos da Pesquisa.....	84
4.2.1. Objeto Geral	85
4.2.2. Objetivos Específicos	85
4.3. Decisões metodológicas	86

4.3.1. <i>Tipo de Investigação</i>	86
4.3.2. <i>Enfoque de Pesquisa</i>	87
4.4. O Contexto da Investigação.....	92
4.4.1. <i>O Lugar de Estudo- Presidente Figueiredo</i>	92
4.4.2. <i>O lócus de pesquisa- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges</i>	92
4.5. Participantes da pesquisa	93
4.6. Instrumentos de Coleta de dados	94
4.6.1. <i>Entrevista</i>	95
4.6.2. <i>Análise Documental</i>	97
4.6.3. <i>Validação de instrumentos de coleta de dados</i>	99
4.7. Técnica de análise de dados.....	99
4.8. Questões éticas da Pesquisa.....	100
5. ANALISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	103
5.1 A Pesquisa de campo e seus significados	103
5.2. Conhecendo os Sujeitos de Pesquisa	104
5.1.1. <i>Bloco I: Breve Análise do Perfil de Pais e/ou Responsáveis</i>	104
5.1.2. <i>Bloco II: Breve Análise do Perfil de Professores e pedagogos (as)</i>	106
5.2. Objetivo 1: Identificar as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar.	108
5.2.1. <i>Bloco I: Questionário aplicado aos Pais e/ou responsáveis</i>	108
5.2.2 <i>Bloco II: Entrevista realizada com os Professores: transcrição de dados</i>	118
5.3. Objetivo 2: Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos.	121
5.4. Objetivo 3: Descrever os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola.....	129
5.5. Objetivo 4: Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais.....	135
CONCLUSÕES.....	144
RECOMENDAÇÕES	149
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	A Composição do objeto de pesquisa.....	3
Figura 2:	Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos).....	10
Figura 3:	O alfabeto manual em diferentes países.....	11
Figura 4:	Alfabeto Braille.....	11
Figura 5:	Aproximação de PNEEs com a escola regular.....	43
Figura 6:	Elementos de Análise Qualitativa- Busca por significados.....	91
Figura 7:	Fases e as etapas da investigação qualitativa.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Principais causas da Deficiência Visual.....	47
Quadro 2:	As Causas da Deficiência Física.....	51
Quadro 3:	Tipos de Deficiência Física.....	52
Quadro 4:	Fatores de riscos e causas da deficiência intelectual.....	53
Quadro 5:	Ações para quebra de barreiras atitudinais.....	54
Quadro 6:	Associação de deficiências que caracterizam deficiência múltipla.....	57
Quadro 7:	As Síndromes mais encontradas na Educação inclusiva.....	59
Quadro 8:	Transtornos Globais de Desenvolvimento e suas Características.....	60
Quadro 9:	Os Benefícios da participação da Família.....	70
Quadro 10:	Instrumentos de Coleta de dados por objetivo de pesquisa.....	92
Quadro 11:	Critério e Indicadores eixos para a Análise Documental.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Sujeitos/ Participantes da Pesquisa.....	96
Tabela 2:	A Idade, o Sexo, a profissão e situação escolar de Pais e/ou Responsáveis.....	107
Tabela 3:	A Idade, o Sexo, a profissão e situação escolar de Professores e pedagogos (as).....	110

RESUMEN

La familia es la primera institución social que los seres humanos tienen como universo de sus primeras relaciones sociales. La primera enseñanza en un contexto informal se lleva a cabo dentro de la familia, es en este espacio de convivencia rodeado de las personas más relacionadas que comienza el proceso educativo de nuestros hijos. Teniendo en cuenta la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, este estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones del monitoreo familiar en el proceso de enseñanza del aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela inclusiva. Para esto, utilizamos el estudio descriptivo y explicativo desde el enfoque de investigación cualitativa. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Presidente Figueredo en el estado de Amazonas, teniendo como centro de investigación la Escuela Primaria Municipal Deisy Lammel Hendges. Utilizamos como instrumentos de recolección de datos la entrevista para 10 (diez), 02(dos) coordinadores pedagógicos maestros y 14 (catorce), padres y / o tutores, así como el análisis documental del Proyecto Político Pedagógico de la Escuela de Investigación Locus. Como medio de búsqueda de fundamentos teóricos, observamos a Alevo y Figueró (2018), Bandim (2011), Camel (2008), Carnut y Farquim (2014), Carvalho (2002), Casanova (2016), Cruz (2007), Diniz (2012), Figueira (2010), Goes & Laplane (2004, 2013), Legarralde (2016), Mantoan (2003, 2006, 2013), Mazzotta (2011), Moreira (2012), Ocampo (2010), Santos & Barbosa (2016), Sasaki (2006), Stainback y Stainback (1999), Stiechen (2012) y Torres (2016), y otros autores no menos relevantes que hicieron posible comprender nuestro objeto de estudio. Se concluyó que el lugar de investigación de la escuela a partir de los datos recopilados reconoce la importancia de la supervisión familiar en el proceso de enseñanza del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales y afirma que cuando se produce esta relación entre la familia y la escuela tiene grandes contribuciones en la vida escolar de los estudiantes. como: Fortalecer los lazos entre el estudiante, la escuela y la familia con el fin de superar las limitaciones y desafíos causados por las diferencias en el entorno social; Conocimiento sobre deficiencias para la aceptación y el desarrollo de estimulación en relación con los detalles de estas deficiencias; Reducción del fracaso escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales; Los alumnos con necesidades educativas especiales de atención domiciliaria crearán perfiles más seguros y seguros con respecto a su representatividad dentro de la escuela. Expansión de la capacidad de socialización e inserción social y estimulación del respeto, autonomía, creatividad, positividad y autocontrol del alumno.

PALABRAS CLAVE: Familia, escuela, enseñanza y aprendizaje, necesidades educativas especiales.

RESUMO

A Família é a primeira instituição social que o ser humano tem como universo de suas primeiras relações sociais. O primeiro ensino em um contexto informal é realizado no seio família, é neste espaço de convívio cercado das pessoas de maior relação que se inicia o processo educativo de nossas crianças. Considerando a importância da família no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais objetivou-se com este estudo: Analisar as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva. Para tanto, utilizou-se o estudo do tipo descritivo e explicativo a partir do enfoque qualitativo de investigação. A pesquisa aconteceu na Cidade de Presidente Figueredo no Estado do Amazonas tendo como lócus de Pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista para 10 (dez) professores, 02(dos) coordenadores pedagógicos e 14 (quatorze) pais e ou responsáveis, bem como a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola Lócus de Pesquisa. Como meio de busca de fundamentação teórica, nos debruçamos em Alevo & Figueró (2018), Bandim (2011), Camelo (2008), Carnut & Farquim (2014), Carvalho (2002), Casanova (2016), Cruz (2007), Diniz (2012), Figueira (2010), Goes & Laplane (2004, 2013), Legarralde (2016), Mantoan (2003, 2006, 2013), Mazzotta (2011), Moreira (2012), Ocampo (2010), Santos & Barbosa (2016), Sasaki (2006), Stainback & Stainback (1999), Streiechen (2012) e Torres (2016), e outros autores não menos relevantes que possibilitaram a compreensão de nosso objeto de estudo. Concluiu-se que a escola lócus de pesquisa a partir dos dados coletados reconhecem a importância do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e afirmam que quando esta relação entre família e escola ocorre tem grandes contribuições na vida escolar dos alunos como: Fortalecimento do vínculo aluno, escola e família visando à superação das limitações e dos desafios provocados pelas diferenças no seio social; Conhecimento sobre as deficiências para a aceitação e estimulação desenvolvimento em relação às especificidades dessas deficiências; Diminuição do fracasso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; Os alunos com necessidades educacionais especiais a partir do acompanhamento familiar irão construir perfis mais seguros e confiantes em relação a sua representatividade no seio escolar. Ampliação da capacidade de socialização e inserção social e estimulação ao respeito, autonomia, criatividade, positividade e autocontrole do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Escola, ensino aprendizagem, necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

Muito se ouve falar da importância da família na Escola ou da escola inclusiva, da escola para todos, de alunos com necessidades educativas especiais. Mas, o ponto de partida de minhas primeiras palavras não parte desta possível escuta e ou afirmação.

Iniciarei estas linhas introdutórias contando os caminhos, as vivências, minhas vivencias e minhas observações de como pude chegar ao objeto de estudo desta presente investigação científica. Ousarei inclusive usar a primeira pessoa que irá se entrelaçar nas diferentes percepções inclusive teóricas como parte integrante deste momento da pesquisa científica.

Meus primeiros contatos com a escola nas questões profissionais iniciaram não como docente, mas sim como auxiliar de serviços gerais. Nesta função pude observar várias situações que me inquietavam, mas que em minha função “o que pensar e o que contribuir” aos olhos daqueles que sabiam mais.

Em meio o meu fazer laboral, os estudos, a busca pelo conhecimento sempre estiveram perto de mim, desistir não estaria em meus planos. E lá estava eu, mãe, estudante e trabalhadora da educação.

Como mãe sempre alerta, sempre participativa, mesmo diante minhas fragilidades, mesmo diante meu conhecimento em nível da educação formal, mas sabia meu papel, o de orientar, de dar encaminhamentos aos meus filhos. Como estudante, os cadernos, os livros eram o encantamento. Às vezes professores que me motivavam a seguir, outra hora professores que tentavam trazer o desânimo. Ainda bem, que nunca dei ouvidos aos desestímulos e as falas que pudessem fazer-me desistir.

Houve dias que não foram fáceis, mas enfim graduei. Graduada em Educação Física e Pedagogia, iniciei o fazer laboral na efetiva docência. E nesta ação comecei a me deparar com algo que de forma metaforizada, deparei-me com a “loucura” da pratica pedagógica. Uma pratica pedagógica que deveria estar construída para todos e não para apenas alguns, ou somente para mim.

Enfatizo a prática pedagógica em respeito às diferenças e a diversidade, uma vez que foi na sala de aula, no exercício da docência que me deparei “de verdade” com alunos

deficientes, com alunos com necessidades educativas especiais entregues a escola sem que ela soubesse o que fazer e nem eu, a professora sabia o que fazer.

Formação docente, o papel das famílias, a organização escolar, escola sem estrutura física, sem materiais didáticos, sem um currículo apropriado, a existência de novos paradigmas educacionais clamando por qualificação, por capacitação de todos os atores envolvidos e indispensáveis a construção da educação na sociedade contemporânea. Todos estes elementos que perpassavam em meu fazer e que me permitiram a partir de toda uma trajetória, de certa forma, uma trajetória pautada na leitura de mundo construir as possibilidades de escolha de meu objeto de estudo.

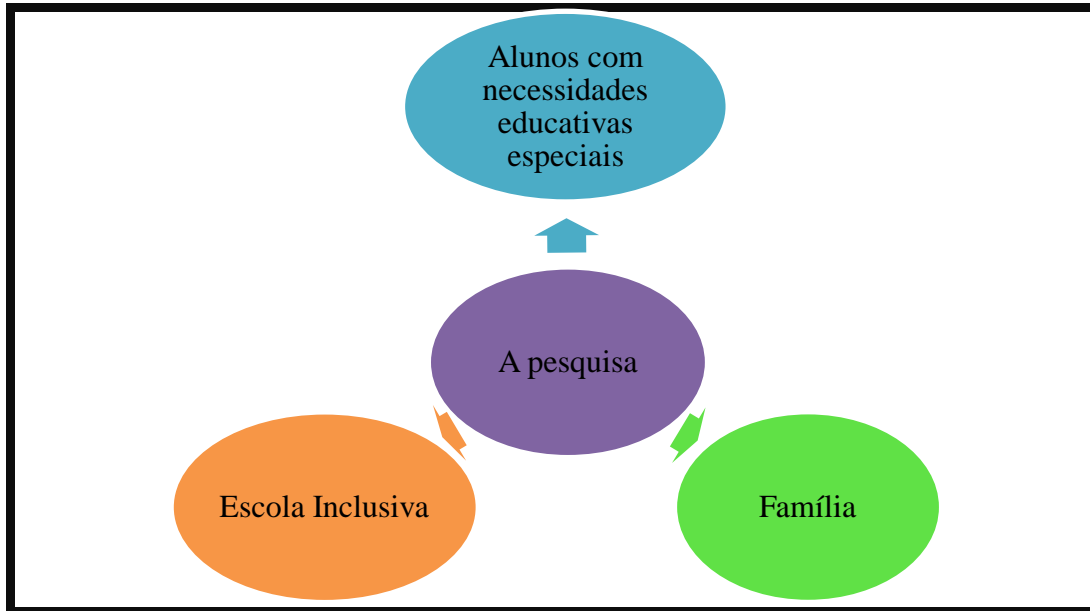
Em meio às incursões, deparei-me também com a ausência da família na escola. Como se as duas instituições não conseguissem se relacionar. E esta ação torna-se mais difícil quando se trata de famílias que possuem filhos com necessidades educativas especiais. Se a escola, que tem profissionais que de certa forma buscaram em sua formação e atuação conhecimentos que lhe garantissem habilidades e competências para desenvolver alunos com algum tipo de deficiência, já é difícil este processo, imaginemos as famílias que na maioria dos casos apresentam pais e ou responsáveis que “nunca sentaram em um banco de escola”. Certamente desenvolver estas crianças seria um trabalho bastante complicado.

Ressalta-se também que ao referir-me a ausência da família é por durante as vivências na arte da docência, encontrei pais que chegava ao final do ano letivo e não reconheciam a sala de aula de seu filho, não sabiam o nome de sua professora. Muitas vezes, apareciam na escola quando a criança já estaria em fracasso escolar.

É notório que também, a escola deixou sua contribuição para o afastamento da família. A escola provocou este afastamento, ora por não compreender a importância destes sujeitos no espaço escolar ora por se conceber autossuficiente no que concerne ao ensino aprendizagem.

Todavia, ambas as instituições, família e escola vem fracassando no processo de ensino aprendizagem de seus filhos e alunos respectivamente falando. E assim, sistematizam-se os elementos que compõe o objeto de estudo, que de forma sistemática se apresentam na imagem abaixo:

Figura 1: A Composição do objeto de pesquisa



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2019)

A família lhe era garantido a matrícula e ao aluno, a permanência que deveria ser humanizada, transformava-se em um emaranhado de “sombras” desconexas da própria função social inerente à escola enquanto instituição social. É em meio estas inquietações, que começam a surgir às primeiras interrogações em minha “cabeça”, sobretudo em meu fazer pedagógico. A estas perguntas eu chamarei de **questões norteadoras de pesquisa:**

1. Quais as formas de participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar?
2. Que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos?
3. Quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola?
4. Existem ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente?

Assim, a partir das questões norteadoras, nos foi permitido a chegar à questão maior, a questão problema de investigação. Neste sentido a presente investigação científica tem como **indagação:** Quais as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva?

A partir da questão problema acima citada o **objetivo geral** foi analisar as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

Para alcançar o objetivo acima, nomeado de objetivo geral a pesquisa irá a partir de objetivos específicos trazer elementos significativos que ajudarão a elucidar a questão problema. Assim a presente investigação no que concerne aos objetivos específicos irá:

1. Identificar as formas de participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar.
2. Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos.
3. Descrever quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola.
4. Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente.

A partir do esboço problema e objetivos de investigação, adotou-se como percurso metodológico o estudo do tipo descritivo e explicativo. Nos debruçamos no enfoque qualitativo de pesquisa a fim de buscar na subjetividade, no mergulho das vozes dos sujeitos da pesquisa as possíveis respostas aos questionamentos aqui elaborados.

A pesquisa científica em seu contexto aconteceu na Cidade de Presidente Figueredo no Estado do Amazonas tendo como Lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a análise documental. Em relação à entrevista, participaram como sujeitos 10 (dez) professores e 14 (quatorze) famílias de alunos com necessidades educativas especiais. Em relação a análise documental, nos debruçamos no projeto político pedagógico do lócus de pesquisa. Após a coleta das informações a presente investigação utilizou a técnica de análise descritiva explicativa de dados estando toda a tese aqui organizada da seguinte forma:

No primeiro momento apresentamos o referencial teórico adotado para esta investigação, onde nos debruçamos em Alevo & Figueró (2018), Bandim (2011), Camelo (2008), Carnut & Farquim (2014), Carvalho (2002), Casanova (2016), Cruz (2007), Diniz (2012), Figueira (2010), Goes & Laplane (2004, 2013), Legarralde (2016), Mantoan (2003,

2006, 2013), Mazzotta (2011), Moreira (2012), Ocampo (2010), Santos & Barbosa (2016), Sasaki (2006), Stainback & Stainback (1999), Streiechen (2012) e Torres (2016), e outros autores não menos relevantes para construção deste marco de revisão de literatura.

Buscou-se neste referencial teórico abordar sobre: **O ONTEM E O HOJE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** onde construímos um cenário a partir dos fundamentos históricos, legais e conceituais da educação inclusiva no Brasil. Como segundo momento trouxemos nuances teóricas sobre **O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR**, onde apresentamos o conceito de deficiência permitindo trazer breves considerações no que concernem as principais deficiências encontradas no espaço educativo, trazendo conceito, causas e possíveis constructos para o ensino aprendizagem. Em terceiro momento de constructo de referencial teórico apresentamos o debate sobre **FAMÍLIA E ESCOLA DE MÃOS DADAS: INTERAÇÃO INDISSOCIÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**, onde adentramos ao conceito e os tipos de família e a relação família e escola. Neste momento tecemos breves considerações sobre o conceito de filhos com necessidades educativas especiais e o papel da família no acompanhamento destes alunos para a garantia do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na escola inclusiva.

No quarto momento apresentamos o Marco Metodológico da presente investigação Científica e para isso nos debruçamos em Bogdan & Biklen (1994), Campoy (2018), Cervo, Bervian e Silva (2007), Chizzoti (2014), Gil (2014), Malheiros (2011), Marconi & Lakatos (2017), Michel (2015), Sampiere, Lucio & Collado (2006), Teixeira (2014), Torres (2016) e Triviños (2012) que dialogaram afirmando e comprovando a cientificidade das decisões metodológicas aqui traçadas e que permitiram afirmar que esta investigação a partir da construção sistemática obedeceu uma metodologia científica.

Por fim adentramos nas entrelinhas das vozes da pesquisa, onde analisamos e interpretamos os dados coletados que proporcionaram as conclusões desta investigação científica, respondendo a questão problema e demonstrando o alcance de todos os objetivos aqui propostos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. O ontem e o hoje da Educação Inclusiva

Sendo o ser humano historicamente construído, adentrar em um objeto de estudo, a fim de conhecer suas entrelinhas e, sobretudo, conceitos e fundamentos, faz-se necessário realizar uma “viagem” ao longo de sua história, construindo conceitos e, sobretudo, dialogando com autores que estudam sobre a temática a ser estudada.

Entender a educação especial em um cenário histórico é garantir a possibilidade de se construir uma linha do tempo, de modo a alicerçar conceitos como exclusão, integração e inclusão que serão ao longo destas linhas trazidos ao debate.

Ao se pensar em historicidade, a educação faz parte também da expressão cultural e histórica do ser humano como sujeito que aprende a partir do meio em que este interage, onde:

A educação tem como objetivo transmitir conhecimentos construídos ao longo da história e, por outro lado, levar as pessoas a tomarem consciência das suas semelhanças e diferenças, bem como a relação de interdependência com o outro. (Delors, 1999, p. 147).

A essa consciência que deve ser tomada a partir das reflexões é que molda o ser humano em sua história. É a partir do conhecimento, dos avanços nas dimensões culturais, sociais e econômicas que tudo que enxergamos e vivenciamos se transforma, onde o homem é percebido neste processo como o ser social capaz de transformar o ambiente em que vive.

Ao nos debruçarmos em Durkheim (1952) este afirma que “a construção do ser social, é feita em boa parte pela educação e assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios, sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento, que balizam a conduta do indivíduo em um grupo”. (p. 19). O homem além de ser formador da sociedade é também um produto dela.

O que se quer dizer é que não basta tocar em “algo” para que este se transforme, pelo contrário, no processo de aquisição do conhecimento, a ação reflexão deve assumir papel de destaque.

A percepção sobre educação é de fato premissa de “esperança” para um futuro mais otimizado a sociedade e que nos leva a crer que para que isso aconteça esta, precisa ser encarada de forma igualitária e acessível a todos. Santana apud Lima (2007) afirma que:

Construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos cidadãos implica uma ação baseada no princípio da não segregação, ou seja, da inclusão de todos quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. (p. 317)

As incursões remetem a importância de se entender os fundamentos da educação para assim poder adentrar em seu “mundo”. A este mundo seria conceber novas possibilidades que a educação permite debate, a educação especial em nosso caso.

Desta forma preambular este texto torna-se necessário como forma de apresentar o que será descrito. De apresentar a importância deste momento de referencial teórico, não somente como ponto de partida desta pesquisa, mas como uma forma de se criar possibilidade ao entendimento sobre o objeto de estudo mediante uma abordagem também cronológica, uma vez que o homem é um sujeito do tempo.

A Trajetória da educação especial é marcada por grandes momentos, extinção, segregação, integração e inclusão. Precisa-se levar em consideração que o termo educação especial na antiguidade nem era pensado e não existia nem um tipo de preocupação para com estes seres humanos.

A vida da pessoa com deficiência neste momento dependia do que se pensava, ou melhor, do que a sociedade queria para as pessoas denotando então um período de profunda negligência, ausência de atendimento e exclusão social. Matar, exterminar, abandonar era ações consideradas normais neste momento.

Na antiguidade, os deficientes, viveram momentos de profunda “extinção”, onde eram exterminados, jogados em abismos ou assumiam sua sobrevivência a partir de que quem os sustentava e cuidava alcançaria a simpatia dos deuses.

Mas precisamente na Grécia e em Roma, as crianças que nasciam deficientes, independentemente de qualquer que fosse esta deficiência eram abandonadas por suas famílias, não tendo assim a possibilidade de se desenvolver e nem tão pouco de conviver socialmente. Assim, portanto, eram eliminadas, descartadas como se não tivessem vida.

Este abandono, principalmente em Esparta, acontecia logo após o nascimento. As famílias possuíam o direito de largar seus filhos deficientes em montanhas e estes “pobres

indefesos” vinham a óbito, ou por serem atirados em abismos, ou passavam dias sucumbindo à fome, o frio e outras mazelas ocasionadas pela ação de exclusão.

Quando não eram abandonados, eram estigmatizados e não poderiam frequentar lugares públicos, não era permitida a interação com pessoas normais.

Ressalta-se que o tratamento dado a pessoas com deficiência neste momento de sua historicidade variava de acordo com o local e também com as questões culturais que viviam estes grupos sociais. Observa-se que:

Antes mesmo do descobrimento do Brasil, em muitos relatos de historiadores e antropólogos, já havia a prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidades físicas. Ao nascerem, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que trariam maldição a tribo. Uma das formas de se livrarem delas era abandonando os recém-nascidos na mata ou atirá-los em montanhas, e nas mais radicais atitudes, sacrificá-los nos chamados rituais de purificação. (Figueira, 2013, p.10).

Corrêa (2010) corrobora ao afirmar que quaisquer que fossem as medidas tomadas neste momento histórico para com as crianças com deficiência, as divergências sempre iriam ocorrer. Se por um lado eram mortas, por outro deveriam ser purificadas por estarem possuídas por demônios.

Assim, os sentimentos com relação aos deficientes eram os mais variados e com nuances diferentes em relação aos valores que estes construíam nas pessoas, fomentando assim, a mistura de compaixão e piedade, morte e caridade, cuidado e abandono, adoração e ódio, perseguição e proteção.

Chegando à Idade média, os deficientes passaram a ser exorcizados, rotulados como pessoas invalidas, possuíam poderes sobrenaturais, o que ainda favorecia em determinados grupos sociais, a perseguição e a morte.

Nesta época algumas famílias que possuíam filhos com deficiência escondiam, privava do convívio social como medida protetiva a vida de suas crianças. Corrêa (2010) colabora com o debate trazendo a ideia de que a partir da disseminação da igreja católica, a religião passou a ser a primeira legalidade a criança deficiente, uma vez que passou a assegurar a ela a salvação e de certa forma a felicidade ocasionada pela caridade cristã.

Após o momento de exclusão, as crianças deficientes passam a viver o momento de segregação que Pessoti (1984, p. 24) diz que “não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”.

Neste contexto, seria afirmar que os deficientes teriam alimentação e moradia, mas não poderiam conviver. Em alguns casos eram deixados em asilos e também hospícios, uma vez que eram enxergados como loucos.

Em se tratando das políticas assistencialistas de maneira generalizada no Brasil:

Em nossos primórdios, dois exemplos de assistencialismo merecem destaque. Havia crianças indígenas, os curumins, e os chamados “órfãos da terra”, oriundos das ligações entre brancos ou negros e mulheres indígenas, que normalmente eram abandonados por suas mães, pois os índios acreditavam que o parentesco verdadeiro só vinha pela parte dos pais. Por isso, aquelas crianças não faziam parte de seu povo, na medida em que não foram geradas por um homem da tribo. Esses órfãos passaram a serem recolhidos em lugares denominados Casas de Muchachos, com o objetivo de educá-los dentro dos preceitos da igreja. Nascia assim, a primeira medida de afastamento da criança de seu convívio sócio familiar praticada no Brasil. Outro exemplo de destaque foram as chamadas “Rodas dos Expostos” que funcionaram de 1726 a 1950 no Brasil e tiveram origem na Itália. (Figueira, 2013, p. 14)

Ainda no que diz respeito aos hospitais para os “loucos”, Aranha (2005) diz tais hospitais eram considerados como “locais para confinar, mais do que para tratar os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade”. (p. 285)

Corrêa (2010,) ao vivenciar teoricamente este contexto histórico faz um relato significativo para este momento onde afirma que:

A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época. (p. 16)

Ao nos debruçarmos em Pessoti (1984) este destaca que, “enquanto o teto protegia o cristão, as paredes escondiam, ou isolavam os considerados inúteis e incômodos”. (p. 4).

Tudo isso comparados a manobras da igreja católica para manter os cristãos como “santos” que ao praticar a caridade estariam salvos.

E a história caminha ao ponto que adentramos em um mundo mais educativo, onde é na França que Jean Paul Bonet, em 1962, inicia ensinamentos para “mudos” falarem. O que ele

não compreendia é que eles não falavam porque não escutavam. Neste sentido, a deficiência não estaria na fala e sim pelo fato de que eles eram deficientes auditivos.

Ressalta-se também a fundação em Paris das primeiras entidades especializadas na educação de deficientes, onde o abade Charles Eppé cria o método dos sinais para que acontecesse a comunicação com surdos.

No Brasil, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, em 1855, o Francês Eduard Huet, que era deficiente auditivo, organizou a abertura do Instituto para surdos em 26 de setembro 1857 conhecido como Imperial Instituto de surdos-mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Surdos.




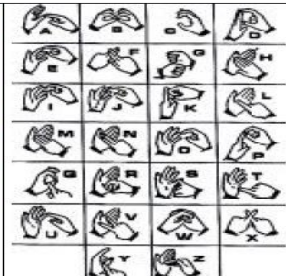
Figura 2: Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos).



Fonte: <http://www.feneis.com.br/Educacao/ines.shtml>.

Os alunos eram ensinados através da língua de sinais proposta na França. Apenas em 1857, a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS passou a ser ensinada, onde os alunos que estudavam no instituto retornavam as suas cidades a fim de promover o ensino das LIBRAS e assim possibilitando que esta linguagem pudesse ser espalhada por todo Brasil.

Figura 3: O alfabeto manual em diferentes países.

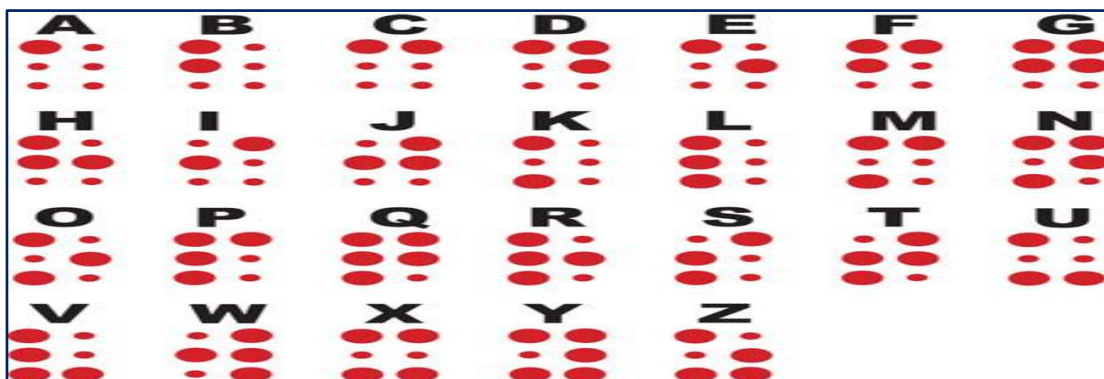
			
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	American Sign Language (ASL)	Langue des Signes Française (LSF)	British Sign Language (BSL)

Fonte: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo19.pdf>

Ainda neste período, é criado, também em Paris, mais precisamente em 1784, o Instituto Real de Jovens Cegos por Valetim Hauy. Neste instituto a leitura tátil era o grande cenário para a leitura dos deficientes visuais que a partir de letras em relevo poderiam reconhecê-las e assim decodificar através do toque seus significados. Este momento seria o início para a criação do sistema de leitura e escrita para pessoas cegas que possibilitou novas perspectivas de linguagem e comunicação e também independência a estas pessoas.

Neste instituto tínhamos o aluno Louis Braille que ao vivenciar o sistema de leitura e escrita oferecido pelo instituto, onde em um papel que era muito espesso e de certa forma pesado e que se apresentava em letras relevo, além de não ter uma quantidade para a demanda de alunos deficientes visuais no referido instituto, Louis resolve, aos 15 anos de idade, mais precisamente outubro de 1824, aprimorar o sistema de leitura e escrita a partir da combinação de seis pontos, onde a leitura seria pelo toque em um alfabeto que estaria simbolizado.

Figura 4: Alfabeto Braille



Fonte: <http://classico.velhosamigos.com.br/Curiosidades/curiosid73.html>.

Esta proposta foi aperfeiçoada e em 1837 a partir de sessenta e três sinais moldou-se então, o sistema Braille.

Todavia, somente em 1854 este sistema de leitura e escrita para alunos com deficiência visual foi oficializado na França e posteriormente adentrou em mais de 26 países na Europa chegando ao Brasil somente em 1850 por José Álvares de Azevedo que foi estudar no Instituto Real de Cegos na França que ao chegar a terras brasileiras não trouxe somente os livros escritos em Braille, mas o propósito de criar escolas para alunos com deficiência visual e assim consegue agendar uma conversa com D. Pedro I a fim de sensibilizar o imperador para que este criasse escolas para alunos com deficiência visual no Brasil.

Este momento de sensibilização tornou-se realidade após um ano, quando o imperador resolveu tomar providencias quanto a uma escola idealizada por Alvares de Azevedo sendo então fundada a primeira escola para alunos com deficiência visual da América Latina.

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providencia neste sentido foi tomada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, O Imperial Instituto de Meninos Cegos. (Mazzotta, 2011), p. 28)

O que de mais triste poderia acontecer? Quando estavam acontecendo as matrículas dos alunos deficientes visuais Alvares de Azevedo, aos 19 anos, vem a falecer em 17 de setembro de 1854.

Faltavam nesta época seis meses para a inauguração da escola, chamada na época de Imperial Instituto de meninos cegos e ao longo deste contexto histórico a adoção do sistema braile no Brasil foi oficializada no ano do falecimento de Alvares de Azevedo, mesmo ano em que na França tal ato também ganhou destaque.

Em 1955, Xavier Sigaud, inaugura no Brasil, a escola idealizada por Alvares de Azevedo que tinham em seu início onze alunos.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências. (Mazzotta, 2011, p. 27).

Já em 1980, segundo Mazzotta (2011) Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant Botelho de Magalhães assinam o Decreto nº 408 mudando o nome do instituto para

Instituto Nacional dos Cegos que mais tarde a partir do Decreto nº 1.320 passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). (p. 28)

Ressalta-se que:

Em ambos os institutos, algum tempo depois de sua inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricor para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (Mazzotta, 2011, p. 30).

Neste momento, onde as pessoas com deficiência iniciavam uma vida mais humana, começam a surgir associações de pais de pessoas com deficiências físicas e mentais. Surge então, a Pestalozzi e a APAE (Associação de pais e amigos de excepcionais), que se destinavam a implantar programas especializados de reabilitação e também de educação especial, seriam então espaços somente para quem tinha deficiência, chamadas por leigos de escolas para especiais.

Já no fim do século XVIII, todo o atendimento aos deficientes restringia-se a dar alimentos e moradia nos espaços chamados de Santa Casa, mas alguns já estavam recebendo a educação formal com crianças “normais”.

Em relação à formação docente nesta época, os professores enxergavam as crianças deficientes a partir de um olhar médico-pedagógico, onde todos os comportamentos, características principalmente aqueles voltados a aprendizagem, ao cognitivo partiam de aspectos centrados somente na parte de desenvolvimento morfológico e fisiológico dos seres humanos.

Mazzotta (2011, p. 27) corrobora afirmando que a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 50.

O mesmo enfatiza que no Brasil temos dois períodos que marcam a historicidade da educação especial: de 1854 a 1956 marcado por iniciativas oficiais e isoladas; de 1957 a 1993 prevalecendo iniciativas de âmbito nacional.

Foram muitas as iniciativas neste momento histórico da educação brasileira, dentre eles a criação do Hospital Juliano Moreira para a assistência aos deficientes mentais que, todavia, não se caracterizavam como medidas educacionais. O que de fato acontecia era, somente, assistência médica e que em alguns casos envolviam medidas de violência e maus tratos.

Mazzotta (2011, p. 33) ressalta que a presença de muitos estabelecimentos voltados à educação especial foi de certa forma, o início, uma forma de não mais “jogar em abismos” as pessoas com deficiência.

Assim, como uma Linha do tempo, neste período da Educação Especial no Brasil, temos:

- Instituto Benjamim Constant
- Instituto de Cegos Padre Chico- Fundado em 27 de maio de 1928
- Fundação para o Livro Cego no Brasil- instalada em São Paulo em 11 de março de 1946.
- Instituto Santa Terezinha- fundado para atender deficientes auditivos em 15 de abril de 1929.
- Escola municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes Auditivos Helen Keller- fundada em 1951 em São Paulo.
- Instituto Educacional São Paulo (IESP)- Fundado em 18 de outubro de 1954 para a educação de Crianças com deficiência auditiva. Em 1965 formou a primeira turma de curso ginásial.
- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo- atendimento especializado a deficientes físicos. Além dos atendimentos médicos contava com uma Professora, Carmem Itália Sigliano, que era lotada no Grupo Escolar Maria José e que atendia as crianças na área pedagógica educacional.
- Lar- Escola São Francisco- fundado em 1º de Junho de 1943, sediado em São Paulo, foi reconhecido como utilidade pública estadual pela Lei nº 3.354 de 30 de abril de 1956. Importante instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos.
- Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)- fundada em 14 de setembro de 1950- mantenedora de um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil. Atendendo até os dias atuais, atende crianças em regime de internato, semi-internato e externato.
- Instituto Pestalozzi de Canoas- Criado em 1926, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul- introduziu no Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. Inspirado na Concepção da Pedagogia Social do educador Suíço Henrique Pestalozzi. Expandiu pelo Brasil e pela

América do Sul. A partir de então foram surgindo os Institutos Pestalozzi em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo. Em 1959, a Sociedade Pestalozzi, por não haver qualquer curso de formação para professores no ensino das deficiências mentais, organizou seu primeiro curso Intensivo de Especialização de Professores. Foram iniciadas também, as oficinas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais simples.

- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro- fundada em 11 de dezembro de 1954 e posteriormente também implantada em todos os estados Brasileiros- tinha como objetivo central cuidar dos problemas relacionados como excepcional deficiente mental- entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos. (Mazzotta, 2011, pp. 34-52)

1.2 De 1957 a 1993 - Iniciativas de Âmbito Nacional

Diante todas as iniciativas isoladas citadas no item acima, o atendimento educacional aos excepcionais, até então denominados desta forma, foi explicitamente assumido, a nível nacional, que Mazzotta (2011, p. 52) enfatiza quando afirma que foram criadas campanhas especificamente voltadas a este fim.

Neste sentido:

A Primeira Campanha instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para a sua organização e execução forma objeto da Portaria Ministerial nº 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958.

O autor supracitado também corrobora ao destacar a Campanha de educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada a direção do Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro. (p.53).

Ressalta-se que a ideia de uma educação para todos ainda estava muito camuflada em ideias de exclusão pautada nas entrelinhas dos discursos educacionais da época.

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as

oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos. (Goes & Laplane, 2013, p. 11)

Concorda-se com as autoras no sentido de que o discurso não condizia com as práticas, durante muito tempo as crianças deficientes arrastaram-se a mercê de uma sociedade dual e que favorecia apenas uma minoria e que até hoje a ação de camuflar ainda é ato visível nas escolas que se dizem inclusiva.

Ainda neste contexto, Mazzotta (2011, p. 53) corrobora ao afirmar que:

Em 1958 a partir do Decreto nº 44.236 de 01 de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculadas ao Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, onde sua organização e execução foram regulamentadas pela Portaria nº 477 de 17 de setembro de 1958.

O autor supracitado também diz que no dia 29 e novembro de 1958, pela Portaria nº 566, uma comissão diretora foi constituída sob a presidência do Ministério de Estado e Educação e Cultura, Clóvis Salgado. (p. 53).

Após um tempo, esta campanha sofreu alterações principalmente em seus aspectos estruturais a partir da regulamentação do Decreto nº 48.252 de 31 de maio de 1960.

Onde a mesma deixou de estar atrelada ao Instituto Benjamin Constant e assim,

Com a criação da Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), as atividades desenvolvidas como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material de leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o ministério da Educação e Cultura procurou através dessa campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes visuais. (Mazzotta, 2011, p. 54).

Ressalta-se também que outra Campanha foi criada em 1960, a partir do Decreto nº 48.961 de 22 de setembro de 1960, influenciada por movimentos e debates propostos por Pestalozzi e pela APAE, onde foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Assim:

O referido decreto dispõe que a CADEME seria conduzida por uma comissão de três membros sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura que designaria um dos membros para as funções de diretor executivo, responsável

por sua administração e execução. A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência as crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo. (Mazzotta, 2011, p.55).

Ao se falar na CADEME está a partir do Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, decreto nº 48.961, teria em sua essência, sua finalidade constituída da seguinte forma:

I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.

II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

IV - Estimulando a constituição de associações e, sobretudo, de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

V - Estimulando a organização de cursos especiais, Sensos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI - Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII - Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII - Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

Ao adentrar nas entrelinhas do decreto supracitado, evidencia-se claramente um esboço de uma história excludente e pejorativa que mesmo com as lutas e iniciativas as pessoas

deficientes ainda eram enxergadas como retardadas e que necessitavam de campanhas para fazer a materialização de sua real presença humana no contexto da sociedade.

As palavras incentivando, mantendo, estimulando, promovendo, e outras eram a demonstração de que os deficientes não mereciam ser tratados como seres humanos capazes e possíveis de convívio, mas uma obrigação de certa forma “pressionada” de fazer valer seus direitos.

Após a criação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional LDB nº 5.692/71, onde em seu artigo 9º previa o tratamento especial aos excepcionais, vários debates passaram a perambular no contexto educacional. A educação nesta época 1º e 2º grau ainda não admitia que nas salas de ensino regular estivessem presentes alunos com deficiência.

Os espaços não eram inclusivos. Estes deficientes permaneciam em escolas especiais, ou se enquadrava na proposta de integração, já presente nos anos 60.

A integração está condicionada aos deficientes terem acesso à escola regular, todavia nesta escola teriam salas para alunos especiais. A “desculpa” dada seria que estes alunos mesmo excluídos em salas especiais já estariam frequentando um ambiente “normalizado”, uma mistura do Eu deficiente com o Eu “normal”.

A presença da preocupação clínica no modelo de integração ainda era bastante presente. O desenvolvimento partia do individual. Surgia então, a modalidade educação especial, na escola.

A partir dos pressupostos a integração poderia ser percebida como contribui Mantoan (2003) um inchaço na educação, proporcionando deslocamento de profissionais, recursos, métodos, onde de certa forma cada modalidade pensaria de uma forma, teríamos duas escolas em uma. Alunos deficientes de um lado e os “normais” de outro.

Brown V. Board of Education (1954) apud Stainback e Stainback, (1999, p.24) corrobora quando declara claramente que a educação especial pode gerar um sentimento de inferioridade com relação à situação (das crianças) na comunidade, que pode afetar seus corações e suas mentes.

Esta “história da integração” surgiu a partir da criação do CENESP- Centro Nacional de Educação Especial através do Decreto nº 72.425 de 03 de julho de 1973 que tinha por finalidade “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento a excepcionais”.

Com a criação da CENESP, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Tudo que foi construído de acervo material e financeiro nas campanhas supracitadas migraram para a CENESP que teve sua funcionalidade garantida pela Portaria nº 550 de 29 de outubro de 1975.

Assim a CENESP terá como proposta intencional prevista em seu Art. 2º:

Atuar de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973).

As incursões acima demonstram um novo olhar à pessoa com deficiência ao afirmar a participação deste na comunidade, percebendo-o como sujeito que merece educação, mesmo ainda em turmas especiais, mas que permitiriam a criação de estratégias não mais somente de reabilitação, mas de imersão no mundo da educação formal a fim de garantir desenvolvimento de forma mais global e assim, portanto, humana.

Mazzotta (2011, p. 62) traz ao cenário que em 15 de março de 1990 o Ministério da Educação foi reestruturado e todas as atribuições à Educação Especial passaram a ser controladas pela SENEb- Secretaria Nacional de Educação Básica, tendo a estrutura Regimental implementada pelo Decreto nº 99.678 de 08 de novembro de 1990.

Ressalta-se que os Institutos para alunos surdos e para cegos ficaram vinculados a esta secretaria. Todavia, autônomos em suas ações.

Em 1992, com a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, todo o Ministério da Educação foi reorganizado, e então surge a SEESP- Secretaria de Educação Especial conduzida por Rosita Edler Carvalho que com a formação de psicóloga e Professora, bem como grande defensora de uma concepção inclusiva de educação, acabou por proporcionar debates pautados em desdobramentos financeiros, administrativos e pedagógicos no que diz respeito a história da educação dos deficientes no Brasil.

Neste sentido Mazzota (2011, p. 66-67) afirma que uma vez reconstruída a trajetória da educação especial no Brasil, uma abordagem basicamente descritiva, é importante assinalar para uma análise crítica dos fatos e momentos mais significativos no que diz respeito às políticas públicas.

Para a construção deste novo cenário o autor supracitado corrobora ao dizer que os pais tem sido uma importante força para as mudanças ao atendimento ao deficiente. (p.69). Ressalta-se também que

A educação Inclusiva, que vem sendo divulgada por meio de Educação Especial, teve sua origem nos Estados Unidos, quando a lei pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidades (Stainbak & Stainbak, 1999, p. 36).

Entende-se que estas lutas permitiram um cenário diferenciado ao longo destes anos. Pensar na educação na concepção inclusiva é entender que todos têm direitos a aprender em um espaço igual. O espaço, chamado escola aqui neste texto é comum a todos, todavia os “todos” citados são diferentes.

E é este respeito à diferença que move a concepção inclusiva de educação. Mantoan (2011, p. 18) contribui quando diz que a Educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos.

Neste contexto histórico, faz-se necessário também lembrar que a educação especial durante muito tempo fomentou no cenário educacional duas visões que Mantoan (2011, p. 19) enfatiza da seguinte forma:

A primeira delas resultante da discriminação, pois frustra o direito comum de acesso à educação. Baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas a alunos com deficiência, onde o ensino torna-se segregado. A segunda forma de percepção é que trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na sua idade cronológica, ambientes comuns de ensino.

Exclusão, pena, discriminação, segregação, negação de direitos durante anos foram palco de vida para pessoas com deficiência. Mantoan (2011, p. 45) corrobora dizendo que ao longo da história, as pessoas diferentes tem sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e pela cultura.

Ao se tratar de cultura, de forma de vida que mesmo no século XXI, em algumas tribos indígenas, uma criança que venha a nascer com qualquer deficiência, ainda é sacrificada, impedida de seu maior direito, o direito a vida.

É a partir da Constituição de 1988 que um novo capítulo da história dos deficientes para a educação se inicia. No artigo 208 a Constituição determina que o atendimento educacional especializado a criança deficiente ocorra na rede regular de ensino.

Neste sentido este novo cenário que além de histórico é demarcado com uma materialidade da legislação de forma mais incisiva para uma concepção de educação inclusiva será contado a seguir, onde pensar em educação inclusiva torna-se necessário não mais somente contar a sua história, mas também entender conceitos e amparos legais que se tornaram elementos constituintes para que a pessoa deficiente pudesse garantir acesso e permanência na escola de ensino regular.

A inclusão chegou de forma que todos os sujeitos, alunos, família e professores foram incluídos nesta história como personagens principais.

Ressalta-se que neste primeiro momento apresentamos um esboço histórico que não finda aqui nestas entrelinhas e tão pouco nestas palavras.

Ousaria afirmar que este primeiro momento garantiu entender nuances históricas que demarcaram vidas. O homem, ser historicamente construído. Ser do tempo. E que agora este homem, deficiente adentra um novo movimento, a corrente da inclusão, onde além de reconhecer o outro, passará também a se reconhecer como membro de uma sociedade viva e que se transforma a cada minuto percorrido em um relógio chamado de existência.

1.3. Amparos Legais: a materialização dos direitos à criança deficiente

Pensar em Educação para todos faz-se necessário remeter-nos que foi com a Constituição de 1824, na época do Brasil Império que ficou explícito o debate sobre o direito a Educação. Um pouco mais distante, ressalta-se também, que as Constituições Brasileiras de 1934, 1937 e 1946, da mesma forma, também asseguraram a população o direito a educação.

Todavia é em 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que os primeiros elementos contra a discriminação proclamaram o direito de toda pessoa à educação.

Em consonância, em 21 de abril de 1959, a Assembleia Geral das nações unidas aprovou a Declaração dos Direitos a Criança, onde em seu artigo 7º garantiu educação gratuita e obrigatória, onde neste momento ocorreria esta obrigatoriedade pelo menos a nível elementar.

Estes textos consagrados internacionalmente iniciaram no mundo todo um grande movimento e diálogos acerca do direito à educação, uma vez que a constituição de 1967 e 1969 também foram escritas a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ainda neste contexto, apresenta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a LDB nº 4.024/61 que já trouxe em suas linhas aspectos específicos aos deficientes, que nesta época eram reconhecidos como excepcionais. A referida lei afirmava que a educação dos excepcionais deveria acontecer em um sistema geral fim de inseri-las a comunidade.

A Lei de diretrizes e bases, que transitou por vários anos, permitiu a educação brasileira sair de uma educação de característica dualista e trouxe concepções de uma educação para a massa.

Outro aspecto relevante, é que a LDB 4024/61 foi escrita a partir de dois movimentos, o primeiro a Semana de Arte Moderna em 1932 e o segundo o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova que afirmava que a escola não poderia mais ser calcada de forma tradicional, onde o “pobre” também deveria ser sujeito de aprendizagem.

A Lei 4.024/61 vigorou a partir de 1962 e propôs uma estrutura didática com níveis e ramos de ensino. Basicamente atentou-se para os estágios de desenvolvimento biopsicossocial da infância, adolescência e idade adulta, onde sistematicamente tínhamos: Educação de grau primário- título I artigos 23 a 32; Educação pré primária – destinada aos menores de 7 (sete) anos e deveria ser ministrada em escolas maternais e de jardins de infância.

Ressalta-se que o Ensino primário tinha por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração ao meio físico e social. Deveria ser ministrada no mínimo em 04 (quatro) series anuais e obrigatório a partir dos 7 (sete) anos de idade.

Outro aspecto era a Educação de Grau Médio que se destinava a formação do adolescente e seria ministrado em dois ciclos o ginásial e o colegial e abrangeia os cursos secundários e profissionalizantes. O ingresso no ginásial dependeria de um processo de avaliação, chamado de exame de admissão. Nesta conformidade o ensino médio era composto de dois níveis.

E a Educação de grau superior que tinha por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento das letras, das artes das ciências, e a formação de profissionais de nível universitário. Dividia-se em graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

No que diz respeito ao aluno deficiente a referida Lei afirmava acerca da educação de excepcionais:

Art. 88º A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Art. 89º Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O tempo passou e em 11 de agosto de 1971, a Lei da Reforma do Ensino, Lei nº 5.692/71 já trouxe novos aspectos ao tratamento aos alunos com necessidades educativas especiais.

A Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e deu outras providencias, pois alterou a estrutura didática da educação de grau primário e educação de grau médio, ficando a estrutura didática destes níveis de ensino desta forma: Educação para crianças com idade inferior a 7 (sete) anos que era desenvolvida em escolas maternas, jardins da infância e instituições equivalentes. Ensino de 1º grau que se destinou a formação da criança e do pré-adolescente variando os conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Ressalta-se que o primeiro grau poderia também ser feito em regime de cursos supletivos a partir dos 18 anos.

O Ensino de 2º grau que objetiva a formação integral e deveria ter a duração de 3 (três) anos com a carga horária de 2.200 horas. Este por sua vez poderia ser cursado por meio de cursos supletivos onde os alunos deveriam ser maiores de 21 anos.

Sabe-se que neste momento os currículos tinham um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender as necessidades e possibilidades concretas as peculiaridades locais.

Outro ponto a refletir é que a lei 5.692/71 foi alterada pela lei 7.044/82 em virtude da reorganização da profissionalização do 2º grau. O ponto fundamental é de que a partir do que relata o Artigo 1º o ensino deveria qualificar para o trabalho contribuindo para o educando o desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e exercício da cidadania.

No que diz respeito ao aluno deficiente a referida Lei fomentou um tratamento especial aos alunos com deficiência física e mental, todavia não houve a organização do ensino que fosse capaz de resolver e atender as necessidades educacionais que estes alunos possuíam.

É somente na década de 80 com o processo de democratização da educação brasileira que a massificação do processo educativo começa a se tornar preocupação, pois a educação

brasileira apesar de vários avanços passa a enfrentar grandes problemas principalmente em relação à evasão escolar, o que de certa forma favoreceu a novas práticas de exclusão.

A escola passou a receber demandas humanas bastante diferentes e não estava pronta a atendê-las nem nos aspectos estruturais tão pouco nos aspectos vinculados a formação docente.

Neste sentido um documento importante para a materialização legal foi escrito, a Declaração de Sundeberg, fruto de eventos internacionais para o debate da educação especial.

Carvalho (2002, s/p) afirma que:

(...) a declaração de Sunderberg foi o resultado de um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial: A Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, à qual compareceram 103 países, entre eles o Brasil. Teve lugar em Torremolinos, na Espanha, em 1981, eleito na ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Foi o início de uma década destinada a estimular o cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho.

A Declaração de Sundeberg, em memória a Nils-Ivar Sundberg, que foi responsável pelo Programa da Unesco para a Educação Especial e teve como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e visava o desenvolvimento das pessoas deficientes de forma global. A presente declaração apresentou 16 artigos, onde entre eles para este contexto aqui descrito temos:

Art.1º - Todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art. 2º - Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes, prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art. 6º - Os programas, em matéria de educação e de cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art. 7º - Para a redução da frequência com que ocorrem casos de deficiência, bem como de seus efeitos prejudiciais, os governos, em cooperação com as Organizações Não Governamentais, terão a responsabilidade de proceder à detecção precoce e oferecer tratamento adequado.

Art. 8º - deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional.

Art. 12º - Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos humanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e cultura.

Art. 15º - A aplicação dos princípios de integração e normalização exige um aumento da cooperação internacional.

Neste período, as discussões sobre a inclusão da criança deficiente ainda eram “desatentas” as reais necessidades da educação para as crianças deficientes naquele momento, passaram a discutir algumas intervenções políticas e internacionais, mais precisamente na década de 90 a partir da Conferência de Jomtiem.

Ao nos debruçarmos em Peroni (2003) “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”. (p. 94)

Assim, outras declarações foram criadas como a Declaração de Cuenca em 1991 escritas no Equador, A Declaração de Santiago em 1993 e em 1994 a Declaração de Salamanca. Sobre a Declaração de Salamanca Góes e Laplane (2013, p. 12) trazem seus objetivos e finalidades onde:

A declaração de Salamanca reafirmou o direito as pessoas à Educação conforme a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças.

Para tanto a partir desta Declaração supracitada foi decidido que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades

acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.
(<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>)

Essa Declaração supracitada implementa a necessidade de defendermos a inclusão atendendo a todos os direitos das crianças, onde estas deveriam aprenderem juntas mesmo que com todas as dificuldades e diferenças que elas poderiam ter.

Outro momento a se trazer ao Debate é a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/92, onde apesar de várias discussões sobre a inclusão de deficientes pouco eram as políticas públicas “atitudinais” muitos avanços a nível de produção textual já existia, todavia a materialização destas crianças na escola regular ainda não era de fato percebido.

Ao nos debruçarmos na LDB 9394/96 materializam-se alguns artigos que retratam a Educação para alunos com deficiência onde temos:

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

A partir do artigo supracitado afirma-se a partir dos parágrafos abaixo que:

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

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

Outro ponto a ressaltar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 é que ao adentrarmos na análise do Art. 59 este afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos¹, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

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

No que concerne aos currículos e técnicas que atendam as especificidades de alunos com deficiências para a escola inclusiva. Casanova (2016) enfatiza que “el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Portanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas”. (p. 92)

Ainda sobre o currículo da escola inclusiva, Casanova (2016) corrobora afirmando que “todo diseño curricular debe contar con unos requisitos imprescindibles para que pueda implementarse con rigor y seriedad, garantizando la calidad del aprendizaje que se pretende para el alumnado”. (p.94). e assim, apresenta características indispensáveis na elaboração deste documento norteador a educação inclusiva, tais como:

- a) Planificación y sistematicidade;
 - b) Coherencia;
 - c) Selección y provisionalidad;
 - d) Democracia;
 - e) Funcionalidad;
 - f) Comprensividad y diversificación;
 - g) Interdisciplinariedad;
 - h) Interculturalidad;
 - i) Ecología
- (Casanova, 2016, pp. 94-95).

¹ Etimológicamente, el término currículum procede del latín, con el significado literal de “carrera” o “lugar donde se corre”, aplicándose también con el sentido de “ejercicio” cuando se habla de *currícula mentis* (ejercicios de la inteligencia) o de *trayectoria vital* cuando se alude al *currículum vitae* (“relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona”) (RAE, 2001, apud Casanova, 2016, p.93).

Ressalta também que:

Cuando nos referimos a diseño curricular estamos hablando de cada uno de los elementos que lo integran; es decir: competencias, propósitos, contenidos, metodología (métodos, actividades, recursos didácticos) y evaluación. Por ello, todo lo que aparezca a continuación relacionado con el diseño curricular, afecta directamente al planteamiento de todos y cada uno de estos componentes. (Casanova, 2016, p. 95).

É “interessante” as entrelinhas de cada artigo que compõe a LDB 9394/96 no que diz respeito à educação especial no Brasil e o que podemos chamar de “utopia” o que eles propõem.

“Sonhos” que mergulham em um texto real de materialização irreal, pois todos os direitos adquiridos por lei são condicionados ao acesso, chamado aqui de matrícula, todavia quando se fala na permanência, as tonalidades, nuances e cores de um aluno deficiente em uma escola regular configuram-se em um emaranhado de insegurança tanto ao professor que se apresenta sem conhecimentos teóricos e práticos para que de fato o processo inclusivo aconteça e ao aluno que torna-se um ator coadjuvante no processo.

A escola “não sabe” respeitar as diferenças e tão pouco sabe como ser “diferente”. O que se quer aqui é afirmar que a escola vem matriculando alunos como necessidades educativas especiais sem estar preparada para tal ação. São alunos e alunas diferentes que merecem ensino e aprendizagem apropriada. A estas diferenças que os alunos e as alunas apresentam faz-se necessário repensar nas especificidades de cada um, e assim repensar na forma de educação que cada aluno diante sua peculiaridade necessita e que Casanova (2016) destaca da seguinte forma:

- a) Generales: estilos cognitivos, ritmo de aprendizaje, inteligencias múltiples, motivaciones e intereses, sexo/género.
- b) Por capacidad: alta capacidad intelectual, talento, discapacidad intelectual, sensorial a motora, trastornos generalizados del desarrollo...
- c) Por razones sociales: itinerancia/migración, entornos aislados o rurales, minorías étnicas o culturales, contextos desfavorecidos, entornos familiares desestructurados, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema.
- d) Por historia personal: hospitalización, convalecencia, enfermedad crónica, desescolarización prolongada. (pp. 96-97).

Casanova (2016) reafirma também a importância de que “No hay que “etiquetar” a nadie, sino conocer con profundidad a cada alumno o alumna para alcanzar una buena

comunicación y, en consecuencia, la educación de la calidad que exige la actual sociedade”. (p. 97).

As incursões acima demonstram que necessitamos de mudança. E esta transformação perpassa por uma educação que atenda a um projeto pedagógico humanizador, que atenda às necessidades, as demandas de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, onde se desenvolveria limites e possibilidades, necessidades e potencialidades. Uma vez que

É no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado. O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que „vem disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública “. (Kassar, 1995, p. 27)

Sabe-se também que o modelo historicamente construído de educação que temos pauta-se em uma práxis pedagógica ainda voltada para uma educação dual e segregadora, onde a escola não visa sua função social e tão pouco viabiliza o cumprimento de sua intencionalidade. Assim:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos. (Mantoan, 2003, p. 25).

Do ponto de vista legal, político, educacional e filosófico, o direito à educação inclusiva está assegurado por lei. A questão que se coloca é a preparação dos envolvidos nas atividades. Os professores estão preparados trabalhar com salas inclusivas? Que tipo de transformação escolar é necessária?

Percebe-se então que

[...] a inclusão de indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que necessitam. Ao

contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (Nogueira & Glat, 2003, p. 139 *apud* Pagote e Teixeira, 2005, p. 4).

Outro ponto a apresentar é as contribuições legais trazidas pela Constituição Federal de 1988 que diz que:

Artigo 205- A educação, direito de todos é dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

É comum nos textos que se debruçam ao debate da educação brasileira encontrarmos palavras como igualdade, desenvolvimento, liberdade, cidadania, enfim palavras que garantem vida ao texto e que não conseguem “existir” a partir da subjetividade que se moldam. O que é ser livre? O que é de fato se desenvolver? O que nos torna cidadãos a partir de uma cidadania utópica? O que é igualdade se vivemos em uma sociedade dualista, onde as lutas de classe são constantes, onde a fome e a miséria misturam-se a cenários grotescos propiciados pela sociedade burguesa?

Questionamentos que não cessam e que na verdade não conseguem ser respondidos pela ineficiência de se tornarem realidade. Pois responder seria fácil, uma vez que lançaríamos mão de conceitos prontos e postos por teóricos, todavia na prática não se consolidam.

As incursões são necessárias para nos fazer compreender que todos os amparos legais aos deficientes em relação à educação formal existem em textos, mas a existência de fato não consegue sair da ação de matrícula.

São escolas que não respeitam as diferenças, onde a acessibilidade destes alunos é inapropriada, a formação docente precária, ou seja, a garantia de permanência não assume uma condição digna para que estes alunos possam se desenvolver.

No que diz respeito a acessibilidade, em 19 de dezembro de 2000 foi promulgada a Lei nº 10.098 que em seu Art. 1º visava:

O estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Ao nos debruçarmos mais uma vez na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208 este afirma que é dever do estado para com a educação a garantia de “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Sabe-se que as crianças deficientes já se encontram nos espaços regulares de ensino a partir do conhecimento da sociedade de seus direitos. É obvio que em pelo Século XXI ainda existem muitos alunos como necessidades educativas especiais fora da escola.

O que se precisa entender é que incluir um aluno com deficiência não pode ser enxergado como uma ameaça ao fazer pedagógico do professor. Pelo contrário:

A educação inclusiva é uma maneira de tornarmos mais humanos. É necessário o apoio adequado ao professor para que o sistema educacional forme, principalmente, pessoas e depois profissionais, pois o “ter” sem o “ser” não tem sentido para a vida. Já que somos criaturas sociáveis (Cruz, 2007, p. 174).

É se misturar, é aprender junto, é respeitar as habilidades do outro. É ser mais humano e assim possibilitar o convívio e a aprendizagem a partir da diversidade encontrada em sala de aula.

Ouso afirmar que posso aprender LIBRAS com um aluno surdo, ou o BRAILLE como um aluno com deficiência visual. Posso entender a importância do abraço com o aluno que é autista. Enfim em uma escola inclusive aprendemos juntos e construímos saberes e valores humanos “juntos e misturados”.

Apresentamos agora uma linha do tempo para a construção de uma Política Nacional de Educação Especial desde 1961 até os dias atuais proposta por Mazzota (2011, pp. 71- 114) no que diz respeito a legislação que ampara a criança deficiente na escola regular.

➤ **1961- 1971**

- a) Ldb nº 4.024/61- reafirmou o direito a educação a criança excepcional- Art. 88.
- b) LDB 5692/71- garantiu tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiência física e mental, atraso quanto a idade irregular de matricula e superdotados. Art. 9º.

➤ **1972-1985**

- a) Portaria Interministerial nº 477 de 11 de agosto de 1977- estabeleceu diretrizes para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados no atendimento a excepcionais.
- b) Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978- estabelece que os serviços educacionais aos excepcionais seriam ministrados em uma escola regular em classes especiais sendo orientados por professores especializados (apenas recomendação).
- c) 1973- Criação do Fundo de Educação Especial de natureza contábil.
Mazzota (2011, p. 80) afirma que neste momento os instrumentos legais apresentados não esclarecem de fato o que seria educação especial e nem a que ela se destinava.

➤ **1986- 1993**

- a) Portaria nº69- deferiu normas para a prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro a educação especial nos sistemas de ensino público e particular.
- b) Decreto nº 93. 613 de 21 de novembro de 1986 cria a Secretaria de Educação Especial- SESPE.
- c) Criação da CORDE – Coordenação para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência em 1986 pelo Presidente José Sarney
- d) Em 05 de outubro de 1988 é promulgada a nova Constituição Brasileira que destinou o capítulo III para tratar da educação brasileira.
- e) Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 que estabeleceu normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
- f) Em 1990 é extinta a SESPE e é criada a partir do decreto nº 99.678 de 08 de novembro de 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) onde dentro desta secretaria foi criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) responsável por estas modalidades de ensino.
- g) Estatuto da Criança e do Adolescente criado pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.
- h) Resolução nº01/1991 condicionou o repasse do salário educação a aplicação dos estados e municípios de pelo menos 8% dos recursos educacionais para a educação especial.

➤ **1996 até os dias atuais.**

- a) LDB 9394/96- é dever do Estado a garantia ao atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Art. 58-60.
- b) Decreto nº 3.298- dispôs sobre a política de integração da criança deficiente.
- c) Portaria 319 do Ministério da educação- Criação da Comissão Brasileira de Braille.
- d) Em 2001 são criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial que afirma a necessidade de
Art. 8º, Inciso III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.
- e) Ainda em 2001 surge o Decreto nº 3.956- Convenção da Guatemala- Consolidou a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência.
- f) Em 2002 surge a Lei 10.436- Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais reconhecendo como meio de comunicação e linguagem para pessoas com deficiência auditiva.
- g) Portaria MEC 2.678- Aprovou a Grafia Braille em território Nacional em todas as modalidades de ensino.
- h) MEC CNE/CP nº 01- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- i) Em 2004 temos o Decreto nº 5.296- regulamentou a Lei 10.048/2000 prioridade ao atendimento das pessoas com deficiência.
- j) Em 2006 ocorreu a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência que em seu art. 24 afirmou que caberia ao Estado assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Ainda neste mesmo ano foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
- k) Em 2007- Decreto nº 6.094 dispôs a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
- l) Em 2008 surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde este documento foi instituído a partir da Portaria

Ministerial nº 555/2007. Ainda neste ano temos o que aprovou todo o texto criado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

- m) Em 2009 Decreto-Lei nº 6.949 que Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas.
- n) Em 2010 ocorreu a Conferência Nacional de Educação e a partir dela o Plano Nacional de Educação que foi sancionado apenas em 2014.
- o) Lei nº 12.764/12- A Lei do Autismo que instituiu uma política de proteção a pessoa com TEA- Transtorno do Espectro Autista.

Ressalta-se que somente em 2015 foi criada a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A lei supracitada enfatiza também que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em relação à Educação a Lei da Pessoa com deficiência Lei nº 13.146/15 afirma a partir do Art. 28 que é de incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar tendo como enfoque:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno

acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - Oferta de ensino de Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistivas, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – A inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - Articulação Inter setorial na implementação de políticas públicas.

É inegável que o movimento pela educação inclusiva obteve grandes avanços nos últimos anos a partir de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal. A ideia é que a escola seja um ambiente que possa acolher a todos tendo como ponto de partida a construção de diferentes aprendizagens e o respeito à diversidade, onde todos possam usufruir dos mesmos direitos e deveres materializados e reconhecidos por lei.

1.4. Uma Nova História: Educação Inclusiva

Durante muito tempo, como já foi falado, as pessoas com qualquer deficiência foram tratadas como um “fardo” social. Exterminadas ou enxergadas como “coitadinhas” trouxeram ao longo da história estigmas até hoje ainda imbuídos nos valores histórico-culturais de uma sociedade.

Ao nos debruçarmos em Camelo (2008) este corrobora quando diz que:

As concepções errôneas sobre a educação especial perduraram por muito tempo e ainda se encontram presentes na visão de grande parte das pessoas, observamos uma significativa evolução no atendimento das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, decorrente da conquista de direitos (2008, p. 9).

Este cenário permite que em pleno debate de uma escola inclusiva, ainda se encontre resistência que Stainback (1999) contribuiu ao dizer que talvez o maior indicador de resistência a inclusão esteja contido nas estatísticas referentes aos alunos com deficiência, onde desde 1970

houve um aumento significativo de pessoas que apresentavam necessidades educativas especiais. (p. 41)

Ressalta-se que neste momento, 1970, o que já se percebia ocorrendo nas escolas era a concepção de integração que Mantoan (2006) afirma que integrar objetivava ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade. (p. 37).

É nada mais que crianças deficientes matriculadas em uma escola regular, todavia “trancafiadas” em uma sala especial.

Mantoan (2006) afirma ainda que o uso da palavra ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas com uns, 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. , (p. 18).

Todo o estigma, rótulo, preconceito e discriminação evidenciados em uma palavra, integração, uma vez que estes alunos não se misturavam com os outros, não se relacionavam, até pelo fato de que alguns pais acreditavam que as deficiências eram contagiosas.

Ainda neste contexto da integração Sasaki (2006) afirma que esta constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. (p. 33).

Ressalta-se que:

Um breve comentário sobre a implantação da integração escolar no Brasil é necessário, uma vez que críticas indiscriminadas foram lançadas diretamente a alguns tipos de serviços, particularmente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Estas críticas muitas vezes não evidenciam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado. (Mantoan, 2006, p. 39).

Ao se contrapor a este modelo, surge a Educação inclusiva, o aluno deficiente tem o direito a matricular-se em uma escola regular de ensino não mais em turmas especiais, mas em turmas regulares convivendo com as diferenças. Onde a autora supracitada corrobora afirmando que o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecendo então a aprendizagem. (p. 40).

O debate e a materialização da educação inclusiva mesmo tendo iniciado na década passada ainda é um “problema” na educação. A fala, os papéis, a concepção muito bem descrita e construída não consegue se materializar no espaço escolar com todas as suas entrelinhas e nuances conceituais, legais e atitudinais. E que também deve apresentar as seguintes características:

Reconhecer que todas as crianças podem aprender; Reconhecer e respeitar as diferenças em crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência, etc.; Permitir estruturas de educação, sistemas e metodologias para atender às necessidades de todas as crianças; É parte de uma estratégia mais ampla para promover uma sociedade inclusiva; É um processo dinâmico que está em constante evolução. (Góes e Laplane, 2004, pp. 21-22).

Torres (2016) corrobora ao afirmar que “La Educación Inclusiva tiene intereses teóricos y prácticos, la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de todo el alumnado en general, no es sólo una actividad teórica, sino que es también una actividad práctica cuya finalidad es cambiar a aquellos que se están educando, de una manera deseable”. (pp. 432-433).

Corroborando com Torres (2016), Ocampo (2016) afirma que:

En efecto, la lucha por la inclusión educativa debe ser desensibilizada, superando la estrechez de su discurso. Concebir e investigar la inclusión en el siglo XXI, no se reduce a una relación comprensiva situada en la imposición del modelo tradicional de educación especial. Este hecho, exige avanzar hacia la modernización de sus bases teóricas y metodológicas, con el propósito de ir revisando contextual y situadamente, cuáles de sus aportes vigentes constituyen un corpus suficientemente claro para iniciar esta ruptura. (p.110).

Deve-se levar em consideração que a inclusão perpassa por um movimento cultural, onde pessoas preocupadas com as políticas educacionais construídas no Brasil passam a exigir reformas, reestruturação e renovação das escolas. Faz-se necessário refletir que

Comprender la educación inclusiva inclusiva como un movimiento de reforma es un tema crucial. Así también lo son, las concepciones que la sitúan como la capacidad de consolidar un conjunto de transformaciones significativas y relevantes en todos los campos del desarrollo social y educativo. Se observa que, la educación inclusiva nos brinda la posibilidad de construir una nueva trama social y un proceso de reconversión y resignificación de todos los campos de la pedagogía, la ciudadanía y la democracia. La inclusión no redundará en la simple actualización de prácticas de educación especial. Si bien, este es desafío innegable, ambos son modelos que avanzan en direcciones diferentes. La educación inclusiva es un movimiento más amplio, destinado a construir nuevos enfoques y visiones sobre la educación en el siglo XXI. (Ocampo, 2016, p.111).

Para que estas ações possam ocorrer, reforma, reestruturação e renovação, Stainback (1999) afirma que os alunos, pais, professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiência importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola (p.49), uma força que Fullen (1993) contribuiu dizendo que:

Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue ler isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas. (p. 68).

Ouso afirmar que de nada adianta se a mudança de comportamento não ocorre. Seria então dizer que por mais que exista investimento em “coisas”, ou seja, que se construam escolas, que estas escolas sejam acessíveis, que os materiais e recursos didáticos sejam excelentes, o que de fato se faz necessário é o investimento em capital humano.

Ressalta-se também que:

A inclusão é uma inovação que implica em um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente as de nível básico, a que se chegar, quando a escola comum assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande

parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (Mantoan, 2003, pp. 27-28).

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. Ainda neste cenário ensinar e aprender na escola inclusiva não é uma tarefa fácil, uma vez que como afirma Ocampo (2016) a América Latina apresenta grandes debilidades no processo de inclusão da criança deficiente. E destaca:

El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación «inclusión-discapacidad»; El enfoque de educación inclusiva carece de una «construcción teórica» y de un «desarrollo paradigmático»; Existe una dificultad para gestionar el currículo, la evaluación y la didáctica en el contexto de la heterogeneidad; La noción de totalidad es un nuevo dispositivo de homogenización social. se propone reformular los desafíos transontológicos que la categoría de totalidad supone en el marco de su deliberación política y cultural; El desarrollo actual de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con complementariedad de los aportes de la Psicopedagogía; Se observa un desarrollo curricular basado en modalidades curriculares de la educación especial pero no en concepciones que asuman la naturaleza epistémica de este nuevo paradigma. El desafío está en develar los aportes para facilitar la caracterización de una matriz y de un paradigma epistémico; Los constructos de diversidad, singularidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano e Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial y reformular todos los campos que componen la Ciencia Educativa. (pp.143-144).

A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência - com êxito - do aluno no ambiente escolar; que assume a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação. Assim,

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiram-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma

ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica em mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo. (Mantoan, 2003, p. 7).

Para Mantoan (2003) a inclusão permite o desenvolvimento de mudanças a fim de superar a crise educacional que estamos vivenciando, onde além de reformar leis, prédios, o investimento em formação docente é urgente para que de fato o currículo possa se materializar na escola mediante um paradigma inclusivo de educação.

Neste sentido precisa-se entender que Inclusão é:

A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A Educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para os estudantes com deficiência física, para os deficientes mentais, para os superdotados, para as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Inclusão é interagir com o outro. (Mantoan, 2003, p.10).

Ainda conceituando a Educação Inclusiva, ou melhor, trazendo o termo Escola Inclusiva para o contexto:

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regular. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas as suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disse. Ela é um lugar dos quais todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (Stainback & Stainback, 1999, Prefácio).

As incursões refletidas a nível conceitual permitem entender que para que a inclusão possa de fato ocorrer necessita-se não somente entender o que é inclusão, mas também perceber como estar junto pode ajudar neste processo. Assim,

Entiendo por educación inclusiva la oferta de escolarización en la que todos los niños y niñas se educan en una misma escuela. Esta escuela, como centro esencial del sistema educativo, deberá contar con autonomía suficiente (sobre todo pedagógica y organizativa) para adecuar el diseño curricular y la organización (agrupamientos, recursos, espacios, asignación de profesorado a los grupos, etc.) tanto a su contexto territorial como a la población que atiende. De este modo, podrá adaptar el sistema al alumnado y no obligar -como ocurre casi siempre- a que sea el alumno el que se adapte a un rígido sistema, que puede dejar excluidos a muchos niños y jóvenes de la formación de calidad a la que tienen derecho. (Casanova, 2016, p. 90).

É a ação de aglomera-se em um ônibus, em uma sala como afirma Mantoan (2003). Mas apesar de todas as iniciativas para a efetivação da educação inclusiva esta não vem ocorrendo.

Mantoan (2006) afirma ainda que:

Mesmo que assim seja compreendido seu papel, a escola não tem conseguido cumpri-lo, pois este modelo assenta-se em um pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. Essa escola, não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para o significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais. (Mantoan, 2006, p. 33).

Neste sentido adentrar nos amparos legais a criança deficiente faz-se necessário para que possamos relacionar conceitos com uma legislação que se construiu ao longo dos anos vividos.

Para melhor compreensão conceitual nos debruçaremos em Beyer (2006) onde o autor a partir de uma ilustração atravessa os diferentes contextos da educação enquanto exclusão até a concepção inclusiva. (p.280).

Figura 5: Aproximação de PNEEs com a escola regular



Fonte: Beyer (2006, p.280).

A partir da ilustração, o referido autor vem afirmar que em uma escola inclusiva não existem alunos com ou sem deficiência, com ou sem distúrbios. Na escola inclusiva existem alunos que apresentam diferentes necessidades e assim, portanto, devem-se respeitar as diferenças para assim obtermos uma educação que de fato atenda a diversidade.

2. Aluno com Deficiência e a Inclusão Escolar

Neste momento de debate teórico tratamos de abordar sobre as deficiências mediante o processo de inclusão escolar no que concernem os conceitos e as estratégias de inclusão escolar. Para isso nos debruçamos em Diniz (2012), Aleva e Figueiró (2018) entre outros autores não menos relevantes abarcam a temática.

Diniz (2012) define alunado com deficiência como aquele “que apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade e genericamente são chamados de pessoas com deficiência”. (p.51).

Ainda para Diniz (2012) esta enfatiza que além de alunos com deficiência, eles podem ser chamados de alunos com necessidades educacionais específicas e assim se apresentam em dois grupos:

Pessoas com deficiência mental, visual, auditiva, física e com múltiplas deficiências; Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas) e as altas habilidades (superdotados). (p.51).

Aleva e Figueiró (2018) afirmam que deficiência como:

Todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas. A deficiência gera dificuldades ou impossibilidades de execução de atividades comuns às outras pessoas. (p. 5).

Em 06 de julho de 2015 foi instituída a Lei nº 13,146 que no artigo 1º afirma que foi destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. A referida Lei no artigo 2º enfatiza o conceito de pessoa com deficiência ao dizer que

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ainda neste contexto Aleva e Figueiró (2018) afirmam que:

A deficiência compreende uma alteração do corpo humano, podendo ser temporária ou permanente, que de alguma forma dificulta ou impede o indivíduo na realização de determinadas ações. Assim, pode causar certa incapacidade no rendimento de suas atividades. Esta incapacidade gera limitações como diminuição de autonomia, mobilidade, atividades de lazer, integração social, independência e conduta. (p.5).

Ao nos debruçarmos em Brennan (in Correia, 1999) “Há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social (...) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada.” (p.48).

Diniz (2012) enfatiza que “para nossa sociedade a palavra deficiente tem um significado muito; ela se opõe à palavra eficiente”. “Ser deficiente é não ser capaz, não ser eficaz”. (p. 52).

Faz-se necessário, também, conhecer as deficiências. Não trataremos neste momento de aprofundar em um contexto clínico, até pelo fato de que este conhecimento não está atrelado a minha formação em nível de graduação. Todavia, iremos trazer constructos teóricos a nível: conceitual, características, possíveis características e por fim suas relações no contexto da educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

2.1. Tipos de Deficiência

2.1.1. Deficiência visual

Do ponto de vista clínico são diagnosticadas como cegas, pessoas que tenham “uma acuidade visual² igual ou inferior que 0,05 no melhor olho, após todas as correções óticas realizadas” (Brasil, 2004). Já a classificação em baixa visão é conceituada e diagnosticada quando “a acuidade visual esta medida após as correções óticas em 0,3 a 0,05 no melhor olho”. (Brasil, 2004).

Estas incursões permitem então trazer ao debate uma definição fomentada pela educação que diz que alunos cegos que:

[...] não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e sinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille (Brasil, Mec, 2002, p. 13).

Em Relação à baixa visão, mediante um olhar educacional pode-se afirmar que “[...] são aqueles que utilizam do seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever” (Brasil, Mec, 2002, p. 13).

Ainda neste contexto A baixa visão pode ser compreendida como:

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (Brasil, 2006, p. 16).

As concepções reafirmadas pelo olhar educacional permitiram o surgimento de um novo paradigma para o tratamento do aluno com deficiência visual, e passaram a acreditar que os alunos que apresentavam baixa visão deveriam poupá-la para que não caminhassem para uma cegueira no futuro. E como afirmam Piñero, Quero e Díaz (2003):

Durante muitos anos pensou-se que as pessoas deficientes visuais graves deveriam ser tratadas como cegas totais, baseando essa afirmação na crença de que a visão deveria ser poupada, pois seu uso poderia ser prejudicial, já que

² Geralmente, refere-se acuidade visual como a função (visual) que exprime a capacidade discriminativa de formas; ou como o método com que se mede o reconhecimento da separação angular entre dois pontos no espaço (isto é, distância entre eles, relacionada ao primeiro ponto nodal do olho); ou da resolução (visual) de suas respectivas imagens sobre a retina, relacionadas ao segundo ponto nodal do olho. (BICAS, 2002, p.376).

aceleraria o processo da enfermidade ocular. Por conseguinte, exigia-se que os deficientes graves agissem como cegos sem considerar, de maneira alguma, seu potencial visual, criando neles vários desajustes e atitudes negativas. (p.177)

Para tanto se faz necessário uma reflexão e até mesmo um acompanhamento clínico.

Assim Rodrigues (1997, p. 85) destaca as principais causas da deficiência visual demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1: Principais causas da Deficiência Visual

Pouco Desenvolvido	Desenvolvimento de fase intermediária	Desenvolvimento de fase adiantada
Tracoma ³ Oncocercose ⁴ Xeroftalmia ⁵ Cataratas Traumatismos	Traumatismos Glaucomas Tracomas Oncocercose Xeroftalmia Cataratas	Glaucoma Diabetes Degeneração Macular relacionada a idade ⁶ .

Fonte: Adaptado por Rodrigues (1997, p. 85)

Outro ponto importante a ser observado é a importância do acompanhamento pré-natal também enfatizado por Rodrigues (1997), pois em alguns casos a deficiência visual torna-se congênita, ou seja, adquirida na vida intrauterina ou até mesmo a necessidade de aconselhamento genético que seria capaz de prevenir a retinite pigmentosa⁷, o glaucoma e a catarata congênita. Enfatiza-se que a realização de um pré-natal de qualidade diminui má formação do feto.

Quanto às causas congênitas que ocasionam deficiência visual podemos destacar: fatores: gestação na adolescência, desnutrição da mãe, mãe usuária de drogas sejam estas lícitas ou ilícitas como é o caso do uso de tabaco e álcool, doenças virais como rubéola, sífilis, AIDs

³ O tracoma consiste em uma inflamação crônica da conjuntiva e da córnea, sendo que se ocorrerem infecções repetidamente pode levar a cicatrizes na conjuntiva palpebral.

⁴ A oncocercose consiste em uma infecção parasitária que ocorre após a picada de um mosquito preto que fica próximo de rios e águas correntes. Um verme parasita entra no corpo hospedeiro, produzindo inúmeras larvas que infectam a pele e os olhos. Quando esses vermes morrem, dão origem a substâncias tóxicas, o que ocasiona fortes irritações e lesões nos olhos

⁵ A xeroftalmia, também conhecida como cegueira noturna, consiste em um termo médico utilizado para um conjunto de sintomas e sinais oculares que são atribuídos à falta de vitamina A.

⁶ A Degeneração Macular Relacionada com a Idade (DMRI) consiste em uma doença degenerativa da retina que ocasiona uma perda progressiva da visão central. Ela é a causa mais comum de perda da visão em pessoas com mais de 55 anos.

⁷ A retinite pigmentosa consiste em um conjunto de doenças hereditárias que acarretam a degeneração da retina, ocasionando perda gradual da visão. Ela não possui cura.

e também as ocasionadas por protozoários como a toxoplasmose e as doenças por citomegalovírus (Brasil, 2006.)

Com o acompanhamento médico ambulatorial e a realização de exames laboratoriais específicos seria possível prevenir possíveis casos de deficiência visual ainda na gestação.

De acordo com o MEC:

A criança com deficiência visual necessita de um programa de intervenção precoce não apenas para minimização de suas dificuldades, mas, principalmente, porque a família e a creche precisam de ajuda e apoio para compreenderem as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da ausência da visão. (Brasil, 2002 a, p. 29)

Não se pode negar que existe uma grande diferença em uma criança que nasce cega, onde ela nunca teve contato visual com o mundo que a cerca e uma criança, por exemplo, que se torna cega aos 05 (cinco) anos de idade.

Neste contexto além do desenvolvimento cognitivo, de percepção do mundo a partir de outros sentidos, esta criança que teve o contato, que viu cores e formas necessitará de acompanhamento psicológico.

Isso implica em afirmar que esta informação do nascer ou tornar-se cego precisa ser informado aos docentes, para que eles não comparem alunos deficientes visuais. Ou seja, mesmo deficientes visuais, estes alunos possuem diferenças que precisam ser respeitadas. Cada aluno é uma peça única, uma engrenagem específica e que sendo um caso particular necessita, sobretudo, ser tratado com dignidade.

2.1.2. Deficiência Auditiva

Durante anos as pessoas surdas estiveram a mercê dos mais distintos rótulos e estigmas produzidos pela sociedade, sendo estes considerados como pessoas incapazes de aprender e retardados. Streiechen (2012) contribui dizendo que: “Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava” (p. 13).

Em meio ao contexto nos debruçamos em Salles (2004) que traz as suas contribuições “[...] as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura” (p.50). O Decreto nº 5. 296/2004 afirma que “A deficiência auditiva esta relaciona com a ação de perder a audição de forma bilateral, parcial ou total nos índices de 41 decibéis (db) ou mais.” (Brasil, 2004).

Em meio ao contexto de deficiência auditiva, Santos e Barbosa (2016) trazem a condição citada acima dividida da seguinte forma: surdez e deficiência auditiva e afirmam que:

Surdez: considera-se a pessoa surda àquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais em geral, manifestando sua cultura principalmente pela Língua Brasileira de Sinais (libras)⁸. Deficiente auditivo: considera-se pessoa com deficiência auditiva aquela que consegue com ou sem o aporte de recursos de ampliação sonora fazer contato por meio do som. (p.87)

Santos e Barbosa (2016) enfatizam ainda que várias são as causas de deficiência auditiva, “desde antecedentes familiares até infecções congênitas como: toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e sífilis, também infecções por meningites, permanência em incubadoras e até o uso de drogas antes e durante a gestação”. (p. 87).

No que diz respeito às LIBRAS Fernandes (2002) esclarece que

A língua de sinais é [...] uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial. (p. 4).

Santos e Babosa (2016) apresentam também que no contexto metodológico ensinar uma pessoa surda é tarefa árdua e assim “temos que rever as metodologias, pois não se trata apenas da linguagem, e sim, de todos os demais aspectos relativos aos processos de ensinar e aprender, que envolvem crianças”. (p. 88).

As autoras destacam que no contexto metodológico para o ensino aprendizagem da pessoa surda precisa-se enfatizar: o oralismo⁹, a comunicação total¹⁰ e o bilinguismo¹¹.

Para tanto incluir alunos surdos ou com deficiência auditiva é difícil, uma vez que as escolas não assumem seu papel na condição de fomentadora do ensino aprendizagem que

⁸ A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (Brasil, 2007)

⁹ Oralismo objetiva ensinar o aluno surdo a falar. Busca iniciar a fala o mais cedo possível utilizando diversos instrumentos entre eles o aparelho auditivo. (Santos e Barbosa, 2016, p.88).

¹⁰ Objetiva utilizar de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas até chegar aos sinais. (Santos e Barbosa, 2016, p.88).

¹¹ Defende o uso da língua de sinais e do português como duas línguas distintas reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. (Santos e Barbosa, 2016, p.88).

respeite as diferenças e também pela própria ausência de formação adequada de seus professores para a prática pedagógica neste contexto de ensino.

Assim, para incluir estes alunos deve-se:

Desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com o aluno surdo adotando a mesma proposta regular da escola regular, com as devidas adaptações que possibilitem a inclusão; Propiciar acesso ao currículo, utilizando sistemas de comunicação alternativos como a Língua brasileira de Sinais, a mímica, o desenho e a expressão corporal; Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno surdo, sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo; Substituir atividades que não possam ser alcançadas pelo aluno surdo devido a sua deficiência, por outras acessíveis, significativas e básicas. Porém, sem a eliminação dos conteúdos curriculares; Acomodar os alunos com deficiência auditiva na primeira fila na sala de aula; Falar sempre olhando para o aluno, permitindo a leitura orofacial, quando for o caso; Fornecer uma cópia dos textos com antecedência, assim como uma lista da terminologia técnica utilizada na disciplina, para o aluno tomar conhecimento das palavras e do conteúdo da aula a ser lecionada; Garantir ampliação do tempo extra para as avaliações; Garantir a contratação de interprete de libras para mediar a comunicação professor versus aluno e aluno versus aluno; Interagir com os profissionais da educação especial a fim de qualificar os processos de aprendizagem. (Santos & Barbosa, 2016, p. 91).

Os deficientes auditivos no processo de ensino aprendizagem necessitam também do atendimento especializado educacional, estando este a ser oferecido em horário de contra turno, onde neste momento será otimizado e reforçado as aprendizagens necessárias, bem como a realização do acompanhamento deste educando visando de fato a garantia de permanência dele no espaço escolar regular respeitando a diversidade e suas diferenças.

2.1.3. Deficiência Física

A deficiência física não pode ser esquecida na escola. Este tipo de deficiência que compromete as habilidades motoras dos alunos faz com que a escola repense situações principalmente no que concernem as adaptações a nível tecnológico, de reabilitação e também no processo de relações e interações no convívio que estes alunos constroem no espaço escolar.

Santos e Barbosa (2016) afirmam que deficiência física “pode comprometer as funções motoras e que este comprometimento varia em número e grau, de pessoa pra pessoa, dependendo de suas causas e abrangências”. (p. 99).

Todavia, estes comprometimentos não podem ser potencializados pela escola. Pelo contrário:

O ambiente escolar é para qualquer criança o espaço por natureza de interação de uns com os outros. É nesse espaço que nos vemos motivado a estabelecer comunicação, a sentir a necessidade de se locomover, entre outras habilidades que nos fazem pertencer ao gênero humano. O aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação. A inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência física não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido. (Schimer, Browning, Bersh & Machado, 2007, p. 17).

O quadro 2, a partir das contribuições de Santos e Barbosa (2016) apresenta as causas da deficiência física.

Quadro 2: As Causas da Deficiência Física

As Causas da Deficiência Física	
Paralisia cerebral	Prematuridade; anoxia neonatal; desnutrição, rubéola, toxoplasmose, trauma do parto.
Hemiplegias	Acidente vascular cerebral, aneurisma cerebral, tumor cerebral.
Lesão medular	Ferimento por arma de fogo, ferimento por arma branca, acidente de trânsito, mergulho em águas rasas, traumatismos diretos, quedas, processos infecciosos e processos degenerativos.
Amputações	Causas vasculares, traumas, malformações congênitas, causas metabólicas.
Deformidades congênitas	Exposição a radiações, uso de drogas, causas desconhecidas.
Artropatias	Processos inflamatórios, processos degenerativos, alterações biomecânicas, hemofilia, distúrbios metabólicos.

Fonte: Brasil (2007/b) apud Santos & Barbosa (2016, p. 100).

A partir das incursões:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (Brasil, 2006, p. 28).

A deficiência física apresenta características próprias, ou seja, especificidades que aparecem de acordo com cada tipo e ou comprometimento motor de cada ser humano e que podem se apresentar da seguinte forma:

Quadro 3: Tipos de deficiência Física

Tipos de deficiência Física	
Paraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
Monoplegia	Perda total das funções motoras de um só membro inferior ou posterior.
Monoparesia	Perda parcial das funções motoras de um só membro inferior ou posterior.
Tetraplegia	Perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores.
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores.
Triplegia	Perda total das funções motoras em três membros.
Triparesia	Perda parcial das funções motoras em três membros.
Hemiplegia	Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
Hemiparesia	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
Amputação	Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.
Paralisia cerebral	Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência intelectual.

Fonte: Brasil (2007/b) apud Santos e Barbosa (2016, p. 100-101).

2.1.4. Deficiência Intelectual

Adentrando ao contexto da deficiência intelectual ressalta-se que trazer o conceito demanda compreender que esta terminologia atravessou por uma evolução histórica, uma vez que durante muito tempo pessoas que apresentavam deficiência intelectual eram rotuladas de acordo com as contribuições de Alves (2017) “atrasado, criança subnormal, excepcional, idiota, incapacitado, mongoloide, retardado, anormal, imbecil, retardo mental, deficiente mental até chegar na nomenclatura deficiente mental.

Assim, de forma conceitual deficiência intelectual:

É uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (Shogren et al, 2010, p. 6 apud Almeida, 2012, p. 58).

Santos & Barbosa (2016) corroboram ao afirmar que muitos casos de deficiência intelectual são consequências de síndromes genéticas, como a Síndrome de Down¹², por exemplo. (p.116).

Sabe-se que o acometimento da deficiência intelectual advém de fatores de riscos e que se encontram dispostos no quadro a seguir:

Quadro 4: Fatores de riscos e causas da deficiência intelectual

Pré-natais	Perinatais	Pós-natais
<p>Fatores biomédicos: desordens cromossômicas; desordens gênicas; síndromes; desordens motoras; disgenesia cerebral; idade parenteral.</p> <p>Fatores sociais: pobreza; desnutrição materna; violência doméstica; falta de cuidados pré-natais. Fatores comportamentais: uso de drogas e o uso de álcool pelos pais; fumo; imaturidade parenteral.</p> <p>Fatores educacionais: prejuízo cognitivo dos pais; falta de preparação para a paternidade/maternidade.</p>	<p>Fatores biomédicos: prematuridade; lesão no nascimento; desordens neonatais; Fatores sociais: falta de acesso aos cuidados do parto;</p> <p>Fatores comportamentais: rejeição dos pais ao cuidado da criança; abandono da criança pelos pais;</p> <p>Fatores educacionais: falta de encaminhamento para intervenção após alta hospitalar</p>	<p>Fatores biomédicos: lesão cerebral traumática; desnutrição; meningite encefalite; desordens convulsivas; distúrbios degenerativos;</p> <p>Fatores sociais: pobreza familiar; cuidador da criança incapacitado; falta de estimulação adequada; doenças crônicas na família; institucionalização;</p> <p>Fatores comportamentais: abuso e negligência da criança; violência doméstica; medidas de segurança inadequadas; privação social; comportamentos infantis difíceis; Fatores educacionais: prejuízo cognitivo dos pais; diagnóstico retardado; serviços de intervenção precoce inadequados; serviços educacionais</p>

¹² Consiste em uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais (trissomia do par 21) que provoca alterações no desenvolvimento motor, físico e intelectual. (Barbosa e Santos, 2016, p. 143).

		especiais inadequados; apoio familiar inadequado
--	--	---

Fonte: Gonçalves e Machado (2012).

Ao nos debruçarmos em Santos e Barbosa (2016) estas acrescentam também que para que haja o desenvolvimento educacional de alunos com deficiência intelectual faz-se necessário mudanças estruturais no currículo e principalmente as mudanças atitudinais que vem a quebrar paradigmas arcaicos e tradicionais que em nada contribuíram para o processo de inclusão destes alunos. (p.116).

As autoras então apresentam de acordo com o documento do Ministério da Educação (2007c) que traz em seu bojo o atendimento educacional especializado para a deficiência intelectual as ações de quebra de barreiras atitudinais para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual que são:

Quadro 5: Ações para quebra de barreiras atitudinais

Ações coletivas atitudinais	Ações pedagógicas
Iniciar a inclusão na educação infantil; Trabalhar a aceitação por parte do professor e da turma; Não diferenciar idades; Estimular as amizades; Orientar as famílias; Elogiar o aluno sempre que ele se destacar; Desenvolver disciplinas e regras; Não fazer diferença nas obrigações e nos direitos dos alunos; Preparar professores e funcionários através de cursos de capacitação e incentivo à formação docente; Preparar a comunidade escolar; Desenvolver a política de inclusão escolar no PPP da escola.	Trabalhar sempre com o concreto, pois estes alunos demoram a abstrair; Repetir as atividades para facilitar o acompanhamento e a compreensão; Garantir sempre que necessário o apoio pedagógico no contra turno; Adaptar o currículo.

Fonte: Brasil (2007c) apud Santos e Barbosa (2016, p. 16).

As incursões permitem afirmar que

A deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao

esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir este objetivo de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo de sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados (Brasil, 2007b, p.16).

Assim, a escola deve repensar urgentemente em realizar suas adaptações curriculares que devem ser reorganizadas pelos professores a partir de suas especificidades, onde cada aluno é um sujeito vivo e construtor de saberes, mesmo que estes saberes não sejam aqueles “sonhados e desejados” pela escola. O que não se pode mais permitir é que:

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades no processo de aprendizagem que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas (Brasil, 2010a, p.7).

A partir dos pressupostos precisa-se então pensar e repensar quais estratégias devem ser criadas para que a adaptação curricular possa ser materializada na escola. Afinal,

[...] quando falamos da deficiência intelectual, afinal, estamos falando de uma condição humana, estamos falando da aprendizagem humana, portanto, estamos falando das mesmas leis que regem o desenvolvimento de qualquer pessoa. Claro que a condição primária – a biológica, interpõe especificidades e particularidades ao desenvolvimento, porém os desafios não são para o sujeito, mas para as pessoas (para nós) e para a sociedade, no sentido de buscarmos e

criarmos as condições para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, as quais darão contorno a sua conduta (Oliveira, 2013, p.3)

Alves (2017) afirma que a matrícula desses alunos nas salas de aula de ensino regular cresce a cada ano em todo o território brasileiro e o atendimento a eles é um desafio para as escolas que precisam prover os meios para atendê-los satisfatoriamente, com ensino de qualidade e que promova aprendizagem adequada (p. 44).

Assim, é necessário recriar e oportunizar o aprender e o ensinar em um contexto de colaboração entre todos os sujeitos, onde a partir deste contexto não somente os alunos com deficiência intelectual se apropriam de novos conceitos, pelo contrário no processo de inclusão todos aprendem, onde as possibilidades aumentam e os limites tornam-se distanciados e bem menores. Passando assim, a perceber que para incluir estes alunos quebramos paradigmas, eliminamos conceitos para reconstruir novos conceitos, posturas, e atitudes que se relacionam e assumem dimensões e concepções permeadas pelo respeito às diferenças.

2.1.5. Deficiências Múltiplas, Síndromes e Transtornos Globais

O debate no que concerne às deficiências múltiplas no Brasil inicia na década de 80, a partir da inserção do Ministério da Educação em documentos oficiais. Nestes documentos oficiais o Ministério da Educação disponibiliza orientações no que diz respeito aos recursos e possibilidades de atendimento especializado a estes alunos. (Rocha & Pletsch, 2015).

Neste sentido entende-se por deficiências múltiplas conforme o documento do Ministério da Educação intitulada Saberes e Práticas da Educação Inclusiva, Brasil (2006, p.45) como “A associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”.

Santos e Barbosa (2016, p. 131) enfatizam que os alunos com deficiências múltiplas apresentam características específicas que desafiam as escolas e os professores a desenvolverem situações de aprendizagem eficazes, por isso é de extrema importância para a educação destas pessoas considerar a comunicação e o posicionamento.

Os alunos com deficiência múltipla apresentam dificuldades em seu processo de linguagem e comunicação, o que remete a necessidade de professores que o acompanhem em sala de aula específicos as suas necessidades, para além é claro, de recursos didáticos apropriados que possam fomentar o ensino e a aprendizagem.

O quadro 6 apresenta a associação de deficiências que quando associadas caracterizam deficiência múltipla.

Quadro 6: Associação de deficiências que caracterizam deficiência múltipla.

Condições	Exemplos de possibilidades de associações
Física e Psíquica	Deficiência física associada a deficiência intelectual
	Deficiência física associada a transtornos mentais
Sensorial e psíquica	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual
	Deficiência auditiva ou surdez associada aos transtornos mentais
Sensorial e Física	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física
	Deficiência Visual ou cegueira associada à deficiência física
Física, Psíquica e sensorial.	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e a deficiência intelectual.
	Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e a deficiência intelectual.
	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e a deficiência auditiva ou surdez.

Fonte: Rocha e Pletsch (2015)

Destarte que as deficiências múltiplas apresentam causas específicas dentre as quais podemos citar conforme Santos e Barbosa (2006):

a) pré-natais: más formações congênicas que comprometem o feto antes do nascimento; uso de medicamentos ou drogas pela mãe que comprometem o desenvolvimento do feto; complicações no parto, como anóxia¹³ que acaba provocando a deficiência mental. b) pós-natal: doenças como sarampo, meningite, caxumba, meningite materna, sífilis congênita¹⁴, toxoplasmose, citomegalovírus, além e síndromes, acidentes, uso de medicação ototóxica e fator Rh. (p.132).

As autoras supracitadas esclarecem também que a Rubéola congênita é uma das principais causas de deficiência múltipla e surdocegueira¹⁵ no Brasil. (p.132).

¹³ Falta de oxigenação cerebral.

¹⁴ A palavra congênita refere-se a tudo que é contraído pela criança em sua vida intrauterina.

¹⁵ A surdocegueira não é considerada deficiência múltipla, uma vez que envolve o comprometimento de apenas um sistema, no caso o sistema sensorial.

Os alunos com deficiências múltiplas são alunos que necessitam de ajustes e modificações tanto no que concerne ao currículo, mas também de adaptações físicas e estruturais na escola. Assim,

Para definir o tipo de adaptação que o aluno necessita, o professor precisa conhecer o aluno, a realidade da escola, a família e os atendimentos que o aluno tem fora da escola, para então estabelecer uma parceria, um trabalho colaborativo em que o objetivo seja o desenvolvimento e a educação do aluno. (Santos & Barbosa, 2016, p. 135).

No ensino aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências faz-se necessário que a comunicação esteja pautada no uso de objetos de referência e de caixas de antecipação. As crianças necessitam conhecer tudo que antecipa o conhecimento em nível de conteúdos que será construído em sala de aula. Eles precisam sentir-se incluídos, aceitados e, sobretudo importantes sujeitos de aprendizagem como humanos que são.

Antes de apresentarmos algumas síndromes que encontramos no espaço educativo, devemos atentar ao conceito de síndrome enfatizado por Santos e Barbosa (2016) ao afirmarem que “síndrome é um conjunto de sintomas e sinais que definem manifestações e processos patológicos sem causa específica, onde as terminologias, ou seja, o nome das síndromes está fortemente relacionado ao nome das pessoas que a descobriu e ou identificou, ou até mesmo do lugar de descoberta”. (p.142).

Ressalta-se que as causas para as síndromes estão relacionadas as questões congênitas e também nas alterações cromossômicas fortemente atreladas as questões do uso de drogas e infecções maternas.

A partir dos pressupostos, nos retratamos também ao afirmar que não cabe neste debate adentrar no campo de conceitos clínicos e ou médicos, mas sim nas contribuições que estes conhecimentos trazem ao campo educacional.

Santos e Barbosa (2016) corroboram dizendo que o quadro de síndromes é extenso e seria quase que impossível trazer conceitos de todas, mas trataremos de realizar um quadro resumo, identificando as mais encontradas na escola inclusiva.

De acordo com Brasil (2010) os Transtornos Globais são categorias que afetam o desenvolvimento do ser humano em sua dimensão neurológica. Corroborando Frazin (2014) diz que “ele denuncia uma desordem neurológica e origina-se de anormalidades no processo cognitivo derivados de disfunção biológica”.

Quadro 7: As Síndromes mais encontradas na Educação inclusiva.

Síndrome	Conceito	Características	Contexto educacional
Síndrome de Down	Alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células causando alteração no desenvolvimento motor, físico e intelectual. Conhecida como trissomia do par 21.	Desenvolvimento lento; Memória em curto prazo; Déficit de atenção; Podem apresentar Transtorno obsessivo compulsivo; Anorexia nervosa; Fobias e apneia do sono; Hipotonia; Baixa estatura; Face achatada e arredondada; Mãos curtas com uma única prega palmar;	Necessitam de acompanhamento multidisciplinar; O trabalho pedagógico deve integrar linguagem, esquema corporal, orientação espaço-tempo e lateralidade; Estimulação da memória com temas do cotidiano uso de recursos visuais, ampliação do repertório verbal, discriminação auditiva e visual.
Síndrome Alcoólica Fetal (SAF)	Conjunto de anormalidades físicas, comportamentais e cognitivas de indivíduos expostos ao álcool intrauterino.	O álcool ingerido pela mãe afeta o crescimento cerebral da criança e também o seu desenvolvimento provocando problemas de aprendizagem, memória, atenção, linguagem, comportamento e dificuldade de relacionamento. Apresentam fissuras nas pálpebras, lábios finos e disfunção do sistema nervoso central.	Necessitam de estimulação precoce e de uma equipe multidisciplinar. O trabalho pedagógico deve estar fundamentado em desenvolver a motricidade, percepção, linguagem e socialização.
Síndrome de Williams	Desordem genética rara que provoca múltiplas anomalias, retardo mental e excesso de sociabilidade.	Apresentam problemas cardiovasculares, dificuldade de ler e escrever e fazer cálculos. Fisicamente apresentam aparência de duendes.	Necessitam de estímulos para desenvolver habilidades motoras, essenciais a aquisição de leitura e escrita. As atividades as serem desenvolvidas na escola devem trabalhar a motricidade, equilíbrio, esquema corporal, orientação espaço temporal e lateralidade.
Síndrome de Tourette	Distúrbio neurológico ou neuroquímico que se caracteriza por tiques motores e ou verbais.	A síndrome não afeta a inteligência da pessoa, mas em geral esta associada ao transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade.	A educação contribui para minimizar os tiques que podem consistir na repetição de palavras ouvidas e ou gestos vistos, tosses, movimentos motores simples.
Síndrome da Rubéola Congênita	Transmissão do vírus da rubéola da mãe para o feto no primeiro trimestre de gestação.	Causa anomalias congênitas que comprometem o desenvolvimento da criança. Pode causar deficiência auditiva, catarata, glaucoma, retinopatia pigmentar e retardo mental.	---
Síndrome de Usher	Conjunto de mutações genéticas que provocam deficiência auditiva e retinose pigmentar.	--	--

Fonte: Adaptado por Santos & Barbosa, 2016, pp. 143-145.

De forma clara e sistemática Santos & Barbosa (2016) afirmam que a educação de crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) deve estar “focada no ser humano e não em sua patologia” (p.157). As autoras também ressaltam que as crianças que

possuem TGD, “tem dificuldade de abstração, não compreendem jogos imaginativos e símbolos. Acabam por desenvolver movimentos estereotipados de braços e também com o corpo, provocando atraso em seu desenvolvimento motor”. (p.157).

Ainda de acordo com Santos & Barbosa (2016), foi construído um manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que organizou os TGDs em subgrupos que apresentam características específicas dispostos no quadro a seguir:

Quadro 8: Transtornos Globais de Desenvolvimento e suas Características.

Transtornos Globais de Desenvolvimento	Características
Autismo	Conjunto de comportamentos agrupados que comprometem a comunicação, interação social e atividades restrito-repetitivas. A criança autista pode apresentar hiperatividade, atenção breve, impulsividade, agressividade, condutas autolesivas, acesso de raiva, hipersensibilidade a som e ao toque. (p. 156).
Síndrome de Asperger	Considerados autistas de alto funcionamento. Capacidade normal de inteligência, ou seja, não possui atraso mental. apresenta inteligência extraordinária em campos restritos e desenvolve a linguagem correta, formal e rebuscada. Tem dificuldade de compreender ironias e metáforas. (p.156)
Síndrome de Rett	Transtorno acompanhado de atraso mental grave ou profundo. Associado ao sexo feminino, aparece após o quinto ou sexto mês de vida de desenvolvimento normal. Ausência de competências simbólicas e linguagem, microcefalia progressiva, retardo mental e psicomotor. (p. 156).
Transtorno desintegrativo da infância.	Transtorno raro. Os sintomas são semelhantes a síndrome de Rett com predomínio no sexo masculino. (p.156)
Transtorno Global do desenvolvimento não especificado	Conhecido como Autismo Atípico. Provoca comprometimento na integração social, comunicação verbal e não verbal, estereotípias do comportamento e de interesse em atividades em idade tardia o que diferencia do autismo tradicional. (p.157)

Fonte: Santos & Barbosa (2016)

2.1.6. Altas habilidades e Superdotação

No Brasil (1994), a Política Nacional de Educação Especial, a partir de seu debate para alunos com altas habilidades diz que:

Portadores de altas habilidades / superdotados são os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (Brasil, 2006, p. 12).

Em relação aos tipos evidenciados na citação acima trazemos ao debate conforme documento saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/Superdotação (2006, pp. 12-13).

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho. Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras,

evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Ainda neste contexto conceitual, Sabatella (2005) diz que “são superdotados e/ou talentosos os alunos que apresentam elevada potencialidade de forma isolada e ou combinada em capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora”. (p.76).

Os primeiros testes de inteligência foram realizados em 1905 por Alfred Binet. Estes testes conforme Santos & Barbosa (2016) “surgiram para avaliar a memória, o raciocínio verbal e numérico, as sequencias lógicas e as habilidades de solucionar situações do dia a dia”. (p.169).

As incursões permitem também dizer que em 1912, Wihelm Stern criou uma forma de calcular o nível mental das pessoas, o chamado de teste de coeficiente de inteligência (QI), até hoje utilizado para determinar se a criança possui ou não altas habilidades.

Apresenta-se a seguir conforme Sabatella (2005) diferenças entre alunos inteligentes e alunos superdotados:

Alunos Inteligentes: sabe as respostas, responde às perguntas; é interessado; presta atenção; é bom em memorização; ouve atenciosamente; procura soluções rápidas e claras; aprende facilmente. **Alunos superdotados:** faz perguntas e questiona as respostas; é extremamente curioso; não presta atenção, mas sabe as respostas; é bom em supor, adivinhar, levantar hipóteses; mostra opiniões determinadas; explora o problema profundamente; é entediado e já sabe os conteúdos. (p.93).

No contexto da educação inclusiva esta deve oferecer programas de estudos diferenciados que devem estar relacionados às necessidades destes alunos. A educação desses alunos deve oferecer estímulo e estar baseada em uma prática pedagógica diferenciada, onde deve ser valorizado o pensamento criativo e a criticidade destes alunos, a fim de que eles possam entender que a escola é um espaço estimulante e que tem significado em suas vidas.

Ou seja:

A educação desses alunos se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, a identificação de necessidades educacionais específicas, a estruturação de currículos e atividades que atendam

às necessidades dos alunos e a relação de procedimentos qualitativos de avaliação que cada caso requer. (Brasil, 2006, p. 20).

Para, além disso, os alunos com altas habilidades apresentam características próprias em relação ao seu comportamento, como:

Necessidade de definição própria; Capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas; Interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar; Resolução rápida de dificuldades pessoais; Aborrecimento fácil com a rotina; Busca de originalidade e autenticidade; Capacidade de redefinição e de extrapolação; Espírito crítico, capacidade de análise e síntese; Desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho; Rejeição de autoridade excessiva; Fraco interesse por regulamentos e normas; Senso de humor altamente desenvolvido; Alta-exigência; Persistência em satisfazer seus interesses e questões; Sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social; Gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas; Comportamento irrequieto, perturbador, importuno; Descuido na escrita, deficiência na ortografia; Impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento; Descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado. (Brasil, 2006, p. 15).

3. Família e escola de mãos dadas: interação indissociável para o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais

Sabe-se que a família é a primeira instituição social de convívio do ser humano. É nela que nascemos, crescemos e, sobretudo, nos educamos informalmente e como afirma Chalita (2004) “Não se experimentou para educação informal nenhuma célula social melhor do que a família”. (p.18). é na família que se constrói os primeiros passos, e que se moldam no dia a dia das relações interpessoais que nela se produzem.

É na família que se forma o caráter, e por melhor que seja qualquer outra instituição de convívio, como escola, igreja, etc., estas nunca irão suprir as demandas oferecidas por esta instituição. Homem (2002) refere que a família é o “principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores” (p.24).

Neste momento de construção deste referencial teórico para esta investigação científica iremos nos debruçar em elementos conceituais do que é família, bem como os tipos de família

existentes na contemporaneidade. Para, além disso, iremos trazer um debate no que concerne à relação que a família tem com a escola e seu papel na aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

3.1. Conceito e tipologia de Família

A origem e historicidade da família como instituição de convívio social demarcam-se a partir da história da civilização, pois a necessidade do homem em construir relações afetivas estáveis, passou a ser necessidade do ser humano.

As incursões demonstram que o homem, mesmo diante a sua primitividade ainda advinda da pré-história, necessitava construir um núcleo de pessoas que junto com ele relacionam-se e assim também, possibilitam a construção da família como unidade social, de desenvolvimento e de aprendizagem dos primeiros conceitos e atitudes da vida humana.

O conceito de família como afirma Moreira & Carvalho (2012) esteve fora do foco acadêmico-científico durante muitos anos no nosso país. (p.09). Até mesmo, por não se compreender as diferentes relações e influências que o convívio familiar possui na vida humana.

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando. (Faco e Melchiori, 2009, p. 121).

Corroborando ao debate, Minuchin (1988) afirma que a família é uma complexa forma de sistematização social inerentemente humana que se constrói a partir de elementos relacionados às crenças, valores e práticas que por sua vez estão fortemente ligadas as mudanças que ocorrem no seio da sociedade.

Costa (2015) adentra ao debate contribuindo ao afirmar que “a família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças” (p.20).

Neste sentido a família se constrói à medida que a sociedade se transforma e que afeta de forma positiva e ou negativa todos os membros que a compõe, modificando assim, até mesmo, sua intencionalidade para que a família possa garantir com qualidade o desenvolvimento biopsicossocial de seus membros.

Vital (2002) afirma que conceituar família é entender também o tipo de sociedade na qual esta instituição está inserida, bem como compreender o tempo e a estrutura social. Neste contexto e na dimensão dos conhecimentos da psicologia, família é:

Um grupo de pessoas, vivendo em uma estrutura hierarquizada, que convive com uma proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles para crianças e idosos que aparecem no contexto. Pode-se também entender como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos. (Gomes, 1988, p. 03).

Neste contexto, corroborando com o debate, Chalita (2004) diz que “a família é a instituição que forma o caráter, que tem a responsabilidade de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais”. (p.20).

Perceber o conceito de família na dimensão da psicóloga é como contribuem Carnut e Faquim (2014) “Entender a família como um grupo de coesa relação interpessoal, ocasionada de forma impositiva ou não e que se observa, mesmo que minimamente, alguma relação de hierarquia e cuidado entre seus membros”. (p.63)

Para tanto, Durkheim (2007, apud Carnut & Faquim, 2014) enfatiza um conceito de família na dimensão da sociologia afirmando que família é “Um grupo que apresenta organizações estruturadas para preencher as contingências básicas da vida biológica e social. Trata-se de uma unidade social básica, ou seja, o grupamento humano mais simples que existe, por isso a família é a instituição básica da sociedade”. (s/p).

A partir das incursões pode-se afirmar que

Sem a família, seríamos um aglomerado de sujeitos particulares sem ligação interpessoal com os demais membros da mesma espécie e que não haveria o mínimo de coletividade entre os seres humanos. Se a espécie humana existe hoje, em grande parte isso é fato devido ao embrião da reciprocidade e do altruísmo mútuo que emergiu ao se organizar esses primeiros grupamentos humanos chamados de família. (Carnut & Faquim, 2014, p. 63).

E assim, as famílias vão se constituindo, vão se organizando de formas distintas e em diferentes contextos. Carnut e Faquim (2014) afirmam que no que concerne a tipologia familiar a melhor organização baseia-se em Kaslow (2002) que classifica a partir dos estudos da psicologia e sociologia a família organizada e classificada pela forma, pelo qual, seus membros estão dispostos, estando então da seguinte forma:

- a) Família nuclear¹⁶, incluindo duas gerações com filhos biológicos;
- b) Famílias extensas¹⁷, incluindo três ou quatro gerações;
- c) Famílias adotivas¹⁸, que podem ser bi-raciais ou multiraciais;
- d) Casais¹⁹;
- e) Famílias monoparentais²⁰, chefiadas por pai (masculina) ou mãe (feminina);
- f) Casais homoafetivos (homoparentais)²¹, com ou sem crianças;
- g) Famílias reconstituídas²², após divórcio;
- h) Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo. (pp.37-46).

Assim, independentemente de como são constituídas, são Famílias, que se organizam e que possuem regras no que concerne sua forma de organização. Os pressupostos demonstram que existe novas formas de homens e mulheres fortalecerem seus vínculos afetivos e assim, portanto, relacionarem-se e construir e reconstruir regras de convívio.

Em meio este cenário, temos a Escola. A Escola é a segunda instituição de convívio do ser humano. É nela que o ser humano amplia suas relações e também garante a materialidade do aprofundamento de seus conhecimentos. É na escola que o conhecimento de mundo do ser humano é ressignificado e transformado a todo o instante a partir da dimensão científica que o compõe. Neste sentido,

¹⁶ Família nuclear é aquela composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho. (Brym, Hamlin, Mutzenberg, Soares e Maior, 2008, apud Carnut & Faquin, 2014, p. 64).

¹⁷ As famílias extensas são compostas pelo núcleo familiar e agregados que coabitam a mesma unidade doméstica. De certo modo, a família extensa foi substituída pela família nuclear, especialmente, nos grandes centros urbanos. (Carnut & Faquin, 2014, p. 64).

¹⁸ Esta é composta por um homem e mulher cujo filho não apresenta laços de consanguinidade. (Fonseca, 2002, apud Carnut & Faquin, 2014, p. 64).

¹⁹ A família dita “casal” é aquela em que o homem e mulher se enlaçam via matrimônio, mas não concebem nem adotam filhos. (Carnut & Faquin, 2014, pp. 64-65).

²⁰ Os lares monoparentais são aqueles que vivem com um único progenitor, com os filhos que não são ainda adultos. (Vitale, 2002, apud Carnut e Faquin, 2014, p. 65).

²¹ Essas famílias são constituídas por pessoas do mesmo sexo que têm filhos via três caminhos: (a) reconstituição – um dos parceiros traz para a relação homossexual os filhos do casamento anterior; (b) adoção – legalizada ou não; (c) a co-parentalidade – em que um dos membros do casal gera uma criança com uma pessoa que oferece parceria biológica e o filho passa a fazer parte do núcleo parental do pai ou mãe homossexual. (Passos, 2008, apud Carnut e Faquin, 2014, p. 65).

²² O recasamento, fenômeno cada vez mais comum atualmente, surgiu como uma possibilidade de reconquistar vínculos essenciais de intimidade, companheirismo e afeto. Estas uniões não só exaltaram as maneiras de estar ou ser casado, como ainda provocam o aparecimento de novos arranjos familiares. (Cervený e Bethoud, 1997, apud Carnut e Faquin, 2014, p. 65)

Escola é uma importante ferramenta utilizada para educar, despertar e socializar o cidadão de forma que esse esteja apto a enfrentar algumas circunstâncias na vida, onde sua formação será de suma importância. Fazendo com que leve o cidadão aprender a desenvolver suas capacidades, a medida que é ensinado, a questionar, avaliar e opinar. A escola, em seus mais diversos aspectos, é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional do sujeito. (Guimarães, Araújo, Vilela & Lima, 2014, p.01).

Ainda de acordo com Guimarães, Araújo, Vilela & Lima (2014),

É um ambiente de orientação aos indivíduos produzindo-os para o mercado de trabalho de forma eficiente apresentando informações precisas, rápidas e objetivas. Tem como função, designar educar e cuidar, que precisa prover de subsídios que promova o crescimento do indivíduo, tanto pessoal quanto profissional. (p. 2).

Neste sentido, cabe a escola a partir dos conhecimentos adquiridos na família, primeira instituição de convívio social já mencionado anteriormente, reforçar, aprimorar mediante sua própria especificidade.

O que se quer aqui é afirmar que escola e família apresentam intencionalidades distintas, mas que se relacionam, todavia conforme as contribuições de Marques (1997) “os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores” (Marques, 1997, p. 27) e é notório que a reciprocidade é verdadeira. E como afirma Tiba (1996):

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (p. 111).

Ao afirmarmos que família e escola apresentam objetivos distintos, mas que se relacionam, tratamos de trazer ao debate a relação família e escola, a fim de construirmos constructos teóricos que possibilitem um diálogo fundamentando e que será apresentado nas próximas linhas.

3.2. Relação Família e Escola

Antes de adentrarmos especificamente no debate teórico sobre a relação família e escola, faz-se necessário rememorar que ambas as instituições tem em sua dimensão a ação de educar.

A ação de proporcionar educação para os sujeitos que tanto constituem a família quanto a escola, uma vez que ora temos filhos, ora estes estão alunos.

Educar é uma ação complexa e envolve diferentes significados. Seria dizer que educar depende dos olhos e de quem o faz, uma vez que a palavra educação se assume com diferentes significados.

Ao nos debruçarmos em Moura (2015) este afirma que a partir do sentido etimológico “o termo educação provém de a palavra educar que advém do latino educare, que significa alimentar, nutrir, mais educere que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa”. (p.27). Afirma também que ao longo da historicidade, a forma de encarar a educação tem evoluído, variando de sociedade para sociedade, sendo “influenciada por fatores socioeconômicos, culturais, étnicos e religiosos”. (p. 27).

Arenilla, Gossot, Rolland, & Roussell (2013) contribuem ao dizer que a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo educação designa a influência de uma geração sobre as crianças, os jovens ou os adultos para deles fazer seres inseridos numa dada sociedade. (p.187)

Para Freire (1996, apud por Moura, 2015) “a educação deve assumir uma concepção libertadora ou problematizadora, com o intuito de estimular a criatividade dos educandos, favorecendo o diálogo e a aprendizagem efetiva quer do formando, como do formador”. (p.27).

Ainda neste contexto, de trazer o conceito de educação ao debate teórico, e a partir das contribuições de Castilheiro (1985, citado por Carvalho 2008, p. 21) este diz “educação é o processo de integração pessoal na cultura, que permite projetar e realizar a vida mais claramente dentro da comunidade e com espírito criativo. É um processo pessoal de construção num contexto sociocultural”. (p.21)

Corroborando com as incursões acima, Simões (2007) acrescenta que a educação é a “orientação do desenvolvimento, mas, de acordo com uma concepção, que tem em conta a eminente dignidade e superioridade da pessoa humana e a transcendência da ordem moral”. (p.43).

Diante o exposto é notório que os conceitos de educação se relacionam com instituições importantes, escola e família em seus mais diferentes significados. Os autores citados acima, nas entrelinhas de seus conceitos trazem elementos como: ação de educar, libertação, diálogo, afetividade, integração cultural, dignidade, moral, desenvolvimento humano e a própria construção histórico social do sujeito social como membro constructo da sociedade. Estes

elementos ao se relacionarem compõe o contexto educativo e assim encontram-se presentes e necessários tanto na escola quanto no seio família. Daí poder afirmar que família e escola são instituições sociais inerentes a condição humana e assim, portanto, indissociáveis.

Todavia, sabe-se que esta relação não é harmoniosa. Hoje temos a escola exigindo das famílias à arte de ensinar os conteúdos escolares e temos as famílias exigindo que as escolas eduquem seus filhos a disserem, apenas de forma a exemplificar, “por favor, com licença e o obrigado”.

Os papéis estão invertidos, ambas as instituições desconhecem sua real função e neste caso, a relação torna-se ainda mais conflituosa e de difícil materialização de suas reais funções.

Sabe-se que a relação harmoniosa entre a família e a escola traz importantes atributos positivos na vida dos educandos, principalmente no que concerne ao desenvolvimento e ao aproveitamento escolar. Ao nos debruçarmos em Silva (2003) percebemos a necessidade de uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos (p.28).

Os pais ao participarem da vida de seus filhos Davies (1989) afirma que

Os pais têm oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos por meio de livros e brinquedos, a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atitude mais positiva em relação ao jardim-de-infância. (p.87)

Seria afirmar a necessidade de que família e escola precisam caminhar de mãos dadas. Que família e escola assumissem seus papéis e pudessem se relacionar, pois,

O envolvimento parental é crucial para o processo de ensino aprendizagem das crianças e “estudos realizados (...) nas últimas três décadas mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (Marques, 2001, p.19).

Gervilla (2008) reafirma a importância da participação da família na vida escolar dos educandos e diz que esta participação deve estar relacionada as necessidades de seus filhos e que a partir da participação da família e da relação que esta faz com a escola de forma harmônica os conflitos são reduzidos, uma vez que ocorre um equilíbrio na tomada de decisões fortalecendo na escola a gestão democrática, os poderes neste caso, passam a ser compartilhados.

Magalhães (2007) corrobora afirmando que “cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças”, assim acreditamos que o ato educativo é competência e dever dos pais e instituição (p.21).

Apresentamos o quadro abaixo que Fernández (2011 citado por Barradas, 2012, p.60) elenca os benefícios da participação da família para a escola, os alunos e também a própria família.

Quadro 9: Os Benefícios da participação da Família

Família	Alunos	Escola
Melhora a comunicação com os profissionais de educação; Melhora a comunicação com os educandos; Melhora a compreensão sobre os programas escolares; Visão positiva sobre a instituição; Aumenta a confiança e a auto-estima; Aumenta o compromisso social e comunitário.	Aumento o sucesso escolar; Melhora a atitude sobre a escola; Permite adquirir mais habilidades sociais; Aumenta a probabilidade de continuar a escolaridade; Permite ter melhores hábitos de estudo; Diminuem os conflitos.	Mais competente e eficaz; Ensino mais centrado no aluno; Maior relação com as famílias e com a comunidade; Professores mais satisfeitos e empenhados.

Fonte: Fernández (2011) citado por Barradas (2012, p.60)

Apesar de todos os benefícios citados acima Nunes (2004) afirma que a relação família e escola ainda é uma relação “insipiente e estéril”. (p. 20). A assertiva de Nunes (2004) reflete justamente na realidade encontrada no espaço educativo.

Transferências de responsabilidade entre família e escola a todo momento. A escola não consegue atender suas demandas, reconhecer seus educandos e suas respectivas famílias por conta dos conflitos. Os pais não frequentam a escola, não sabem onde se encontra a sala de aula de seus filhos e tão pouco conhece o Professor que seguirá no ensino aprendizagem.

Ao nos debruçarmos em Kortmann (2011) percebe-se que “[...] a família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delegam sua função educativa tradicional a outros agentes como a televisão ou a própria escola.” (p. 91)

Não se quer aqui trazer a família a pratica de ensinar os conteúdos escolares. Muito se ouve falar: “*Nossa, os pais não ajudam nos deveres de casa, ou Meu Deus! Menino, seu pai não lhe ensinou para prova*”. Estas falas a todo tempo encontram-se no espaço escolar e que de certa forma inquietam, pois como poderia um pai que nunca sentou em um banco escolar

ensinar a lição de casa? Por outro lado, a família fala: *O que tu tá aprendendo na escola menino? Teu Professor não te ensina boas maneiras não?*

A relação família escola precisa ser ressignificada ao ponto de construir um fortalecimento a partir de suas responsabilidades, sem transferências de objetivos, cada um percebendo seu real papel em prol do ator principal, os alunos.

Marques (2001) ressalta quatro formas de obstáculo para a não relação família e escola: o distanciamento entre família e escola, por conta de situações de conflito entre as instituições; a culpabilização dos pais no baixo rendimento de seus filhos; o desestruturamento familiar e a construção cultural da sociedade.

Sousa & Sarmiento (2010, p.150) ressaltam que:

A relação que existe entre a família e a escola sempre foi um “assunto polêmico”, uma vez que a escola culpa os pais pela “ignorância passiva” e por outro lado, a família culpa os professores por “hostilizarem as percepções” dos mesmos. (p.150)

Se a relação família escola em um contexto de alunos sem nenhuma necessidade educativa especial precisa de um novo olhar, de uma ressignificação em suas mais diferentes dimensões, indo da social, econômica, cultural e psicológica. Faz-se necessário também repensar e dialogar na importância desta família e desta escola no que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais.

A família tem seu papel na vida destes alunos. Cabe à escola oferecer o desenvolvimento destes alunos numa concepção inclusiva de educação e a família acompanhar este desenvolvimento, promovendo também aprendizagem naquilo que lhe cabe como responsabilidade.

Corroborando Libâneo (2000) diz que:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem

respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade. (p. 9)

A partir das incursões escola e família precisam repensar suas práticas e se auto perceberem como elementos indissociáveis no processo de ensino aprendizagem. Necessita reaprender suas reais funções, reconstruir conceitos e, sobretudo, olhar para seus filhos e seus educandos como atores principais e não mais como meros coadjuvantes que ora perambulam em suas casas ora tornam-se depósitos, verdadeiros conglomerados de pessoas que não sabem o porquê estão naquele espaço chamado de escola.

3.3. O papel da família no ensino aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais

Antes de adentrarmos especificamente no papel da família no ensino aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, faz-se necessário trazer ao debate o que são necessidades educativas especiais? E quem são estes alunos com necessidades educativas especiais?

3.3.1. Crianças com Necessidades Educativas Especiais

De acordo com Marchesi et al. (1995) um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que tem algum problema no que concerne a sua aprendizagem e que exige do professor e da escola uma atenção maior de acordo com as suas especificidades e peculiaridades e assim portanto exige novas condutas. A escola representa o cenário de transformação a medida em que ressignifica seu currículo, sua estrutura física, seus recursos humanos, seus materiais para a garantia do respeito a diferença e a materialização de uma educação para todos. A escola torna-se o palco de adaptação a todos os alunos em respeito a diversidade humana.

Ao garantirmos o acesso de alunos com necessidades educativas especiais passaremos a exigir da escola elementos indispensáveis ao desenvolvimento destes alunos que segundo Marchesi et al. (1995) estes elementos perpassam por: professores comprometidos e competentes, projeto pedagógico que esteja pautado na dimensão inclusiva de educação, adaptações curriculares que possam garantir a permanência levando em consideração as

necessidades, as deficiências que constroem o aluno na escola inclusiva e que possibilita que a aprendizagem ocorra de forma coletiva.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais envolve todos os sujeitos que estão inseridos no processo, escola e família são instituições que caminham juntas. Escola e família são as instituições que podem cada uma em sua intencionalidade, promover o desenvolvimento dos alunos a fim de romper as barreiras construídas pelas deficiências.

A necessidade educacional especial relaciona-se com o fato de que o aluno, ou os alunos em determinados momentos de aquisição de conhecimento, necessitam de estratégias diferenciadas. O ensino aprendizagem não caminha mais de forma estática, as crianças aprendem e apreendem conhecimentos de forma diferente.

No que concerne à importância da formação docente, ao nos debruçarmos em Legarralde (2016) este afirma que:

Cada vez es más evidente que la preocupación por la inclusión educativa es a la vez una preocupación por la enseñanza. Y, por lo tanto, debemos volver a pensar la formación de nuestros docentes, fortaleciendo las capacidades para reflexionar sobre el modo en que las prácticas pedagógicas cotidianas incluyen o excluyen a niños, niñas y jóvenes de distintos sectores sociales y grupos culturales. (p.306).

Todavía, a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais é bem distante dos documentos legais e também das “falas” que envolvem o debate da educação inclusiva. As bases legais, os documentos que norteiam a educação inclusiva no Brasil não se materializam. E voltando ao aspecto formação docente para prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais, ainda é uma realidade precarizada em nosso país.

Ressaltamos que os alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre chegam à escola com alguma deficiência aparente e que possua algum tipo de laudo médico que o identifique. O que se quer afirmar é que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que necessitam de práticas pedagógicas, de acompanhamento familiar específico.

A ideia acima é confirmada a partir das entrelinhas da já mencionada declaração de Salamanca que traz a essência da escola para todos e que reafirma o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais alicerçadas na dimensão de suas deficiências, mas também em suas dificuldades chamadas de temporárias. Seria então a concepção de que a escola inclusiva está para as crianças deficientes, mas também para trazer o princípio da diferença para escola.

A fim de explicar o que vem a ser uma necessidade educativa especial permanente e ou temporária nos debruçaremos em Correia (1997).

As necessidades educativas especiais permanentes segundo Correia (1997) “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar”. (p.49). neste grupo de alunos encontram-se aqueles que apresentam necessidades educativas especiais relacionadas e advindas de distúrbios orgânicos, funcionais, socioculturais e econômicos. São por exemplo alunos que apresentam deficiências como, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os deficientes mentais, os deficientes físicos, enfim alunos que tem uma deficiência que se constitui e que se apresenta de forma permanente. Ele traz consigo laudo médico que comprove seu comprometimento e assim, sabe-se que o quadro de sua deficiência não pode ser revertido.

Já as necessidades educativas especiais temporárias, Correia (1997) diz que:

São aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. (p.52).

São alunos que apresentam dificuldades ligeiras, temporárias de leitura, escrita, raciocínio lógico matemático, entre outras dificuldades advindas principalmente das questões sociais e econômicas e também de questões psicológicas. Seria repensar, por exemplo, o aprender de uma criança que tem fome, o aprender de uma criança que é espancada, ou seja, a existência de vulnerabilidades que comprometem o ensino aprendizagem na escola.

Ao nos debruçarmos em Brennan (1988, apud por Correia, 1999, p.48), percebe-se que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação desta problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

A Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) apresenta uma definição de escolas inclusivas, afirmando que estas:

(...) devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nômade, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados. (p. 41)

E neste cenário como afirmam Menezes & Santos (2001) são também alunos com necessidades educacionais especiais, ou em situação permanente, ou em situação temporária “alunos que estejam repetindo continuamente” os anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que moram distantes de quaisquer escolas, os que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridos, os que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, os que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou os que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Assim:

A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de “necessidades educacionais especiais” que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. (Menezes & Santos, 2001, s/p).

De acordo com a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, observa-se que no bojo do Art. 6º para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação

especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (Brasil, 2001, p.70)

As incursões nos remetem a afirmação de Correia (1997) quando diz que “As crianças/adolescentes com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem”. (p. 48).

Neste emaranhado teórico e que pela função social do processo educativo, este por sua vez, é construído a partir de um sistema que envolve pessoas, e neste contexto surge a família como elemento indissociável a escola, a educação. E como já foi dito, a família é a primeira instituição de convívio do ser humano. E como afirma Moreira (2012) “A família é reconhecida como o principal promotor do desenvolvimento humano e base da sua estrutura social. Assim, a família tem um papel fundamental na formação da personalidade da criança. É no seio familiar que a criança faz as primeiras aquisições e a aprendizagem dos distintos papéis”. (p. 43). Neste sentido nos debruçaremos em dialogar acerca do papel da família no desenvolvimento de crianças e ou alunos com necessidades educativas especiais.

3.3.2. O Papel da família face à criança com Necessidades Educativas Especiais

A espera de um filho envolve aspectos da condição humana fortemente relacionados a emotividade. É claro que uma gravidez envolve questões morfológicas e fisiológicas do corpo humano, onde cuidados médicos são necessários e indispensáveis à saúde da mãe e do bebê que esta por vir.

A cada mês gestacional, as famílias constroem sonhos, se organizam, planejam a chegada do novo “ser” que está por vir. Cabe a mãe fazer o pré-natal, checando tudo que pode ou não trazer problemas a criança.

Ao nos debruçarmos em Moreira (2012) esta traz reflexões pertinentes a este momento quando diz:

O tempo passa e eis que chega o dia tão esperado: a criança sonhada e idealizada finalmente nasceu! Mas os factos, por vezes, contrariam os sonhos e os desejos dos pais. O “fantasma” do filho com deficiência torna-se realidade. Dar à luz um filho com deficiência é um acontecimento inesperado para o qual a família não está preparada. É um acontecimento na vida dos pais que sempre ficará marcado

e produzirá mudanças no seio familiar. Nesta situação ocorrem questões, tais como: “Porque nos aconteceu isto?” ou “Que mal fizemos nós para merecer tal castigo?”. As esperanças dos pais desfazem-se e o futuro avizinha-se cheio de receios, privações e incertezas. (p.45).

Apesar das palavras trazerem a ideia da deficiência como um “estorvo” a família, retomando um olhar excludente e também segregador. Bandim (2011) afirma que “Esse tipo de postura não traz nenhum benefício à criança, principalmente aos pais, que ficam perdidos e afogados num mar de informações truncados e malconduzidos”. (p. 62).

A fala de Moreira (2012) remete a surpresa da família. Infelizmente, a apesar de todo um debate no que concerne ao desenvolvimento de crianças deficientes na atualidade, não é comum o desejo de uma mãe que seu filho traga ao nascerem sequelas, deficiências, transtornos que possam privá-lo de muitos aspectos que a condição humana apresenta.

Moreira (2012) enfatiza ainda que:

O nascimento de uma criança “diferente” coloca os pais diante de um facto que lhes pode despertar várias reações. Segundo alguns atores, este acontecimento promove três etapas de adaptação no seio da família, a saber: experimentação de um período de desorganização emocional, incluindo sentimentos de ira, culpa, depressão, vergonha e fraca autoestima; repulsa pela criança ou superproteção e por último, os pais acabam por aprender a aceitar o seu filho “diferente”. (p. 45).

E neste processo de aceitação de seu filho, entendem que ele é sujeito de direitos e que merece desenvolver, aprender em uma escola que é para todos. A família vai a escola garantir assim o direito de acesso à escola pela criança que é deficiente.

Acredita-se que uma família ao terem o contato com uma criança deficiente aprende muito mais sobre cidadania. Exercitam o amor, a paciência, e, sobretudo, aprendem que o maior deficiente é a própria sociedade. Onde Homem (2002), contribui ao dizer que “família é o principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores” (p. 24).

Todavia não é tarefa fácil. O período de negação é sofrido. A família se encontra cheia de dúvidas em relação ao cuidar. São muitos os porquês diários. De forma metafórica, Moreira (2012) diz “os pais atravessam um período de luto pela perda do filho idealizado”. (p. 45). E assim, passam a buscar estratégias, formas para conviver com o diferente perpassando dimensões como “negação (os pais não aceitam que há algo de errado com os filhos), superproteção (os pais tentam proteger demasiado os filhos) e projeção (os pais colocam as responsabilidades em técnicos e outros profissionais)”. (p. 46).

A partir das incursões, faz-se necessário refletir sobre o papel da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. E também que tipo de apoio pedagógico estas famílias devem receber. Ressaltamos que a responsabilidade da família pela vida de seus filhos não difere em nada. Sejam pais de crianças com ou sem deficiência, sua função não muda e nem tão pouco suas responsabilidades aumentam ou diminuem, todavia, a participação dos pais no desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais é indispensável e indissociável no processo educativo formal. Concordamos com Marchesi et al. (1995, apud Moreira, 2012) quando enfatiza que “a participação e colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com NEE é um fator primordial para favorecer o seu desenvolvimento”.

Neste sentido da importância da família, temos que:

A família é o primeiro agente de educação e de socialização de qualquer criança, incluindo a portadora de deficiência, desenvolve um papel relevante no âmbito da intervenção precoce. É, muitas vezes, a família (essencialmente a mãe devido a uma maior proximidade com o filho), que detecta as diferenças em relação às crianças com necessidades especiais. Assim, temos de salientar a importância fundamental da educação no âmbito familiar, especialmente no início do desenvolvimento da criança. Cabe à família intervir de modo a desenvolver na criança todas as suas capacidades. (Moreira, 2012, p. 48).

Em meio aos pressupostos Magalhães (2007) colabora dizendo que “cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças”, o que possibilita entendermos que a educação, é responsabilidade e dever dos pais e da escola (p.21). claro, que cada um diante sua especificidade. Neste sentido, Marques (2001) diz que quando os pais colaboram com a escola surgem o que chamamos de vantagens que estão para além do rendimento escolar de seus filhos, possibilitando neste caso:

(...) aumentar a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores; melhora a imagem social da escola; reforça o prestígio profissional dos professores; ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis e estimula os professores a serem melhores professores. (p. 20).

Além das vantagens destacadas por Marques (2001), Simões (2013) ressalta os benefícios desta parceria enfatizando a conquista de competências, principalmente na dimensão cognitiva. Simões (2013) ressalta ainda que “o maior desenvolvimento motivacional acontece

porque as crianças de pais envolvidos interiorizam atitudes positivas dos pais em relação à escola”. (p. 84).

Neste debate, Marques (2001) retrata também a existência de conceitos relacionados a ausência ou pouca colaboração dos pais na educação de seus filhos. Chama de “os pais difíceis” e “escolas difíceis de alcançar”.

Remeto-me neste momento a situação de que na maioria dos casos os pais são chamados pela escola somente para receberem instruções e ou informações, ou seja, não participam de tomadas de decisões, ou os pais procuram a escola para criticar e ou reclamar. Duas instituições distanciadas pela ausência do diálogo e ineficácia de compreensão de suas reais responsabilidades.

Os pais difíceis são aqueles que não possuem interesse pela educação escolar de seus filhos. Escolas difíceis de alcançar são escolas onde seus aspectos burocráticos estão para além de sua essência como instituição educativa, e, sobretudo, humana. E ainda nesta reflexão perpassam os argumentos de que a escola não esteja para todos uma vez que:

(...) a cultura escolar não é compreendida pelos pais com níveis baixos de escolaridade; muitos pais tiveram uma má experiência escolar (...); a escola raramente dispõe de espaços adequados e convidativos para receber os pais; a linguagem dos professores nem sempre é acessível aos pais com menores níveis de instrução; os professores chamam os pais à escola quase sempre quando há problemas. (Marques,2001. p. 35)

É fato que os pais são os reais potencializadores de desenvolvimento de seus filhos, gestos, ações e práticas que promovem interação social e aprendizagem. Pais são o melhor impacto na vida de um filho, maior que qualquer profissional. Pais é confiança, é estrutura, é alicerce na vida de seus filhos, ou pelo menos deveriam ser. E como já foi dito, se a família se constitui como elemento que desenvolve, Dessen (2001) contribui ao dizer que “especialmente em se tratando das crianças com deficiência, as quais requerem atenção e cuidados específicos à família será fundamental em todo o processo”. (p.136)

Ao nos debruçarmos em Aranha (2004) observamos 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 às

necessidades especiais de seus filhos”. (p. 7). Esta dependência também funciona como uma relação de poder em relação ao conhecimento.

Escola e pais em colaboração no processo de escolarização de filhos deficientes é uma colaboração que exige dedicação e confiança a partir de elementos como a profissionalização dos professores e os cuidados dos pais em relação aos seus filhos, possibilitando assim otimizar as relações interpessoais existentes entre família e escola. Szimansky (1994) diz que, “ao se falar em educação para família não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar as famílias na sua tarefa de socialização”. (p.43).

Neste sentido a escola deve oferecer aos pais os conhecimentos necessários no que concerne ao desenvolvimento de seus filhos. Além disso, deve orientar os pais de como realizar o acompanhamento de seus filhos no dia a dia fora da escola. Enfatiza-se também a necessidade de escola e pais terem um momento de troca, de diálogo para que possam “falar a mesma língua”, ou seja, para que as ações estejam engajadas, relacionadas, alinhadas. É fundamental também que a família participe nas atividades escolares de seus filhos e para isso cabe a escola implantar projetos onde a escola, os alunos e as famílias possam interagir e aprenderem na convivência, na diversidade e na diferença que podem construir novos rumos na vida de filhos e alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, moldam-se o papel dos pais na educação de seus filhos. Uma ação responsável e que de fato promove desenvolvimento. Escola educa formalmente. Escola transmite conhecimento científico. Família educa, desenvolve a partir de singularidades que se apresentam em dimensões constituídas no amor, na responsabilidade, na preocupação e na construção de filhos sujeitos de direitos e que merecem mesmo com suas limitações serem respeitados no que concerne a sua diferença e na diversidade existente em sua própria diferença.

4. MARCO METODOLOGICO

Michel (2015) inicia o debate no que concerne à metodologia da investigação científica trazendo o conceito de ciência ao dizer que “Ciência é sinônimo de conhecimento atento e profundo de alguma coisa”. (p. 4). Ao trazer a ciência como conhecimento, faz-se necessário ressaltar que somente a espécie humana é capaz de ser atenta e aprofundar-se a partir do exercício de sua cognição. Somente a espécie humana é dotada da habilidade do raciocínio.

Michel (2015) enfatiza também que a Ciência entendida como conhecimento pressupõe reflexão ou experiência sistemática, adquirida pela observação, identificação, pesquisa, explicação de fenômenos e fatos formulados metódica e racionalmente. (p.05).

A fim de contribuir Malheiros (2011) a partir da capacidade de raciocínio do ser humano, reafirma que este homem “busca explicações para os eventos que ocorrem em sua vida”. (p. 2). E nesta ânsia por saberes, por explicações o Homem como o sujeito social vivo da pesquisa passa a compreender o mundo em que vive e assim promove diferentes interações com este mundo ao descobrir as causas para os fenômenos, ao descrever e construir conceitos científicos, ao formular teorias e levantar hipóteses, possibilitando assim a construção do conhecimento científica para a humanidade.

Ainda na busca pelo conceito de ciência, Campoy (2018) contribui dizendo que “La palabra ciencia proviene do latim scientia que significa conocimiento”. (p. 35). Corrobora também ao dizer que:

En la actualidad, la ciencia puede ser entendida como una actividad humana que nos permite comprender la realidad generando ideas y comprobándolas mediante experimentos y observaciones. Es decir, es el conjunto de todo conocimiento sistemáticamente estructurado, que se obtiene mediante la observación y el razonamiento, permitiendo deducir los principios y leyes generales. (Campoy, 2018, p. 35).

A partir dos pressupostos, Michel (2015) traz ao debate algumas especificidades do ser humano quando afirma que a postura racional, planejada e intencional do ser humano seria trazer a capacidade de construção do comportamento racional e científico. (p. 8).

Michel (2015) corrobora ainda quando diz que:

O comportamento científico ou racional é disciplinado: requer atitude, postura crítica em relação ao objeto de interesse, situação ou fato e as suas formas de manifestação; assim como a escolha e uso de técnicas adequadas para enfrentar e solucionar problemas. É também imparcial: não torce fatos e respeita a verdade, mesmo que ela vá de encontro aos seus valores e crenças; cultiva a honestidade, a ética, rejeita atitudes suspeitas, falsas, ilegais, duvidosas; não assume como seu o que é produto dos outros; e tem coragem suficiente para enfrentar obstáculos, dificuldades e desânimos que uma situação-problema possa oferecer. (Michel, 2015, p. 8).

Surge neste contexto, a necessidade de se fazer pesquisa. Minayo (1993) a partir de uma dimensão filosófica afirma que a pesquisa é “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade” (p. 23).

Pesquisa é a ação da relação teoria e prática em um processo inacabado e permanente, uma vez que, o conhecimento científico, é construído e reconstruído a todo instante. É como afirma Minayo (1993) “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. (p. 23).

Ao se falar de pesquisa, adentramos no contexto da investigação e Campoy (2018) afirma que “La Investigación es entendida como un proceso de recopilación, análisis e interpretación de datos para dar respuesta a preguntas que se plantean” (p.39). Reafirma também que o processo de investigação apresenta características específicas ao dizer que “debe ser controlada, rigurosa, sistemática, válida y verificable, empírica y tener sentido crítico (com los procedimientos y técnicas actualizadas). (p. 39).

Mediante o contexto, a pesquisa pauta-se a partir de uma metodologia, uma metodologia científica que conduz e assim constrói a pesquisa científica. Cervo, Bervian e Silva (2007) dizem que para fazer pesquisa científica, o pesquisador precisa primeiramente adotar uma postura científica, na qual:

A postura científica, é antes de tudo, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta. Essa postura, não é inata na pessoa; ao contrário, é forjada ao longo da vida, à custa de muito esforço e de uma série de exercícios. Ela pode e deve

ser aprendida. A postura científica, na prática, é a expressão de uma consciência crítica²³, objetiva e racional. (p.13).

Assim, para fazermos pesquisa necessitamos eleger o objeto de estudo, e é a partir de observações e vivências que este objeto é determinado diante uma dada problemática. Nesta escolha, inicia-se a pesquisa diante uma postura ética que também é aspecto inerente ao processo da investigação científica.

Mediante os constructos incursivos acima, adentramos no significado da pesquisa para atender a realidade, onde o mundo, as observações inquietam o investigador e o permite se construir a partir do conhecimento científico, onde:

O conhecimento científico procura ultrapassar qualitativamente o senso comum, buscando conhecer, além da manifestação do fenômeno, suas causas e relações. Busca o conhecimento objetivo, isto é, fundado sobre as características do objeto, e lógico, através do uso de métodos desenvolvidos para manter a coerência interna de suas afirmações. (Baruffi, 2011, p. 215).

Baruffi (2011) ressalta ainda que:

O conhecimento científico não é um saber que vem pronto e acabado e que deve ser aceito sem questionamentos. Não é a posse de verdades imutáveis. Ao contrário, é um saber intencionalmente obtido e elaborado, com consciência dos fins a que se propõe e dos meios para efetivá-lo, visando sua justificação como saber verdadeiro ou certo. Requer a obediência a um método de investigação; pressupõe explicar os motivos de sua certeza. (p. 215).

Todas estas incursões, as quais eu chamo de percursos da investigação científica em consonância com minhas inquietações a partir de minhas vivências no seio educacional permitem apresentar o objeto de estudo para esta pesquisa. Esta investigação estará organizada a partir de uma lógica estrutural que permite construir o objeto a ser investigado diante as seguintes dimensões: participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar; tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos; os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola e a presença/ ausência de ações

²³ A consciência crítica levará o pesquisador a aperfeiçoar seu julgamento e a desenvolver o discernimento, capacitando-o a distinguir e a separar o essencial do superficial, o principal do secundário. Criticar é julgar, distinguir, discernir, analisar para melhor poder avaliar os elementos componentes da questão. A Crítica, assim, entendida, não tem nada de negativa. É, antes, uma tomada de posição, no sentido de impedir a aceitação do que é fácil e superficial. O crítico só admite o que é suscetível a prova. (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p.13).

no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente.

Trazer estes elementos é reafirmar as contribuições de Torres (2016) quando este afirma sobre a importância dos primeiros passos. Sobre a importância de se observar o entorno e assim identificar aspectos que envolvem o problema que será apresentado na pesquisa. Assim enfatiza que em:

Respecto a las bases conceptuales, o al estado de la cuestión, estimamos que son los primeros pasos de búsqueda alrededor del problema, quizás sea la primera toma de contacto con todo aquello que parece va a darte luz, alguna pista sobre el enfoque del problema. (Torres, 2016, pp. 441-442).

Elenca também processos para delimitar o problema de pesquisa, os quais cita:

Primeramente, decidir cuáles serían los grandes pilares que hay que estudiar para aclarar aquellos puntos (temas) que nos ayudarán a comprender el problema. Generalmente serán, en principio, grandes temas: Innovación, inclusión, desarrollo profesional, Tendremos que "volver" tal como vayamos avanzando y trabajando en otros aspectos de la investigación. Analizar los antecedentes, si los hubiera, relativos no sólo al problema sino a cómo lo han tratado y sobre qué pilares lo han soportado. Esto nos ayudará a reconocer otros aspectos críticos y a comenzar a tomar decisiones sobre la metodología. (Torres, 2016, p. 442).

A partir dos pressupostos iniciais, que de forma metaforizada se apresentam como um preâmbulo para a construção dos caminhos que serão percorridos nesta investigação científica apresentaremos então nas próximas linhas o percurso, como esta investigação se organiza, se sistematiza no contexto metodológico, perpassando pelos seguintes elementos: O Problema de Investigação, os objetivos da investigação, onde a partir de suas dimensões e relações possibilitarão apresentar as decisões metodológicas de forma clara e concisa.

4.1. O Problema de Investigação

Sabe-se que a família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de desenvolvimento, a influência da família no processo educativo de suas crianças se dá, primordialmente, através das relações estabelecidas por meio da aprendizagem.

A Educação enquanto aspecto indissociável ao desenvolvimento humano, cada vez mais vem demonstrando a necessidade de fortalecer o vínculo escola e família como elementos indispensáveis ao ensino aprendizagem. Em meio esta relação família e escola perpassa o processo de inclusão escolar que caminha em todas as modalidades do ensino e que também adentra o seio familiar, uma vez que os alunos são filhos e vice-versa.

Sobre a relação família e escola estamos caminhando em um problema que se arrasta há décadas. Escola e família não conseguem dialogar, não conseguem entender seus papéis e assim “distanciam-se cada vez mais”. Neste cenário, surge o aluno com necessidades educativas especiais e suas especificidades, suas diferenças em meio uma diversidade que ainda esta pautada em ações discriminatórias e estigmatizantes.

O aluno com necessidades educativas especiais requer da escola e da família um olhar mais detalhado. Este aluno necessita de acompanhamento, de um ensino aprendizagem diferenciado em relação as suas necessidades, em relação às limitações ocasionadas por sua deficiência. Este aluno necessita de uma família que o acompanhe, que o estimule para que seu desenvolvimento seja satisfatório e eficaz.

Este aluno necessita que as duas instituições de maior convívio de sua vida, caminhe de mãos dadas e entendam que ao entrelaçar ações da família e da escola, a intencionalidade do valor educativo torna-se possível.

Nos dizeres de Rocha (2011) “o essencial do processo educativo depende da relação da criança com seus pais”. (p. 66). Já em outros momentos, Freud dá a entender que a influência de que os educadores dispõem, depois dos pais, não é negligenciável, uma vez que ele acha apropriado alertá-los contra a tentação de modelar a criança em função de seus ideais, e lhes indica que respeitem as disposições e possibilidades de seus alunos. A partir das incursões **questiona-se:** Quais as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva?

4.2. Objetivos da Pesquisa

A partir das contribuições de Campoy (2018) “en general, um objetivo significa um propósito o meta, una finalidad hacia la cual deben dirigirse los recursos y esfuerzos para dar cumplimiento a um plan. (p. 69). O autor também diz que “los objetivos de investigación son puntos de referencia que guían el desarrollo de um estudio. (p. 69). Para além disso, Campoy (2018) compara os objetivos de investigação como “GPS de la investigación”.

Neste sentido, apresentamos os objetivos da presente investigação científica dispostos nos itens 4.2.1 e 4.2.2.

4.2.1. Objetivo Geral

Analisar as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

Para alcançar este objetivo propõe-se responder a interrogação: Quais as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva? Neste caso o objetivo geral, conforme Campoy (2018) “Constituye el enunciado global sobre el resultado final que se pretende alcanza, debe responder a la pregunta de investigación y expresa el fin concreto de la investigación”. (p.72). Ou seja, o objetivo geral está relacionado a questão problema de investigação.

4.2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar as formas de participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar. Para o alcance desse objetivo propõe-se questionar: Quais as formas de participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar?
2. Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos. Para o alcance desse objetivo propõe-se indagar: Que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos?
3. Descrever quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola. Para o alcance o objetivo mencionado pretende-se responder a seguinte questão: Quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola?
4. Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente. Para o alcance desse objetivo propõe-se indagar: Existem ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente?

Ressalta-se a partir de Campoy (2018) que “Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y expresan los pasos que son necesarios para alcanzar dicho objetivo”. (p.72).

4.3. Decisões metodológicas

4.3.1. Tipo de Investigação

A pesquisa proposta será do **tipo descritivo e explicativo**, onde se exige do pesquisador uma série de informações a que se deseja pesquisar. Trivinos (2012) contribui que os estudos descritivos apresentam como foco essencial o desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, suas gentes, suas escolas, sua educação, seus professores, seus valores, etc. (p.110). É descritiva, pois como afirma Cervo, Bervian e Silva (2007) “observa-se, registra-se, analisa-se, correlaciona-se fatos ou fenômenos sem manipulá-los”. (p. 60).

Corroborando Campoy (2018) afirma que “La investigación descriptiva constituye el primer nivel de conocimiento científico”. (p.155). “Tiene po objetivo a descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos”. (pp.155-156).O autor supracitado enfatiza também que os estudos descritivos tem como objetivo:

Definir las características socio-demográficas de las unidades investigadas (edad, sexo, nivel educativo, número de hijos, nivel económico, etc.); Identificar formas de conducta, conocer percepciones, determinar el grado de acuerdo o desacuerdo, establecer preferencias, etc; Descubrir y comprobar posible asociación entre variables e identificar características de la población objeto de estudio. (Campoy, 2018, p.156).

Triviños (2012) afirma que os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. (p.110) Para esta pesquisa o desejo do pesquisador adentra no mundo das contribuições do acompanhamento familiar para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Por também se tratar de um estudo explicativo este:

Tem a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, portanto explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (Gil, 2014, p. 28).

É **explicativa**, pois vai além da descrição de conceitos e/ou comportamentos. Preocupa-se em responder as causas dos acontecimentos, dos fenômenos que se manifestam sejam estes físicos ou sociais que como afirma Sampiere, Lucio e Collado (2006) seu interesse está em responder por que ocorre um fenômeno e em quais condições ou porque duas ou mais variáveis estão relacionadas. (p. 107).

Reynolds (1986) contribui explicando que as pesquisas explicativas são mais estruturadas e proporcionam o entendimento do fenômeno a que estas se referem. (pp.07-08) O referido autor também enfatiza a relação do ato de descrever e explicar onde Sampiere, Lucio e Collado. (2006) corrobora dizendo que não há sobreposição, ou seja, é descritiva e ao mesmo tempo explica sem perder a essência de cada tipo de pesquisa, mas que se relacionam proporcionando de fato entender as entrelinhas das vozes dadas por todos os sujeitos na pesquisa.

O Estudo foi **transversal**, pois a coleta de dados ocorrerá apenas em um dado momento, descrevendo as variáveis a educação inclusiva, a escola, a família e dos alunos com necessidades educativas especiais de forma a analisa-las no contexto do espaço educativo, a escola. E pensar nestes elementos indissociáveis a esta pesquisa científica é reafirmar a fala de Torres (2016) quando o referido autor afirma que “la investigación en Educación Inclusiva debería centrarse en dos elementos claves, que surgen como consecuencia de “lo especial” en un contexto inclusivo: adaptación y apoyo. (p. 457).

O apoio enfatizado por Torres (2016) será descrito e explicado a partir das contribuições do acompanhamento familiar no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Torres (2016) enfatiza também que existem pontos específicos no processo de investigação científica na educação inclusiva e entre eles destaca as “Perspectivas comunitárias” onde a partir deste elemento encontramos “El papel de las familias”. (p.458).

4.3.2. Enfoque de Pesquisa

Debruçaremos-nos no enfoque qualitativo de pesquisa para esta investigação. Strauss & Corbin (2008) conceituam pesquisa qualitativa, como qualquer pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. (p. 23).

Enfatizam ainda que:

Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos e também a pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais e fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como é o caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa. (Strauss & Corbin, 2008, p. 23).

Concordamos com Strauss e Corbin (2008) e assim entendemos que o que determina um enfoque de pesquisa é a forma como eu pesquisador interpreto e analiso os dados que coletamos e que Marconi e Lakatos (2017) contribuem ao dizer que os estudos qualitativos se desenvolvem numa situação natural, oferecendo riqueza aos dados descritivos, bem como focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. (p.303).

Corroborando Chizzotti (2014, p. 28) contribui dizendo que a pesquisa qualitativa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

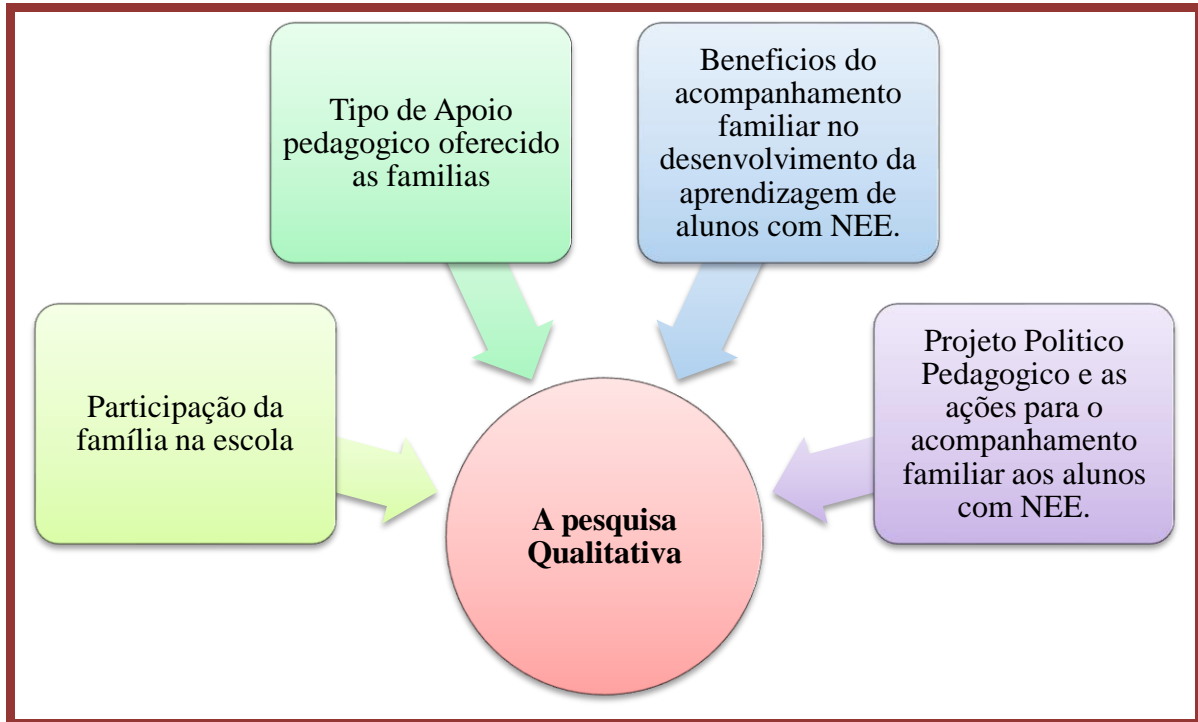
Para Teixeira (2014, p. 137) na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, a compreensão dos fenômenos estudados.

Ainda para autora supracitada, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes fases:

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequenciados fatos ao longo do tempo; O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, conferindo a mesma a flexibilidade; a pesquisa em geral mais de uma fonte de dados. (Teixeira, 2014, pp. 137-138).

Diante o exposto acima, a partir da pesquisa qualitativa tratamos de apresentar os elementos para análise propensos a diferentes significados nessa investigação científica:

Figura 6: Elementos de Análise Qualitativa- Busca por significados



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2019).

Segundo entendimento de Yin (2016) a pesquisa qualitativa deve:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar - se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (p. 29).

Ainda no que concerne as características da pesquisa qualitativa, Campoy (2018) corrobora dizendo que:

1. no métricos. Los datos son de naturaleza narrativa (textual o visual). Es dialéctica y sistémica
2. Tiene una concepción múltiple da realidade.
3. La realidade está formada por sistemas muy complejos.
4. Parte de un enfoque inductivo del análisis de la realidade social a partir del cual se generan hipótesis.
5. El principal objetivo es comprender los fenómenos
6. Rechaza el postulado de considerar al sujeto totalmente pasivo.

7. Le interesa las estructuras significativas de las conductas del sujeto que se estudia.
8. El conocimiento es de carácter ideográfico. Se describe casos individuales.
9. El investigador interactúa con el medio observado.
10. Utiliza técnicas no estructuradas en la recogida de información.
11. Asume conceptos orientativos, no necesariamente operativizables.
12. Flexibilidad en el proceso de recogida de información.
13. Especial interés por el significado de la información.
14. Produce datos cualitativos,
15. Plantea un análisis interpretativo. (p. 255).

Hernández Sampieri, Lucio & Collado (2013) afirmam que as pesquisas se originam nas ideias. Ou seja, tudo parte de um objeto, de um problema que inquieta o pesquisador e que de certa forma este quer investigar, uma vez que são as perguntas que movem o conhecimento científico. (p. 22). Hernández Sampieri, Lucio & Collado (2013) ressaltam também que o pesquisador não é apenas um indivíduo de avental branco que está preso em um laboratório. A pesquisa tem relação com a comunidade, ou seja, é social. (p. 30).

É assim, é o pesquisador nas pesquisas qualitativas, ele se relaciona a realidade a fim de compreendê-la, explica-la e intervir sobre ela. Para, além disso, é capaz de criar e recriar concepções, reafirmar teorias a partir de seu olhar, de suas vivências e observações que são concebidas a partir dos significados que vão emergindo a medida que a coleta de dados vai ocorrendo. E neste contexto, todos os sujeitos envolvidos tornam-se importantes na investigação.

As incursões permitem trazer as contribuições de Chizzotti (2014) quando ele afirma que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam a concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isso significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos refletem um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade. (p. 83).

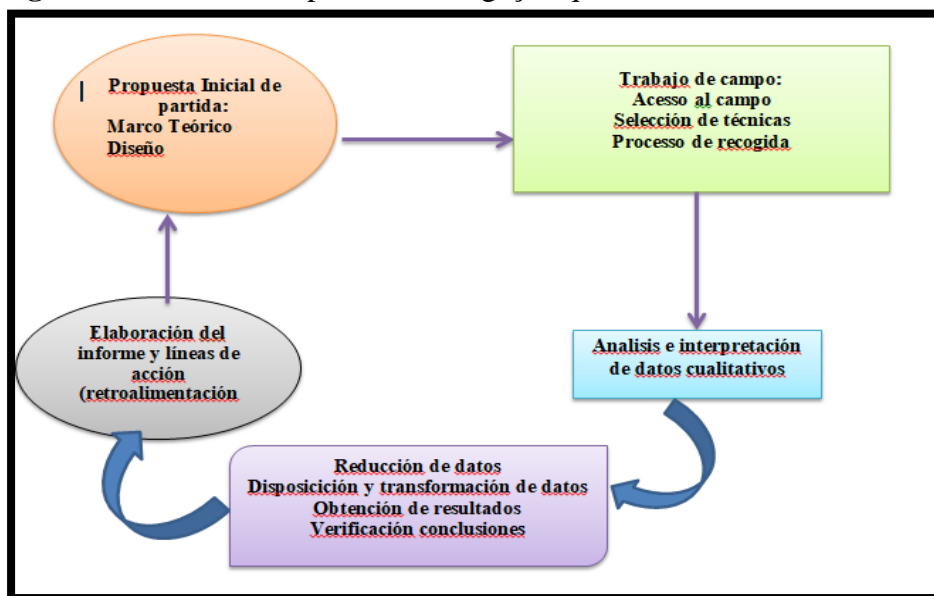
Comungar com Chizzoti (2014) é confirmar que o acompanhamento familiar para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais constitui para esta investigação objeto constituinte dos anseios do pesquisador, onde a partir de vivências e observações, que “claro” foram inicialmente empíricas fomentaram-se pela pelos problemas enfrentados no dia a dia da escola inclusiva no que se refere à participação da família na vida de alunos com deficiência.

A pesquisa qualitativa é distinta por sua dimensão da representatividade de olhares e perspectivas dos sujeitos e ou participantes da pesquisa, uma vez que estes demandam vozes, demandam significados que fazem parte da vida real, mesmo que em alguns momentos se apresentem de forma abstrata e ou subjetiva.

Ela é demonstrada por situações que não podem ser mensuradas, haja vista que sociedade e seres humanos em uma concepção social, humana e educativa são elementos indissociáveis e que apresentam especificidades e particularidades próprias.

Rodriguez Gómez, Gil Flores y Garcia Jimenez (1996, p. 64 apud Campoy, 2018, p. 261) retratam as fases e as etapas da investigação qualitativa, demonstradas na imagem abaixo:

Figura 7: Fases e as etapas da investigação qualitativa



Fonte: Rodriguez Gómez, Gil Flores y Garcia Jimenez (1996, p. 64) apud Campoy (2018, p. 261).

Campoy (2018) ressalta também a relevância da interpretação na pesquisa qualitativa, ao dizer que:

La característica principal de la investigación cualitativa es la “interpretación”. La interpretación supone integrar el discurso, relacionar elementos, establecer conexiones entre las diversas categorías, resignificar un sentido, integrar los

significados de lo latente que se hace manifiesto, buscando um sentido al “todo”.
(p. 262).

Neste sentido, os caminhos, as decisões metodológicas vão se construindo que permitem a seguir apresentar o contexto da investigação (lugar de estudo e lócus de pesquisa).

4.4. O Contexto da Investigação

4.4.1. O Lugar de Estudo- Presidente Figueiredo

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Presidente Figueiredo – Amazonas.

É um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas. Ocupa uma área de 25 422,235 km² e sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, era de 33 703 habitantes, sendo assim o vigésimo-segundo município mais populoso do estado e o mais populoso de sua microrregião. A maior região metropolitana brasileira em área territorial e a mais populosa da Região Norte do Brasil.

4.4.2. O lócus de pesquisa- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges está situada a Avenida Galo da Serra s/nº, bairro Galo da Serra, Município de Presidente Figueredo no Estado do Amazonas. A Escola foi criada a partir do Decreto nº 1053 de 25 de fevereiro de 2010 e atende o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Suas atividades pedagógicas iniciaram como anexo da Escola Municipal Doutor Octávio Lacombe, no prédio do IFAM – Instituto Federal do Amazonas. O público atendido pela escola lócus de pesquisa é constituído por uma mescla social e cultural, a maioria dos alunos são filhos de agricultores, comerciantes, funcionários públicos, Funcionários da Empresa Agropecuária Jayoro, e trabalhadores de economia informal, onde a maioria das famílias muitos tem como única fonte de renda os projetos federais um deles é o Bolsa Família.

Em 28 de março de 2011 a Escola Municipal Deyse Lammel Hendges foi inaugurada e passou a funcionar em prédio próprio, que além de atender os alunos do bairro Serra do Galo funciona como anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Jorge Gomes da Costa e a Creche Maria Emília Mestrinho II. Ter estas escolas como anexo possibilitou atender

as demandas no que concerne a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

O nome da escola deu-se em homenagem a funcionária pública Deisy Lammel Hendges, que nasceu em Pato Branco Paraná e faleceu em Presidente Figueiredo no dia 01 (um) de outubro de 2008. Filha de uma professora e Pedagoga do município Cledy Terezinha Lammel Hendges, veio para o município aos 06 (seis) anos de idade e foi uma das primeiras moradoras do bairro Tancredo Neves. Estudou na Escola Estadual Maria Calderaro, até a conclusão do ensino básico, cursou o Ensino Técnico em Turismo no CETAM, trabalhou como técnica na Prefeitura Municipal, onde trabalhou como assessora na Defesa do cidadão e com advogados da prefeitura, vindo a falecer no exercício de suas atividades laborais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017):

Trata-se de uma das melhores escolas deste município. Seu aspecto físico compõe-se de quatro pavilhões onde estão dispostas 12 salas de aula, 1 sala dos professores, sala da Secretaria onde funciona a sala da gestora e pedagoga, sala do laboratório de Informática, biblioteca e videoteca, pátio, banheiros, refeitório, cantina e depósitos. Humanamente possui um corpo docente bem diversificado de 25 profissionais graduados e pós-graduados, gestora, secretária escolar, uma pedagoga, 07 agentes administrativo, 04 monitoras de educação infantil, 06 inspetores, quatro merendeiras 13 serviços gerais, que atendem em 2011, um total (atualizado) de 586 alunos nos três turnos da sede e 18 alunos da área rural, totalizando o total de 604 alunos. Como qualquer instituição integrada à comunidade, busca através de eventos diversificados, promoverem a integração objetivando as condições necessárias à boa formação e o desenvolvimento intelectual dos educandos. (p.10).

Como concepção pedagógica, adota a Pedagogia da Libertação e diz que escolheu esta concepção como afirma no PPP (2017) “Esta pedagogia é um ótimo método de ensino, pois os alunos se sentem mais livres para se expressarem”. (p.10).

4.5. Participantes da pesquisa

A coleta de dados foi realizada Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges na Cidade de Presidente Figueiredo tendo como sujeitos de pesquisa dispostos na tabela a seguir:

Tabela 1: Sujeitos/ Participantes da Pesquisa

Sujeito/ Participante	Número
Professores	10
Pais e/ou Responsáveis	14
Coordenadores Pedagógicos	02

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2019).

A escola dos participantes ocorreu primeiramente após o delineamento dos objetivos de pesquisa e também pelo estabelecimento de critérios de participação, dentre os quais temos:

a) Professores

- **1º Critério:** Ser concursado e estar em efetiva docência no ensino fundamental.
- **2º Critério:** ter alunos com NEE regularmente matriculados em sua classe;
- **3º Critério:** Aceitabilidade em e disponibilidade em participar da Pesquisa.

b) Pais e/ou Responsáveis

- **1º Critério:** Ter filhos regularmente matriculados na escola lócus de pesquisa.
- **2º Critério:** Os filhos devem ser alunos com NEE;
- **3º Critério:** Disponibilidade e aceitabilidade em participar da pesquisa.

4.6. Instrumentos de Coleta de dados

Para que se possa alcançar aos objetivos propostos e assim, portanto responder a questão problema lançada para esta investigação, a técnica de coleta de dados está organizada por objetivo de pesquisa e estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 10: Instrumentos de Coleta de dados por objetivo de pesquisa

Objetivo de Pesquisa	Fontes de dados	Instrumento de Coleta de Dados
1-Identificar as formas de participação da família dos alunos com deficiência na escola e no ambiente familiar.	Família	Entrevista
	Família	Entrevista
2- Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos.	Docente	Entrevista

3- Descrever os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola.	Docente	Entrevista
4- Averiguar a presença/ ausência de ações no PPP voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente.	Projeto Político pedagógico	Análise documental

Fonte: Autoria da Pesquisadora, 2019.

4.6.1. Entrevista

Marconi e Lakatos (2017, p. 319) diz que o principal interesse com as entrevistas em pesquisas qualitativas é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados, conhecer o significado que os entrevistados dão ao fenômeno e aos eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos.

Para Hernández Sampieri, Collado & Lúcio (2013, p. 425) entrevista:

É definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) ou outras (entrevistados). Nesse último poderia ser um casal ou um grupo pequeno como uma família (claro que podemos entrevistar cada membro do grupo individualmente ou em conjunto, isso sem tentar realizar uma dinâmica de grupo, o que seria um grupo focal).

A entrevista é considerada o instrumento de coleta de dados mais utilizado em pesquisas qualitativas. Assim:

A entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Considerada um instrumento de excelência em investigação social, estabelece uma conversação face a face de maneira metódica, proporcionando a captação imediata e corrente da informação desejada. (Michel, 2015, p. 86).

Neste contexto, Campoy (2018) diz que “la entrevista es na técnica de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger información em relación a una determinada finalidade. (p. 349).

Ao se tratar de boas entrevistas Bogdan e Biklen (1994, p. 136) ressaltam que estas produzem uma riqueza de dados, recheado de palavras que revelam as expectativas dos

respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Contribuindo com o debate no que concerne ao uso de entrevistas em pesquisa qualitativas, Campoy (2018) afirma que esta técnica de coleta de dados apresenta características específicas, dentre as quais, cita:

1. Pretende comprender más que explicar.
2. No se esperan respuestas objetivamente verdaderas, sino objetivamente sinceras.
3. El entrevistador no evalúa las res
4. puestas (no hay respuestas correctas).
5. El entrevistador debe estar debidamente capacitado.
6. Se explora uno o dos temas em detalle.
7. Las respuestas son abiertas.
8. Permite el máximo de flexibilidade em explorar um tema.
9. Los resultados no son generalizados, pues se trata de pequeñas muestras y no obtenidas de forma aleatoria.
10. Favorece abordar nuevos temas a medida que salen.
11. Obtiene información contextualizada.
12. Las respuestas pueden ser grabadas.
13. Se da una relación de confianza y entendimiento. (p.347).

O autor supracitado enfatiza também que:

En consecuencia, consideramos la entrevista como una técnica cualitativa, utilizada con mayor profundidad, flexible y dinámica, que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más próxima y directa entre el entrevistador y entrevistado, em la que se pone de manifiesto las emociones y pensamientos. (Campoy, 2018, p. 348).

A partir das incursões Michel (2015) e Marconi e Lakatos (2017) apresentam respectivamente as vantagens na utilização das entrevistas.

Michel (2015) corrobora afirmando que:

As entrevistas podem ser utilizadas para todos os segmentos da população: analfabetos e alfabetizados; fornece melhor amostragem, maior flexibilidade, mais precisão; permite esclarecimentos, perguntas, confirmações. É a técnica de cola de dados que dá maior oportunidade de avaliar atitudes, condutas, registro

de reações, gestos, enfim, obter dados relevantes que não se encontram em fontes documentais, as informações podem ser comprovadas de imediato. (p. 86)

Ainda sobre as vantagens Marconi & Lakatos (2017, p. 321) afirmam que esta pode ser utilizada com todos os segmentos da população. Há maior flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos, podendo o entrevistado ser bem mais observado.

As autoras também relatam que:

O interesse principal em pesquisas com entrevistas qualitativas é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados, conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos permitindo assim, o tratamento de assuntos de caráter pessoal. (Marconi & Lakatos, 2017, p.319).

Ressalta-se que:

É evidente que uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”. Os pormenores de detalhes particulares são relevados a partir de perguntas que existe exploração. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Para, além disso, faz necessário estar atento nas contribuições de Chizzotti (2014) quando diz que:

O investigador deve permanecer atento às comunicações verbais e atitudinais (gesto, olhar, etc.) sem qualificar os atos do informante, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, nem ferir questões íntimas, sem um preparo prévio. A técnica exige ainda outras habilidades do entrevistador para auxiliar a expressão livre, estimular adequadamente e orientar o discurso para questões frontais. O pesquisador, nas interações verbais e não-verbais, e na compreensão do contexto das ações do informante, vai recolhendo os dados que o conduzem à progressiva elucidação do problema, à formulação e à confirmação de hipóteses. (p. 93).

4.6.2. Análise Documental

Campoy (2018) diz que a análise documental “surgió como consecuencia de las sucesivas experiencias de trabajo que desde hace siglos se vienen dando em distintas disciplinas como la literatura, história, derecho, etc”. (p.419).

A análise documental para esta investigação é relevante, uma vez que irá permitir verificar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente.

Onde:

Cuando se habla de documento se hace referencia a todo elemento de conocimiento o fuente de información registrada, materialmente susceptible de ser utilizada para cualquier tipo de consulta, estudio o prueba. (Campoy, 2018, p. 420).

Assim, o documento de análise será o Projeto Político Pedagógico da Escola Lócus de Pesquisa. Campoy (2018) enfatiza que “el análisis documental es una técnica cualitativa de naturaliza semiótica y hermenéutica, que tiene por objetivo la recopilación de información”. (p.420).

Campoy (2018) ressalta ainda que “Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas y las observaciones, y su utilización es combinación con otros documentos y técnicas de investigación que enriquecen los hallazgos del estudio.” (p. 421).

De forma a alcançar o objetivo proposto destaca-se a abaixo o indicador e os critérios que fueron tomados como eixo para análise documental:

Quadro 11: Critério e Indicadores eixos para a Análise Documental

Critério	Indicadores
Ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais	Serviços de apoio especializado para os alunos com Necessidades educacionais especiais
	Projetos voltados para interação família escola dos alunos com necessidades educacionais especiais
	Atividades voltadas para a valorização das potencialidades, habilidades e conhecimentos prévios do aluno, com a finalidade de explorar diversas dimensões do conhecimento.
	Plano de ação para melhorar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais Especiais
	Proposta de avaliação para desenvolvimento das capacidades, e habilidades nas diversas situações que envolvem aprendizagem desses alunos.
	Concepção de Educação inclusiva

	Adequação curricular para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais
	Acompanhamento psicopedagógico
	Orientações inclusivas para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva, e alcançando uma educação para todos.
	Sala de atendimento educacional especializado- AEE

Fonte: Autoria da Pesquisadora, 2019.

4.6.3. Validação de instrumentos de coleta de dados

Após a elaboração dos instrumentos de pesquisa, houve a necessidade de validar os mesmos. Este momento, de forma organizada e sistemática ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

- a) Elaboração dos instrumentos de pesquisa em formulário de validação. (ver apêndice I).
- b) Apreciação do Tutor para suas observações e contribuições.
- c) Entrega a 04 especialistas em Educação a fim de verificar se as questões elaboradas apresentavam coerência e objetividade com os objetivos que se queria alcançar na presente investigação científica. (Ver apêndice I).
- d) Por fim, eventuais adequações de acordo com as observações realizadas pelos especialistas.

4.7. Técnica de análise de dados

Após a coleta de dados, a partir de entrevista realizada aos sujeitos de pesquisa elegidos para esta investigação e da análise documental realizada no projeto político pedagógico da escola lócus de pesquisa, adotou-se para esta pesquisa a Análise descritiva e explicativa de dados, onde todo o processo de análise estará disposto e organizado por objetivo de investigação.

Argolo, Gonçalves & Santos (2008) afirmam que:

A análise dos dados representa a fase de reflexão crítica do trabalho investigativo, constituindo-se num caminho árduo e de grande responsabilidade, pois é por meio dela que vamos transformar tudo aquilo que nos foi confiado, através dos dados empíricos, em interpretações que se sustentem teoricamente. Com isso, não se pode perder a perspectiva de que confiança e respeito às (aos)

entrevistadas (os) são condições indispensáveis para a compreensão dos discursos. (p.136).

Argolo, Gonçalves & Santos (2008) enfatizam ainda que a fase de análise de dados “representa o lado invisível da investigação qualitativa”. (p.136). Sampiere, Lucio & Collado (2013) ressaltam que “a análise de dados em pesquisas qualitativas não é sinônimo de pura descrição nem de caos e nem de desordem. O enfoque qualitativo para a análise de dados é flexível”. (p.491). Michel (2015) diz que este momento “é considerado um dos mais ricos do trabalho, pois direciona a discussão para o ambiente da vida real, apresentando a realidade, permitindo praticar as teorias vistas”. (p.157).

Michel (2015) afirma ainda que:

O autor poderá transcrever as falas do entrevistado, quando entender que estas são importantes para análise. Neste caso o texto deve ser transcrito exatamente como foi falado pelo respondente, inclusive com os erros de linguagem, eventualmente cometidos, acompanhada do autor da fala no formato de citação direta ou indireta. (p. 157).

A análise de dados servirá como elemento de busca de significados. É o momento de interpretar, de trazer as vozes que os sujeitos da pesquisa dão a investigação de forma a conceber as respostas e o alcance aos objetivos previamente organizados, bem como garantir ao final responder a questão problema.

4.8. Questões éticas da Pesquisa

É comum na sociedade, nas relações entre pessoas a palavra ética sempre estar nas rodas de diálogo. Neste cenário humano, o termo ético sempre é comparado com a ação correta do ser humano, ou até mesmo, o conceito de ética vinculado à questão da moral.

De acordo com Ferreira (2005), a ética pode ser definida como “O estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal”. (p.383). Ou ainda, segundo o mesmo autor, um “Conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano”. (p.383).

Muito se ouve falar sobre os problemas éticos, sobre as questões éticas na pesquisa científica que envolve seres humanos. Em detrimento as incursões é que em 14 de janeiro de 1987, a partir do Decreto lei nº 93933 foram instituídas as Diretrizes e normas que vieram para

regulamentar as pesquisas que envolvem os seres humanos. Este decreto acabou possibilitando a criação da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que em seu bojo legal trouxe contribuições aos elementos que estão relacionados aos seres humanos quando estes estão como sujeitos e ou participantes de pesquisas científicas.

A partir dos pressupostos e fazendo uma reflexão no que concerne aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que esta investigação obedeceu aos seguintes princípios:

1. Após a elaboração do projeto de pesquisa, correção, assinatura do orientador e aprovação do setor de Investigação da Universidade Autônoma de Assunção, foi elaborado os formulários de instrumentos de pesquisa;
2. Com os Instrumentos de pesquisa elaborados ocorreu a validação já explicada anteriormente;
3. Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁴ para o Lócus de Pesquisa e para os participantes a fim que pudessem conhecer os objetivos configurados para esta pesquisa, bem como entender os benefícios e os possíveis riscos da mesma;
4. Apresentação do pesquisador ao Lócus de Pesquisa para Entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e também a cópia do Projeto de pesquisa e o formulário dos instrumentos de investigação previamente validados a fim de buscar a autorização²⁵ do representante legal do lócus de pesquisa elegido;

Destacam-se também os benefícios e os possíveis riscos que a pesquisa pode oferecer:

a) Os Benefícios

²⁴ O TCLE deve ser elaborado pelo pesquisador e ser oferecido a pessoa que está sendo convidada a participar do estudo. Ele deve ser redigido em linguagem acessível e incluir os seguintes aspectos: a) a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa; b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados; c) os métodos alternativos existentes; d) a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis; e) a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo; f) a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado; g) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; h) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e i) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. (Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos, 2010, p.33).

²⁵ A autorização do representante legal é fundamental para que a pessoa, por exemplo, uma criança, seja incluída na pesquisa, porém o pesquisador deve também explicar a pesquisa ao participante, em linguagem acessível a ela que, dentro de sua capacidade de compreensão também deve consentir. (Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos, 2010, p.34).

I- Possibilita a construção de conhecimento em nível ao objeto e estudo aqui proposto estando este relacionado ao Analisar as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

II- Propicia um novo olhar e garante ao Lócus de Pesquisa redimensionar suas ações a partir das recomendações propostas na discussão final enfatizada no que concerne às contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

III- A investigação trouxe a literatura científica novos elementos a partir do objeto de estudo que se propôs a investigar e tem como nuance a possibilidade de promover novas pesquisas, correlacionar dados, deixar como constructo científico seus instrumentos de pesquisas que podem ser aplicados em outros lócus investigativos, tudo na garantia do fortalecimento do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

c) Os Riscos

A presente investigação não oferece nenhum tipo de risco aos participantes, primeiramente por não apresentar nenhum tipo de experimento que os envolvam no processo. Por conseguinte, foi pensado por parte da pesquisadora, não realizar qualquer tipo de ação que pudesse gerar constrangimento aos participantes e ao lócus de pesquisa. Ressalta-se também a inexistência de qualquer julgamento e ou inferência que venha garantir ação de má fé da pesquisadora de forma a desrespeitar o ser humano como ser biológico, psicológico e social. Vale enfatizar que esta pesquisa não realizou nenhum tipo de experimento com os participantes.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

5.1 A Pesquisa de campo e seus significados

Pensar na pesquisa de campo e os possíveis significados que serão construídos como elementos constructos para o alcance dos objetivos propostos na investigação é permitir neste momento afirmar que chegamos à parte “viva” da pesquisa. Mergulhamos na realidade do acompanhamento familiar de alunos com necessidades educativas especiais a fim de analisar o fenômeno já descrito no capítulo anterior. E a partir das contribuições de Gil (2014):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (p. 168).

É o momento de consolidar, de refletir, analisar e interpretar de forma minuciosa todos os elementos coletados a partir dos questionários, da entrevista e da análise documental aplicados como instrumentos para a presente investigação.

Tendo os Pais e ou Responsáveis de alunos com necessidades educativas especiais, os Professores e a Coordenação Pedagógica da escola Lócus de Pesquisa e na garantia de anonimato estes estão denominados pelas seguintes siglas:

F- Que representa a palavra Família que representa os pais e ou os responsáveis;

P- Que representa o professor como sujeito de pesquisa;

CP- Que representa a Coordenação Pedagógica.

Ressalta-se que a análise descritiva explicativa de dados aqui disposta está organizada por objetivo de investigação possibilitando assim: Analisar as contribuições do

acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva.

É o momento de trazer os sentidos que os dados revelam a pesquisa, onde a partir do que os sujeitos disseram e o que o pesquisador leu e ou ouviu, apesar da complexidade, trazer a essência da pesquisa qualitativa, nosso enfoque de pesquisa proposto, é a subjetividade contribuindo como resposta a questão final da presente investigação científica. Cada resposta, cada significado interpretado e analisado possibilitará responder à questão problema formulada.

Assim, neste momento de análise trataremos de apresentar: Primeiramente os sujeitos participantes da pesquisa, breves constructos de análise sociodemográfica que apesar de não influenciarem no alcance dos objetivos proposto são relevantes. No segundo momento iremos retomar cada objetivo específico da investigação, trazendo as questões pontuadas e a análise a partir das respostas obtidas demonstrando controvérsias e aproximação e assim permitindo o diálogo entre a realidade e a teoria posta sobre família, escola e alunos com necessidades educativas especiais mediante as dimensões do acompanhamento, da participação e da relação família e escola.

5.2. Conhecendo os Sujeitos de Pesquisa

5.1.1. Bloco I: Breve Análise do Perfil de Pais e/ou Responsáveis

De acordo com a tabela 2 que traz breve caracterização sociodemográfica dos pais e ou responsáveis que participaram da pesquisa aqui proposta trazemos os dados detalhados a seguir.

Em relação ao sexo temos: 13 participantes do sexo feminino e 01 participante do sexo masculino. O que denota a presença da figura materna na vida dos educandos com necessidades educativas especiais. Acredita-se que a presença da mãe na ação do cuidar, acompanhar a criança em sua rotina é uma ação ainda bastante presente e vinculada as questões da herança cultural e social da sociedade patriarcal onde cabia a mulher servir o marido, cuidar da casa e dos filhos. E como afirma Sigrist (2000) “Normalmente, quem comparece à escola, mesmo que ambos trabalhem, é a mãe”. (p. 273). Ressalta-se também que na sociedade atual.

A mãe emerge como a figura mais importante da casa. Além de cumprir as tarefas de antigamente, tornou-se uma das principais fontes de renda e ganhou autoridade. É um faz-de-tudo doméstico: educação, disciplina e afeto é quase monopólio feminino. De dona-de-casa, passou a dona da casa. (Sigrist, 2000, p. 273).

Tabela 2: A Idade, o Sexo, a profissão e situação escolar de Pais e/ou Responsáveis.

Variáveis	Número
Sexo	
Masculino	01
Feminino	13
Idade	
20 – 29 anos	01
30 – 39 anos	10
40 – 49 anos	02
Mais de 50 anos	01
Profissão	
Cozinheira	03
Do lar	05
Fiscal de limpeza pública	01
Diarista	02
Assistente de recursos humanos	01
Auxiliar de serviços gerais	02
Situação Escolar	
Analfabeto/sem escolaridade	02
Fundamental incompleto	04
Fundamental completo	03
Médio incompleto	01
Médio completo	03
Graduado	01
Total de Participantes	14

Fonte: Entrevista aplicada aos Pais e/ou Responsáveis, 2018.

Em relação à idade obtivemos a informação de que 01 (um) sujeito de pesquisa está na faixa etária de 20 a 29 anos de idade, 10 (dez) participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos, 02 (dois) sujeitos de investigação encontram-se na faixa etária de 40 a 49 anos de idade e 01 (um) está na faixa etária de 50 a 59 anos.

No que concerne à profissão dos pais e ou responsáveis tivemos as seguintes informações: 03 (três) são cozinheiras, 02 (dois) representam as donas de casa, aquelas que cuidam do lar, 01 (um) é fiscal de limpeza pública, 02 (dois) atuam como diaristas, 01 (um) exerce as atividades laborais como assistente de recursos humanos e 02 (dois) são auxiliares de serviços gerais.

Quanto à situação escolar: 02 (dois) participantes são analfabetos; 04 (quatro) tem o Ensino Fundamental incompleto; 03 (três) apresentam ensino fundamental completo; 01 (um) participante apresenta ensino médio incompleto; 03 (três) apresentam ensino médio completo e 01 (um) participante apresenta Ensino Superior.

Trazer elementos que caracterizam os sujeitos de pesquisa no contexto da situação escolar faz-se necessário, uma vez que já foi destacado ao longo do texto de marco teórico, a inversão de papéis entre escola e família. Implica na afirmação de que não se pode atribuir às famílias a função de ensinar as tarefas escolares aos seus filhos. As famílias cabem à função de motivar os filhos sobre a importância da escola em suas filhas, ensinar os valores, ensinar seus filhos a terem atitudes de respeito ao próximo, de construção de uma sociedade pautada em materialização e aplicabilidade das regras. O desenvolvimento que as famílias devem construir, sobretudo, é o desenvolvimento moral e nele perpassam o fortalecimento dos direitos e dos deveres do ser humano.

5.1.2. Bloco II: Breve Análise do Perfil de Professores e pedagogos (as)

Quanto ao **sexo**, os professores participantes da pesquisa: 02 (dois) do sexo masculino e 08 (oito) participantes do sexo feminino. Em relação à **idade** os docentes participantes da pesquisa: 06 docentes encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos e 04 (quatro) docentes encontram-se na faixa etária de 40-49 anos. No que concerne à **Formação Docente** todos os participantes apresentam nível superior sendo que 06 (seis) já apresentam pós-graduação em nível Lato Sensu às denominadas Especializações e 01 (um) apresenta pós-graduação em nível Stricto Sensu, o mestrado.

Tabela 3: A Idade, o Sexo, a profissão e situação escolar de Professores e pedagogos (as)

Variáveis	Número
Sexo	
Masculino	02
Feminino	08
Idade	

30-39 anos	06
40-49 anos	04
Formação	
Graduado	03
Pós-graduado latu sensu	06
Pós-graduado stricto sensu- Mestrado	01
Total de Participantes	10

Fonte: Entrevista aplicada aos Professores, 2018.

Enfatizamos neste momento que em relação à coordenação pedagógica que também participou da pesquisa e por não ter adentrado a tabela acima, esta é do sexo Feminino, encontra-se na faixa etária de 40 a 49 anos e possui a formação em nível superior em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Mesmo na sociedade atual, a presença da feminização docente no Brasil ainda é notória. Souza (2006) afirma que este movimento faz parte de um contexto histórico e de influência da sociedade patriarcal, onde mais uma vez enfatizamos a ação de cuidar da mulher e isso trouxe na educação brasileira principalmente no final do império o trabalho feminino na educação.

Ou seja, a representação feminina no ofício docente trazia e traz a ideia de que a mulher possui a missa e a vocação para educar, tanto que no início de sua prática pedagógica a elas cabiam a arte de ensinar “as prendas domésticas” disciplina que por anos fez parte do currículo. Seria uma forma de preparar a mulher para o casamento, o cuidado do lar e a educação de seus filhos.

Assim ao longo do processo e da história da formação docente, a mulher iniciou a busca pela formação e pela sua profissionalização e pensar nas escolas normalistas, no magistério feminino era palco de repercussão inclusive da própria imprensa educacional. Assim,

A escola normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo feminino. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino (Almeida, 2006, p. 82)

E assim se constitui o aumento crescente de mulheres na sala de aula exercendo a arte da docência. Inclusive é muito comum pais ainda terem a visão de que em alguns anos da educação básica quem deve ensinar seus filhos são as Professoras e não os Professores, como o caso de que na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental ainda percebe-se resistência da própria sociedade que nestes anos somente as mulheres devem exercer a efetiva docência.

5.2. Objetivo 1: Identificar as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar.

5.2.1. Bloco I: Questionário aplicado aos Pais e/ou responsáveis

Para alcançar o objetivo 1 partimos pela necessidade de responder a seguinte questão que fez parte das entrelinhas da questão problema, denominada como primeira questão norteadora de pesquisa: Quais as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar?

Assim, iniciando a análise e interpretação de dados perguntamos as famílias dos alunos com necessidades educativas especiais: Você acredita que é fundamental o acompanhamento da família no processo de aprendizagem no ambiente escolar e familiar do aluno com NEE? Por quê?

Os pais participantes da pesquisa afirmaram que o acompanhamento da família no processo de aprendizagem no ambiente escolar e familiar do aluno com NEE é muito importante e explicaram os motivos desta importância a partir das seguintes assertivas:

- ✓ Família é a base;
- ✓ Escola é o segundo lar;
- ✓ Pai e mãe devem acompanhar o desempenho de seus filhos, o comportamento e o respeito pelos colegas;
- ✓ Pai e mãe são exemplos;
- ✓ Caso não haja acompanhamento o filho (a) terá dificuldades em aprender.

Pensar na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais faz-se necessário quebrar tabus e paradigmas de que estes alunos são incapazes de aprender. Além disso, é importante repensar toda a estrutura da educação para que está de fato possa incluir e não apenas segregar²⁶ cada vez mais estes alunos.

Em meio este contexto, a aceitação de que estes alunos merecem respeito no que concerne as suas diferenças será o começo para que todas as transformações possam ocorrer.

A família neste sentido, por ser a primeira instituição de convívio é a primeira a iniciar o processo de inclusão. A criança com necessidades educativas especiais deve ser aceita desde que nasceu. E assim, portanto, incluída como sujeito de direitos.

²⁶ Hablar de segregación social deja entre ver la sospecha de que las posibilidades que los educandos tienen de lograr el aprendizaje para el desarrollo y crecimiento educativo, es nula, generando la exclusión educativa manifestada en el bajo logro y deserción escolar. (Flórez, 2016, p. 269).

Ressalta-se que antes do movimento da inclusão, os alunos deficientes não iam a escola. Eles ficavam em suas casas, sendo cuidados pelos seus pais que acreditavam em sua incapacidade, de suas limitações de aprender, desenvolver, enfim percebidos como pessoas sem utilidade a sociedade.

Aos pais cabia a responsabilidade de garantir a alimentação, a moradia, cuidados básicos de higiene e levar aos médicos para cuidar de sua saúde. Hollerweger & Santa (2014) contribuem ao afirmar que:

Esses filhos que “fugiam do padrão comum” viviam segregados da vida social, eram tidos como anormais, sem nenhuma capacidade intelectual, espiritual, física, psíquica, etc. Eram rotulados como incapazes de terem uma vida saudável e comum. Quando os pais descobriam que eles precisavam também frequentar escolas, espaços sociáveis de interação, na maioria dos casos já eram um pouco tarde e muitas habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas se perderam. (p. 3).

Dois situações merecem destaque nos porquês enfatizados pelas famílias em relação à importância do acompanhamento. A primeira em relação que **“A Família é a base”**, que demonstra que apesar de todo o caos social enfrentado pela instituição família no mundo tecnológico estas ainda entendem sua função social. A segunda situação é a compreensão de que **“Pai e mãe devem acompanhar o desempenho de seus filhos, o comportamento e o respeito pelos colegas”**.

Percebe-se que na segunda afirmação trazida no parágrafo anterior, duas palavras: **Desempenho e respeito**. Estas palavras perpassam na vida do ser humano o tempo todo. Nosso desempenho seja ele na vida social e ou profissional depende daquilo que construímos enquanto aprendizado e como nós desenvolvemos. E o respeito pelo outro, é a manutenção de uma atitude positiva, pois ao respeitar eu não rotulo, eu não discrimino, eu pratico a ação da empatia ao me colocar no lugar de meu próximo, e assim eu incluo nesta sociedade diferente e diversa. E é a partir do desempenho e do respeito que iniciamos o debate de educação inclusiva.

Hollerweger e Santa (2014) afirmam “A principal importância da influência da família reside no fato de o lar e a vida familiar proporcionarem, através de seu ambiente físico e social, as condições necessárias ao desenvolvimento da criança”. (p.06).

A partir das incursões e em busca de significados perguntamos: A família tem influência no processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais? Qual influencia?

Como unanimidade, as famílias afirmaram que tem influência no processo de e ensino aprendizagem de seus filhos com necessidades educativas especiais, onde acordo com a fala da F-07 “é a família que inicia o processo de ensino aprendizagem”.

Aproveito o momento para trazer ao debate desta análise e interpretação de dados a afirmação que existe diferença no que a escola ensina e o que a família ensina. São instituições que se relacionam, mas que possuem intencionalidade e especificidade própria.

A família educa a partir dos significados da essência humana pautado em atitudes, valores humanos. Seria dizer que a família deve ensinar ao seu filho atitudes para o exercício da cidadania como um homem de bem. E como afirma Parolin (2007) “A grande arte da família é manter-se família, seja ela composta por pai, mãe e filhos; por mãe e filhos; por padrasto, mãe e filhos; por avó, mãe e filhos/ netos; por avô, mãe e filhos ou outras composições. É continuar promovendo o desenvolvimento, a mudança e permanecer sendo família”. (p. 38).

Antunes (2005) corrobora ao dizer que quando a família constrói boas atitudes, desenvolve o caráter seria a “mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto” (p.53). Para o autor “Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de autoestima. É por essa razão que a educação do caráter é importante”. (p.53).

Assim:

A família assume papel preponderante para garantir as primeiras formas de socialização e inserção do indivíduo na sociedade, para que dessa forma se garanta a produção e reprodução das tradições e valores sociais. É nessa instituição que a criança se inicia, ou pelo menos deveria iniciar o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, aprendendo a criar os seus valores éticos e morais entre outros. (Souza, 2015, p. 15).

A influência da família no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais está em proporcionar condições relacionadas aos desenvolvimentos de suas capacidades vinculadas também a construção da identidade desses sujeitos de direitos e deveres na sociedade em que vivem. E como afirma Souza (2015) “O ambiente familiar possui várias responsabilidades em relação ao relacionamento interpessoal, podendo ser nele desencadeadas outras atitudes que não tem como objetivo a formação de valores morais eticamente corretos.” (p.16).

Parolin (2003) ressalta que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (p. 99).

Algumas nuances relacionadas as respostas das famílias também são relevantes quando na fala de F-01 este afirma que “**A Escola não está preparada para ensinar as crianças deficientes**”, demonstrando que a escola precisa redimensionar e resignifica a inclusão de forma a compreender que a formação docente é importante urgente.

Destacamos também a fala da F-05 “Porque nós pais ensinamos na medida do possível, mas aprendemos também com eles” dando ênfase que a partir da inclusão podemos aprender juntos. Pais, filhos e escola em uma grande ação de convivência e de aprendizado. É reafirmado também na fala de F-04 que “Os pais devem dar continuidade no ensinamento que o professor está desenvolvendo coma criança, pois os professores não podem fazer tudo sozinho”.

Ou seja, a família tem o conhecimento de seu papel e de sua influência no processo de ensino aprendizagem de seus filhos e em meio estas interpretações indispensáveis à pesquisa aqui proposta e também na assertiva de que escola e família devem se relacionar, todavia percebendo sua individualidade e intencionalidade faz-se necessário trazer ao debate as contribuições de Souza (2015) quando esta diferencia a educação formal dada pela escola da educação informal oferecida pelas famílias.

A educação formal difere-se da informal, pois sua organização se dá em espaços apropriados para isso, como a escola, e a forma de conhecimento transmitido é o conhecimento científico, pautado na produção da humanidade em diferentes tempos históricos, sistematizado, acumulado, reproduzido pela sociedade. (p.18).

Assim:

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas. (Libâneo, 1994, p.177).

E neste cenário de diálogo entre a realidade oferecida pelas vozes dos sujeitos de pesquisa perguntamos as famílias de alunos com necessidades educativas especiais: Quais as

principais dificuldades que você tem para interagir com a escola e os professores do seu (a) filho (a)?

Segundo as famílias participantes da pesquisa estes informaram que as principais dificuldades para interagir com a escola e com os professores são:

- ✓ A insegurança do professor;
- ✓ A rotina das famílias em relação ao TRABALHO;
- ✓ A precariedade da escola relacionada a questão da COMUNICAÇÃO com as famílias.

Durante a leitura dos questionários, especificamente para a questão supracitada, o trabalho dos pais para garantir o sustento de suas famílias foi a principal dificuldade para que haja a interação da família com a escola.

É notório que toda a organização da escola no que concerne as suas reuniões e ou qualquer atividade vinculada as suas atividades sistematizam-se em seu horário de funcionamento o que provoca o distanciamento das famílias.

Imaginemos um pai que trabalha das 8 da manhã até as 6 da tarde e que não pode sair de seu trabalho para ir à escola a uma reunião. Há quem diga, “mas o pai e ou mãe tem o direito de ir acompanhar seu filho”, mas o mundo do trabalho que está voltado ao lucro e ao capital não percebe e nem muito menos entende tal necessidade.

Ressalto a fala acima, “grifo inclusive meu” vinculado as minhas vivências e experiências como mãe, do quão difícil “era ir à escola e atender aos seus comunicados”, uma vez que meu trabalho não compreendia este momento para a vida de meus filhos.

As incursões remetem a necessidade de que haja um consenso em relação a este problema, onde o trabalho é necessário ao sustento das famílias, e a interação escola e família para a garantia do processo ensino aprendizagem é relevante aos filhos, principalmente quando estes são alunos com necessidades educativas especiais.

Pestana (2000) reafirma que "para haver o sucesso escolar é importante que exista a interação entre família-escola" (p.02). Corroborando Caetano & Yaegashi (2014) ressaltam que “a grande dificuldade da relação entre a família e a escola está na transferência do papel da escola para a família e vice-versa”. (p.22). E assim, acabam criando “desculpas” e ou “dificuldades” para não se relacionarem. E por isso, perguntamos: De que forma você acompanha seu filho (a) no processo de aprendizagem?

As famílias afirmaram que as formas de acompanhamento estão vinculadas as ações de: ajudar nas tarefas de casa; orientações em lidar com as pessoas, principalmente no que concerne ao respeito pelo outro; questionar como foi à aula. É perceptível também o retorno da questão da necessidade de trabalhar como causa que dificulta o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem na escola e sua possível interação na busca do desenvolvimento cognitivo e intelectual de alunos com necessidades educativas especiais.

É ressaltado também na fala da F-12 que “converso com a professora sobre a evolução dele e também as suas dificuldades”. E nos remete a situação de uma conversa informal onde a ação vincula-se em saber “Como está meu filho?”, mas não sugere intervenção de nenhuma das partes. Outra situação destacada é que a F-14 afirma que acompanha pouco por não compreender a deficiência de seu filho. De fato, os pais desconhecem, não compreendem a deficiência de seus filhos. O que traz uma função para a escola, a de realizar intervenções que promovam o debate sobre as deficiências na escola, não somente para a classe docente, mas para todos os envolvidos no processo de inclusão.

Faz-se necessário também trazer as contribuições de Magalhaes (2012) que afirma que:

Muitos pais revelam grande passividade e conformismo em relação à escola. Não tomam, nem propõem iniciativas, assim como também não a crítica. O primeiro passo para a inclusão da criança numa escola é a aceitação por parte dos pais da condição do seu filho, para poder compreender e auxiliar a sua progressão quer a nível académico quer a nível social. Não é ignorando a criança ou os seus problemas que a família a vai ajudar, é importante que esta se informe da real condição da criança e que passe essa informação para a escola onde ele está incluída e inserida, para que o professor melhor planeie as atividades de forma a melhor aproveitar as capacidades da criança. (p.65).

Em detrimento as formas de acompanhamento relatadas pelos pais em relação ao processo de ensino aprendizagem de seus filhos, percebe-se que este acompanhamento é precarizado e esta precarização infere questões em relação a interação da família e a escola, nas formas como estas interagem em prol de seus filhos e de seus alunos respectivamente. Assim, perguntamos: **Existe interação constante entre família, professor e escola? Como ocorre esta interação?**

Para analisar a questão supracitada, esta aparece nas seguintes proporções: das 14 respostas obtidas pelos pais, primeiramente na existência da interação família e escola observamos que as percepções dividem-se em pouco, nada e bastante, o que demonstra certa

controvérsia, mas também nos infere a capacidade que os pais tem em perceber esta importância.

Ressaltam também que a interação ocorre porque eles buscam a escola e que em alguns casos problemas acontecem e nem sempre a escola os chama para comunicar e ou participar o ocorrido. É notório também, a fala da F-13 que diz que “*Infelizmente não existe interação constante entre família professor e escola, pois geralmente o professor passa apenas algumas informações sobre meu filho, e a escola é quase ausente só entra em contato para reclamar*”, pois este enfatiza que a escola o chama para reclamar.

É comum a escola ao fazer suas reuniões de pais e mestres apenas para “comunicar, pedir e reclamar”, e não para dizer “Ei, família vamos dar as mãos” ou “Escola e Família precisam caminhar juntas” e assim construir uma relação harmônica, onde todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos, em especial os que possuem necessidades educativas especiais, possa apresentar materialidade e aplicabilidade. Pois,

A interação entre família e escola tem por finalidades a socialização na criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias, bem como de desencadear o debate social entre aquelas duas instituições que partilham grande parte do tempo da criança e da sua disponibilidade para aprender. (Diogo, 1998, p.22)

Assim, F-12 enfatiza “*A escola pouco interage com a família dos alunos com deficiência seria muito bom se melhorasse essa interação, porque não existe interação constante com a família*”.

No que concerne à interação, outras dimensões são necessárias ao debate como a participação, cooperação e parceria. Família tem que participar da escola tem que cooperar e vice versa. São instituições que estão fortemente ligadas pela arte de educar e não podem mais delegar funções uma as outras sem entender que são funções distintas, mas que estão interligadas. Contribuindo ao debate Magalhaes (2012) afirma que:

Os pais, dentro da comunidade educativa, terão as seguintes funções: a de ‘informação’ (estarem informados e acompanharem os seus filhos); a ‘participação’ (em associações de pais, projetos de escola, determinação dos objetivos da escola, atividades escolares e extraescolares dos educandos); e a ‘formação’ (preocuparem-se em aprofundar conhecimentos que o possa levar a estudar melhor os problemas dos seus filhos e da escola). (p.69).

A escola ao garantir o acesso de alunos com necessidades educativas especiais deve entender que sua permanência perpassa mediante algumas necessidades. Estas necessidades estão no olhar que a escola constrói sobre o ensino aprendizagem desses alunos.

Os pais desconhecem a deficiência de seus filhos, não sabem como agir e todo o acompanhamento necessário desses pais deveria ser fomentado pela escola em “chamar estes pais e promover orientações de como eles devem e podem agir em frente as limitações de seus filhos.

Deve-se também lembrar que alguns pais não possuem instrução o que torna tal ação mais complicada. As incursões denotam que cada vez mais família e escola estão distanciadas e “perdidas” em sua função. E acabam por não exercerem seus papéis e assim não contribuir para o ensino aprendizagem dos sujeitos do processo. No que diz respeito à importância da interação família e escola percebe-se que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (Piaget, 2007, p.50).

E neste dividir de responsabilidades e também imbuídos pelo anseio de busca de elementos que pudessem contribuir para o alcance de nosso objetivo aqui proposto questionamos: Os professores relatam positivamente/negativamente sobre o desenvolvimento educacional de seu filho (a)?

Para este questionamento, obtivemos mais uma vez diferentes percepções, todavia com ênfase de que a escola, a partir da ação docente, enfatiza muito mais os pontos negativos dos alunos do que as suas conquistas.

O escrito acima proporciona trazer ao debate a fala de F-07 em relação ao estar do seu filho na escola quando diz que: *“Na maioria das vezes por que ele não gosta de permanecer em sala de aula e quer retornar para casa. Pra fazer outras atividades que ele gosta”*.

A escola deveria proporcionar um espaço agradável, de aprendizagem que oferecesse bem estar para as pessoas que nela estabelecem convivência. Todavia não é o que ocorre. Escola e família não conseguem conviver e isso é reforçado nas vozes F-03 quando diz que a escola retrata *apenas o lado negativo e reclama sobre os materiais escolares e tarefas não realizadas em sala de aula*. Ou de F-10 quando afirma: *É muito difícil a professora relatar o desempenho*

ou não do meu filho. Só faz relatos sobre ele em reuniões se eu perguntar sobresseu desenvolvimento na escola. Ou até mesmo de F-13 que informa que a escola apenas relata quando ela questiona.

A escola precisa independente se o aluno apresenta necessidades educativas especiais ou não repassar aos pais e ou responsáveis às conquistas, os sucessos dos alunos, suas possibilidades e limites no ensino aprendizagem. Não cabe a escola potencializar aspectos negativos, pelo contrário ela como detentora dos conhecimentos científicos deve se apropriar das limitações dos alunos e construir metodologias que possam intervir e romper com estas limitações.

A escola precisa a partir das limitações dos alunos com necessidades educativas especiais ressignificar sua pratica pedagógica. Deve buscar formação para os seus colaboradores a fim de criar intervenções aos problemas que estão no espaço educativo diminuindo assim o seu poder de segregar e de excluir.

Os alunos com necessidades educativas especiais precisam perceber na escola um ambiente acolhedor, incluso e que propicia a eles aprendizagem. É nas trocas de conhecimento, nos erros e nos acertos que a aprendizagem se constrói. A escola precisa se apropriar de suas próprias limitações para construir sua real função social.

Precisa, sobretudo, fazer o aluno sentir-se participante do processo educativo, garantindo a ele uma postura mais ativa. Assim, não adianta reclamar para as famílias e nem tão pouco cobrar destas famílias responsabilidades que são da escola. Neste sentido indagamos aos pais: Você tem dificuldades para realizar o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem de seu filho? Quais são estas dificuldades?

Em relação às dificuldades para realizar o acompanhamento os pais destacaram mais uma vez o desconhecimento da deficiência de seu filho, as questões laborais, o desconhecimento dos conteúdos escolares e também enfatizaram a ausência da equipe pedagógica e ausência de formação da equipe pedagógica da escola para a garantia do acompanhamento familiar.

E assim questionamos: O ambiente escolar é favorável para o ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Os pais participantes destacaram o ambiente escolar entre duas dimensões: Pouco e nada favorável. Afirmaram que a escola não garante a acessibilidades dos alunos representando na fala de F-08 *“a escola não está adaptada para pessoas cadeirantes, não tem rampas, as pessoas*

tem que carregar meu filho”. Para, além disso, destacaram também: ausência de materiais; salas lotadas tendo em média 30 alunos; ausência de professor itinerante.

Ao aluno é garantido o acesso, todavia a permanência torna-se difícil de concretizar apesar de todos os esforços. Estas incursões se confirmam nas falas de Martins (2002) e Patto (2008), uma vez que dar o acesso, matricular não quer dizer que este aluno irá desenvolver-se, onde inclusive, as aulas podem se transformar em uma ferramenta de segregação do aluno com necessidades educativas especiais em relação ao conhecimento.

A Lei nº 10.098 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

A definição de acessibilidade a partir da lei supracitada é a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2000, s/p)

A partir desta Lei tornou-se obrigatório a adaptação dos espaços para pessoas com mobilidade reduzida, onde a partir dela deveria ocorrer a supressão de barreiras e obstáculos em vias públicas e também em espaços públicos e privados, assim como os meios de transporte e de comunicação. Assim, o Decreto nº 5.296 de dezembro de 2004 que regulamentou a referida Lei, em seu artigo 24 afirma que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2004, s/p)

Todavia ainda estamos longe da materialização legal para que os deficientes com mobilidade reduzida possam garantir autonomia em sua locomoção.

São muitas as necessidades que a escola inclusiva necessita redimensionar. Trazer para o debate a questão da acessibilidade muito destacada pelas famílias é apenas o início de um enorme “novo”, uma grande teia que sabemos onde está o começo, mas que o fim são inquietações e dúvidas que perambulam no contexto educacional.

Ao falarem da ausência de materiais, sabemos que a precariedade de recursos nas escolas públicas é histórica. As escolas não dispõem em alguns casos de materiais básicos, como o pincel para quadro branco. Os alunos tem que pagar pelos instrumentos avaliativos, pelas apostilas e nem sempre estes alunos dispõem de recursos financeiros para isso. A manutenção da educação básica está sendo negligenciada e assim os principais atores, os alunos são os mais prejudicados.

Em resumo após o termino deste primeiro momento de análise no que concerne ao questionário aplicado às famílias de alunos com necessidades educativas especiais em relação às formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar, ficou claro que esta participação ocorre de forma superficial, aonde os pais vão à escola quando são chamados para as reuniões, afirmam que ajudam nas tarefas escolares, ou conversam de maneira informal com os professores. Todavia as famílias apresentam uma concepção de a escola não realiza nenhuma ação para que a interação entre as duas instituições possa ser efetivada, uma vez que potencializa as limitações de seus filhos e não os avanços por eles conquistados. Família e escola encontram-se dispersos em sua intencionalidade. O mundo do trabalho, a sociedade tecnológica, as novas demandas sociais e o novo modelo de família provocam o afastamento de pais e mães do mundo escolar de seus filhos. A participação dos pais no processo de ensino aprendizagem de seus filhos é prejudicada pela necessidade de garantir o “pão nosso de cada dia”, ou seja, o trabalho é o elemento que dificulta as famílias interagirem com a escola.

5.2.2 Bloco II: Entrevista realizada com os Professores: transcrição de dados.

Ainda para alcançar o primeiro objetivo específico da presente investigação científica, realizamos uma entrevista com os professores que possuem alunos com necessidades educativas especiais, matriculados e frequentando suas turmas. Para tanto ao pensarmos neste momento da coleta de dados pensamos em 02 (duas) questões estando às mesmas organizadas da seguinte forma: Quais as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar? Quais as maiores dificuldades que as famílias apresentam para realizar o acompanhamento de seus filhos com necessidades educativas especiais na escola?

Quanto às formas de participação da família a partir da entrevista realizada com os docentes informaram que a maioria dos pais apenas comparecem a escola quando são

chamados. O P4 inclusive destacou que muitos pais *“nem sabem a sala que seus filhos estudam e muito menos o nome do Professor”*. E esta informação além de triste é preocupante.

Os docentes também informaram, conforme a fala de P6 que existem casos em que nas reuniões não são os pais que frequentam e sim enviam os irmãos, avós, tios e às vezes até mesmo o vizinho que possui filho matriculado na mesma escola.

Ressaltaram também que os pais vão à escola quando chamado as reuniões, como afirmou P10 *“Os pais vão a escola somente nas reuniões. Chegam sentam-se, ouvem e vão embora. na maioria das vezes nada questionam e não interagem. Não participam da vida escolar e quando participam apenas criticam a escola e os professores. E em relação aos filhos com necessidades educativas especiais é a maior confusão, os pais as vezes não aparecem e as vezes precisamos encaminhar a sala de recursos repassar o horário e mesmo mandando os comunicados escritos estes voltam do mesmo jeito que foi e aí dificulta mais ainda o trabalho da gente”*.

Os docentes retrataram também que as vulnerabilidades sociais dos alunos com necessidades educativas especiais é também uma das maiores dificuldades para que a família participe da escola. Como enfatiza P5: *“os alunos são de baixa renda, a maioria alunos que os pais estão separados. O pai vai embora e a mãe tem que ir trabalhar o dia todo. Às vezes a mãe não tem dinheiro do transporte pra levar ao médico, pois alguns fazem acompanhamento clínico, com fonoaudiólogo e nem sempre a secretaria de saúde ajuda, pois tem casos que os alunos têm que ir a capital de Manaus, já que aqui não temos. E estes alunos vão assim, sobrevivendo. Eles às vezes não têm material escolar adequado a sua deficiência e também a escola não tem pra oferecer. Às vezes falam que nós professores não conseguimos ensinar estes alunos, mas não é isso... afff.. simplesmente não temos recursos necessários. Tem horas que tiramos do bolso pra dar uma aula mais animada, pois não temo isso é fato”*.

A transcrição acima traz um cenário da educação inclusiva no Brasil. O aluno está lá como mais um, “sentado”, a olhar o Professor. De forma metaforizada alunos e professores encontram-se “a espera de um milagre” e neste milagre o ensino se efetive e a aprendizagem aconteça “perfeita e cheia de significados”.

O que se sabe é que escola e família precisam interagir mesmo que os conflitos sejam grandes. E no que concerne aos conflitos e também as percepções tanto a escola quanto as famílias construíram alguns conceitos de uma em relação a outra bastante desarmonioso.

Como já foi percebido, a família diz que a escola não ajuda, que a escola apenas chama pra reclamar, que a escola apenas potencializa o lado negativo e neste contexto temos as

percepções docentes de que a família não participa de forma efetiva o que demonstra uma ausência de comunicação entre estas duas instituições.

Marques (1994) corrobora dizendo que se escola e família se comunicarem de forma clara e objetiva certamente o relacionamento entre as duas irá ser otimizado (p.39). A partir dos pressupostos entende-se que

A escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esse estreitamento está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, dos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de realidade material e simbólica. (Portela & Almeida, 2009, p. 155).

As autoras supracitadas corroboram ao dizer que se faz necessário também,

Fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, uma vez que ela pode contribuir com aspectos fundamentais durante o tempo que a criança passa sob sua influência, sem, no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola. É preciso rever a concepção que coloca a escola em posição de cobrança, e a família em posição de culpada, ou cobrada. Assim, a família funciona como um elemento estratégico no processo de escolarização dos alunos que não apresentam um resultado esperado. (Portela & Almeida, 2009, pp. 156 -157).

Outro ponto que merece destaque é quando os professores enfatizam a existência de reuniões bimestrais para tratar das limitações, dos avanços e também das do que os pais podem fazer para ajudar os professores. Todavia chamou a atenção a fala de P2 quando ele diz que: *bem, assim, eu sempre chamo os pais para conversar. Sempre chamo depois das avaliações e aí converso tudo de uma vez. Falo das notas, falo do comportamento, e aí assim, os pais não ajudam né. As crianças levam o dever de casa e volta do mesmo jeito, elas não fazem, os pais não sentam com os seus filhos pra estudar. Não perguntam e aí o tempo vai passando. Em relação aos alunos que tem deficiência eu faço a mesma coisa porque não posso fazer diferença, mas é bem pior a situação tem aluno que não faz mesmo nem em sala e nem em casa e nem as aulas da sala de recurso eles frequentam. Aí tem horas que eu já nem sei mais o que fazer. tem colegas que nem ligam mais, cumprem seus horários e pronto.*

Mais uma vez afirmo nem sempre os pais possuem conhecimento necessário para ajudar seus filhos nos conteúdos escolares como a escola vem exigindo. Seria dizer que está acontecendo uma inversão de funções entre a família e a escola e talvez aí resida o problema para que esta relação possa ocorrer.

Diante do exposto, como afirmam Portela & Almeida (2009) “ficam claras a abrangência e a necessidade da definição do papel da escola e da família, bem como da necessidade de parceria entre elas”. (p.157). É relevante compreender que:

De um lado, encontra-se a família, com sua vivência e sabedoria prática sobre seus filhos. Do outro, a instituição escolar, com sua vivência e sabedoria a respeito dos seus alunos. Todavia é preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são os alunos. Dito de outra maneira deve-se às duas instituições básicas das sociedades o movimento de aproximação, num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (Portela & Almeida, 2009, p.157)

A assertiva de Portela e Almeida é confirmada pelo artigo 61 da Declaração de Salamanca (1994) que diz que:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões em atividades educativas no lar e na escola [...] e na supervisão e no apoio da aprendizagem dos filhos.

Na concepção docente, **EM RESUMO** ao objetivo I, para o alcance do primeiro objetivo específico as formas de participação estão vinculadas as reuniões realizadas pela escola, pelos comunicados levados pelos alunos às famílias. Enfatizaram também a importância da realização das tarefas escolares que são levadas para casa, mas que nem sempre os alunos contam com este apoio. Ressalta-se que os professores destacaram as vulnerabilidades sociais dos alunos como a principal dificuldade em fortalecer a relação escola e família.

5.3. Objetivo 2: Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos.

Para o alcance do objetivo 2 elaboramos algumas questões para a realização da entrevista proposta como técnica de coleta de dados, estando às mesmas dispostas da seguinte forma: A escola oferece um ambiente propício, está adaptada, para Inclusão dos alunos com

Necessidades Educacionais Especiais? Que ações pedagógicas a escola desenvolve para contribuir no processo de aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais? Os professores recebem formação adequada para trabalhar com esses alunos? Que tipo de formação? Quais estratégias são utilizadas para interação família escola? É feita a adequação curricular para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos? A escola oferece material pedagógico adaptado para o desenvolvimento da aprendizagem significativa desses alunos?

Quando questionados: se a escola oferece um ambiente propício adaptado para Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, os docentes participantes da pesquisa relataram que apesar de existir uma fonoaudióloga que atende alunos que são encaminhados pela escola, ainda é precarizado o atendimento e relatam que existe a necessidade de outros especialistas que possam fomentar um melhor suporte pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ressalta-se que todo e qualquer tipo de encaminhamento da escola são para profissionais que se encontram em um ambiente externo, ou seja, não pertencem ao quadro efetivo de funcionários, o que dificulta ainda mais o processo.

Relataram também que a escola enfrenta grande problema em relação a Acessibilidade, o que nos remete a fala dos pais e confirma este problema em relação ao ambiente escolar, onde os alunos com deficiência física e visual tem dificuldades de mobilidade na escola, deixando o ambiente com a característica segregadora e que isola alunos em um único espaço não oportunizando assim uma escola que seja para todos.

Santos e Barbosa (2016) contribuem dizendo que “A inclusão de alunos com deficiência física vai depender da utilização de tecnologias assistivas²⁷, entre elas recursos para atividade da vida diária e comunicação aumentativa e alternativa”. (p.101).

Relataram também que não dispõe de recursos didáticos pedagógicos²⁸ e assim tornam o ambiente escolar como um ambiente que de fato construa aprendizagem e, sobretudo, que desenvolva habilidades e competências e não que potencialize limitações.

²⁷ As tecnologias assistivas devem ser entendidas como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstancia da deficiência. (BERSCH, 2013, p.02).

²⁸ Sabemos da necessidade de que para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais faz-se necessário a utilização de recursos didáticos pedagógicos especializados.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) enfatiza que os alunos com NEE devem estudar, devem aprender em salas de aula regulares e caso haja necessidade, e isto depende da deficiência apresentada, devem em contra turno ser atendidos em salas especializadas, recebendo apoio específico as limitações apresentadas na sala comum de ensino.

É relevante trazer ao debate a fala do P4 quando este diz que *“No momento a escola não está funcionando no prédio próprio, ou seja, não tem suporte que ampare os alunos a não ser o professor”*. Este problema trazido pelo docente torna o espaço, o ambiente escolar um espaço que não tem identidade, que não possui representatividade aos alunos. Seria afirmar que temos um prédio que recebe os alunos, professores que tentam construir seu fazer pedagógico, mas que não garante um ambiente inclusivo.

Estamos vivendo a era das escolas em reforma, sendo ampliadas, mas que em detrimento do descaso do poder público, estas reformas *“arrastam-se”* por meses, e até mesmo anos, deixando os alunos sem a garantia da manutenção de suas necessidades e também que aumenta ainda mais suas limitações para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, perguntamos aos professores: Que metodologias são utilizadas para estimular as potencialidades do (a) aluno (a) com necessidades educativas especiais?

Ao nos debruçarmos nas transcrições em relação à entrevista realizada, os docentes relataram que utilizam jogos educativos e que adaptam as aulas de acordo com as necessidades de cada aluno e para além enviam atividades complementares para casa. Relataram também que utilizam a música, o teatro, todavia com pouca frequência.

Mas também é relatado na fala de P4 que as atividades são diversas, todavia não percebe avanços e relaciona a questão da ausência do acompanhamento familiar. Outra situação que merece destaque é a fala de P8 quando afirma que *“não temos como desenvolver metodologias diferenciadas, pois não dispomos de material pedagógico”*, o que nos remete a aula pautada em uma educação tradicional.

É impossível pensar em diferentes metodologias de ensino sem recursos, sem ambiente propício. O trabalho docente é comprometido e assim acaba também comprometendo o ensino aprendizagem dos alunos.

O professor torna-se refém do quadro e do giz. Não se quer aqui desmerecer tais recursos, mas dizer que se faz necessário construir uma nova forma de ensinar e para isso necessitamos de outros elementos que vão desde a necessidade de investimento em capital humano, a formação docente até no que concerne ao investimento de reformas, ampliações,

aquisição de materiais didáticos pedagógicos especializados ao ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Para, além disso, a necessidade de uma equipe multidisciplinar para atender estes alunos e assim construir as habilidades e competências necessárias em sua vida educacional.

A partir dos pressupostos, percebemos a necessidade de fazer a seguinte indagação: Que ações pedagógicas a escola desenvolve para contribuir no processo de aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?

No que concerne às ações pedagógicas os professores trouxeram as seguintes contribuições: Aulas passeio, utilização de jogos lúdicos e a aplicação de atividades esportivas.

É também, informado na fala de P9 e P10 que não é evidenciado nenhuma ação pedagógica. P10 enfatiza ainda “*Temos que dar o nosso jeito*”.

Aproveito o momento para destacar controvérsias no que concerne a palavra metodologia e ação pedagógica. As metodologias seriam a aplicabilidade de uma ação pedagógica. De forma a exemplificar temos a ação pedagógica para promover a interação entre família e escola. Os diferentes caminhos para materializar ação pedagógica seriam as metodologias, o percurso a ser seguido para que o planejamento pedagógico possa ocorrer.

A incursão acima remete a necessidade de formação docente continuada. O professor precisa estar buscando conhecimento para que determinadas situações que podem ser chamadas de situações problemas, dificuldades e ou desafios possam ser minimizados. A afirmação descrita acima é reafirmada na fala de Santos (2015) quando afirma que

Espera-se que o professor tenha conhecimentos adequados sobre o que pretende ensinar; que disponha das habilidades necessárias a organização e a transmissão do saber escolar aos seus alunos; que reconheça as metas educacionais; as relações estabelecidas no âmbito da escola e dessa com a sociedade, de modo a favorecer o exercício de seu papel. (p. 61).

Santos (2015) enfatiza ainda que “O professor tem um papel fundamental ao se tratar da inclusão”. (p. 62). Todavia, percebe-se que não há relação da teoria com a prática, ação indissociável no fazer pedagógico.

Após as diferentes percepções docentes em relação às questões realizadas, perguntamos: Vocês recebem formação adequada para trabalhar com esses alunos? Que tipo de formação?

Informaram que não recebem formação e que buscam por conta própria e nesta busca: assistem a vídeos, se debruçam em livros, revistas. Afirmaram também que as vivências no dia a dia de sala de aula promovem aprendizagens para o estabelecimento da prática pedagógica para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) contribui ao dizer que é direito dos alunos com necessidades educativas especiais adequações curriculares, metodologias, ações pedagógicas e também recursos didático pedagógicos que possam se desenvolverem a partir de suas diferenças. O documento citado reforça também a importância da formação docente ao dizer que os professores devem estar preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais neste movimento de inclusão escolar.

Não se pode mais esperar que a escola se prepare para receber estes alunos. O debate, o movimento de inclusão precisa ser materializado, os professores precisam ser especializados para atender as demandas que encontra em sala de aula e assim Nozi (2013) contribui dizendo que se faz necessário à formação docente que proporcione aos professores condições de ensinar e de aprender na escola inclusiva “maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres”. (p. 38).

Góes (2002) corrobora refletindo em nível dos cursos de graduação em licenciaturas de formação docente e afirma a fragilidade desta formação. A autora aponta também que esta deficiência na formação docente é um dos desafios a serem enfrentados. Os professores terão que buscar conhecimentos necessários para o estabelecimento de sua prática, ou seja, aprendem no dia a dia do fazer pedagógico e nem sempre esta aprendizagem está embasada em teorias que sustentem de fato o processo educativo de alunos com necessidades educativas especiais.

Já trouxemos ao debate a questão do ambiente escolar, das metodologias e das ações pedagógicas e sentimos a necessidade, a partir das incursões acima de questionar: Quais estratégias são utilizadas para interação família escola?

Os docentes participantes da pesquisa afirmaram que como medidas de interação entre família e escola observam-se as seguintes ações: Atividades no caderno para casa e informações na agenda dos alunos; Reunião pedagógica e raramente ocorrem as visitas domiciliares. Todavia, é na fala de P4 que redimensiona e permite reflexão para este momento de análise quando ele diz que: *“Não existe. Por que a escola não está preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais”*.

Primeiramente nos debruçaremos em documentos legais que norteiam interação família e escola para tomar como “ponta pé inicial” uma medida reflexiva neste momento de análise, já que os alunos com necessidades educativas especiais precisam de cuidados e medidas interventivas especializadas.

A LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente a Lei nº: 8.069/1990 enfatizam a necessidade e a obrigação de interação entre família e escola a fim de otimizar o processo de gestão democrática na escola e também da aprendizagem dos alunos.

Esta dimensão que é tratada nas leis supracitadas demarcam as seguintes situações. Conforme a LDB 9394/96 nos Artigos 12, 13 e 14 observa-se que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (LDB, 1996)

Corroborando a lei de diretrizes e bases da educação nacional o Estatuto da Criança e do Adolescente diz que:

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II– direito de ser respeitado por seus educadores; III– direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV– direito de organização e participação em entidades estudantis; V– acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...) Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I– maus-tratos envolvendo seus alunos; II– reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III– elevados níveis de repetência. (Eca, 1993)

Analisando os textos em relação à legislação que está posta nos parágrafos acima observa-se a responsabilidade da ação educativa e os papéis entre família e escola e em como estes papéis se relacionam. A legislação enfatiza claramente a importância na interação família e escola.

Faz-se necessário dizer que a Legislação vigente não sugere e nem coloca a interação família escola como medida interventiva, pelo contrário, é lei e assim deve ser cumprida.

A vida escolar e a vida familiar de um aluno não é ação isolada, são ações que se completam e neste contexto filhos, pais, professores, a escola como um todo constroem experiências, laços interativos em prol do bem maior, o ensino aprendizagem do principal sujeito educativo, os alunos.

De um lado temos a escola que educa formalmente e que deve criar medidas interventivas para que os pais possam acompanhar seus filhos. Cabe a escola aconselhar, encaminhar as situações que lhe inquietam. A escola precisa entender que a participação da família não está em sentar para ensinar os filhos *a fazerem seus deveres de casa*, pois como já foi dito ao longo dessas linhas textuais, o conhecimento científico faz parte da função da escola.

O que se quer reafirmar é que trazer pelos docentes a fala de que a interação família e escola irão acontecer pelos deveres de casa é reafirmar o desconhecimento do papel docente nas questões que envolvem seu fazer profissional.

Ou colocar informações nas agendas dos alunos, outra medida ineficaz, pois temos pais que desconhecem o processo de leitura e de escrita. Seriam neste caso, as duas ações citadas uma verdadeira “falência das possibilidades de promoção de interação entre família e escola” e isto mais uma vez infere o desconhecimento da função da escola no olhar dos professores.

Para tanto sentimos a necessidade de perguntar: Que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos? A escola oferece material pedagógico adaptado para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos?

Os professores em relação ao apoio pedagógico dividem-se em dois grupos: os que afirmam que este não é oferecido pela escola e os que dizem que o apoio pedagógico é oferecido a partir de orientações didáticas, sugestão de leitura de blogs e também o diálogo.

A garantia do apoio pedagógico é papel da coordenação pedagógica da escola. É este profissional que deve “estender as mãos” ao fazer docente e assim possibilitar que estes profissionais redimensionem suas práticas pedagógicas favorecendo assim o ensino aprendizagem.

Não se pode negar também que este apoio pedagógico deve ser também oferecido às famílias, incentivando, informando e, sobretudo, orientando-as de como conduzir os alunos para o desenvolvimento das aprendizagens na vida escolar e também no seu dia a dia de convívio na sociedade.

Azevedo e Cunha (2008) reafirmam que o trabalho de apoio pedagógico deve ser sustentado em ações que possibilitem “articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e inter-relações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades”. (p. 68).

No que concerne às ações vinculadas a participação de todos os sujeitos envolvidos neste processo, esta:

(...) é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (Lück, 2004, p. 5).

Lück (2004) também contribuiu ao dizer que “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte”. (p. 2). Isso infere que alunos, professores, pais, coordenação pedagógica e gestor escolar são os sujeitos do processo ensino aprendizagem e assim devem trabalhar em conjunto para que este seja efetivado, cada um em sua especificidade e intencionalidade e assim “juntos possam determinar um caminho que julgarem mais carentes de atenção para superar as dificuldades”. (p. 2).

Assim o apoio pedagógico oferecido pela escola é ação imprescindível no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e nele perpassam o ambiente escolar, as metodologias utilizadas em sala de aula, as ações pedagógicas pensadas e implementadas pela escola, a formação docente e também as formas de interação que a escola estabelece com as famílias e também traz ao debate os recursos materiais para o trabalho docente com alunos deficientes. Material didático, que segundo os docentes, a escola não possui e que dificulta mais ainda o fazer compromete a prática docente e assim, portanto o ensino aprendizagem.

Em resumo ao objetivo 2 aqui descrito e respondendo à questão: que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de

seus filhos? Podemos afirmar a partir dos diferentes significados que a pesquisa científica nos proporciona e nos responde que a escola lócus de pesquisa não oferece nenhum apoio pedagógico as famílias de alunos com necessidades educativas especiais. Inicialmente a escola enquanto lócus, prédio, estrutura não apresenta uma identidade. Não possui endereço fixo, prédio, uma vez que se ao se encontrar em reforma está funcionando em um prédio locado que não oferece condições estruturais para a permanência destes alunos. Ressalta-se também que as ao não possuir um ambiente adequado, todas as ações pedagógicas estão comprometidas e também sem aplicabilidade, uma vez que é sempre destacado na fala dos docentes palavras como “nada, não dispomos, não existe, damos o nosso jeito” trazendo a educação inclusiva a característica de uma educação que se constrói” com que que dá de fazer”.

A ação de orientar, promover conhecimento aos pais sobre as deficiências de seus filhos, demonstrando a importância deles neste processo de inclusão não aparece nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

O que é denotado nas falas são “ações corriqueiras” como reuniões, diálogos, tarefas escolares, mas que não subsidiam o apoio pedagógico necessário para que o aluno com necessidades educativas especiais se sinta pertencente a escola a com a instituição que irá possibilitar conhecimentos para a melhoria inclusive de sua vida no seio da sociedade.

5.4. Objetivo 3: Descrever os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola.

Para o alcance do objetivo 3 iremos a partir das falas dos participantes da pesquisa, Professores e Coordenação pedagógica da escola lócus de investigação, trazer elementos de análise que provocaram grandes inquietações e até mesmo possíveis inferências dos significados produzidos por elas. Diante o exposto, perguntamos aos Professores e a Coordenação da Escola Lócus de Pesquisa: De que forma a família pode contribuir na formação do aluno com NEE?

Em relação às possíveis formas de contribuição que a família pode dar no processo de formação e ou para o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais percebemos que foi relatado pela a maioria dos Professores a importância de estar participando na escola, a ação do “ir à escola” para saber de seu filho, seria uma forma de acompanhamento e também de contribuição destes pais. Todavia algumas falas nos trazem significados importantes.

Ressalto primeiramente as contribuições do P1 ao dizer que *“primeiramente aceitando as necessidades da criança, pois “alguns” querem que crianças com necessidade Especiais tenham o mesmo nível de aprendizagem dos ditos “normais”*.

A fala de P1 nos remete as seguintes possibilidades de análise. É importante quando ele afirma que as famílias devem primeiramente aceitar as necessidades da criança, mas acrescentou a importância das famílias em também compreender as limitações destes alunos. Mas potencializou em sua fala a existência das diferenças. Sabe-se que um dos princípios da educação inclusiva é o ensinar e o aprender a partir das diferenças, respeitando e entendendo que a partir delas construímos aprendizagens que podem ser diferentes, mas que não são hierarquicamente segregadoras e nem excludentes. E contribuindo Ocampo (2016) diz que *“La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni busca responder a los colectivos históricamente excluidos de las diversas instancias sociales y educativas”*. (pp. 154-155).

Pelo contrário a Educação Inclusiva em um contexto pedagógico,

Apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación. De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgastados o mutilados. (Ocampo, 2016, pp. 156-157).

Outro ponto de análise é ao nos depararmos com as falas de P4, P7 e da Coordenação Pedagógica que destacamos abaixo:

*P4: **Ajudando nas atividades que eles levam para casa e também indo de vez em quando, indo na escola acompanhando os filhos no processo de aprendizagem.** P7: **Dando apoio em relação às tarefas de casa, trabalhos e acompanhamento diário no desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.** CP = *participando das ações promovidas pela escola, comprometendo-se com a busca diária no processo de melhoria na qualidade de vida, dependendo do tipo de NEE esse responsável **pode auxiliar diretamente em sala de aula, junto ao seu filho para que o mesmo crie confiança.** (Entrevista realizada com Professores e Coordenação Pedagógica, 2018).**

No momento da entrevista que me deparei com estas respostas, vieram milhares de questionamentos que *“invadiram minha mente e de certa forma sacudiram a minha zona de*

conforto”. Meu status de pesquisadora foi invadido por novos problemas na escola. E a partir disso, novos questionamentos que não fazem parte da investigação aqui proposta, mas que abre dimensões para os significados que busco. Ressalto que já trouxemos ao debate a questão da escolaridade das famílias. Enfatizo também que um pai que nunca esteve em um banco escolar como alunos não tem condições de ajudar nas tarefas de casa. Este pai é letrado em seu mundo, no mundo muitas vezes de seu ofício. De forma a exemplificar trago a seguinte reflexão: Eu sou professora entendo dos conhecimentos da arte de ensinar, de conduzir uma proposta pedagógica, entendo de metodologia, entendo da didática, enfim meu mundo letrado é a educação formal. Quero dizer que entendo de meu ofício, posso ter conhecimentos empíricos de outras atividades, mas não posso executá-las com qualidade.

Um pai pescador, ele entende de seu ofício, a arte da pesca, o momento em que “a maré esta pra peixe”, ele constrói sua malhadeira, passa dias tecendo, enfim é seu mundo letrado, por exemplo, e assim as demais profissões. Debruço-me novamente trazendo as profissões dos pais sujeitos de pesquisa:

No que concerne à profissão dos pais e ou responsáveis tivemos as seguintes informações: 03 (três) são cozinheiras, 02 (dois) representam as donas de casa, aquelas que cuidam do lar, 01 (um) é fiscal de limpeza pública, 02 (dois) atuam como diaristas, 01 (um) exerce as atividades laborais como assistente de recursos humanos e 02 (dois) são auxiliares de serviços gerais.

Quanto à situação escolar: 02 (dois) participantes são analfabetos; 04 (quatro) tem o Ensino Fundamental incompleto; 03 (três) apresentam ensino fundamental completo; 01 (um) participante apresenta ensino médio incompleto; 03 (três) apresentam ensino médio completo e 01 (um) participante apresenta Ensino Superior. (texto extraído da análise sociodemográfica das famílias participantes desta investigação científica).

Trazer os dados acima é dizer que não há como ensinar os filhos as tarefas que estes trazem de casa. Faz-se necessário inclusive reafirmar que o papel da escola não é este. Ensinar os conhecimentos da educação formal é responsabilidade da família.

Mas temos também a fala da coordenação pedagógica que afirma que os pais “*podem auxiliar diretamente em sala de aula*” retirando inclusive, o dever do estado em garantir o professor itinerante a estes alunos quando há necessidade.

Ao nos debruçarmos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 no que concerne ao dever do Estado fica estabelecido conforme o Artigo 54 que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento ao ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Sabe-se que na maioria das vezes o Estado é omissos aos seus deveres e assim, nega a criança e aos adolescentes direitos que são básicos. Em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais vivenciamos agravantes ainda maiores, uma vez que estes necessitam de especificidades para que a aprendizagem se efetive.

A estas especificidades trazemos questões relacionadas: ambiente favorável a aprendizagem, a formação docente, equipe multidisciplinar para o atendimento destes alunos, a necessidade de efetivação e materialidade das salas de recursos, pais participativos, currículo na concepção inclusiva de educação, etc.

Quando falamos de participação dos pais ressaltamos a fala de P3 quando diz a família pode contribuir na formação do aluno com NEE “*participando e acompanhando no processo de ensino aprendizagem na escola dos alunos*”.

A partir das incursões acima Rodrigues (2011) afirma que para as famílias “o dever não é apenas em matricular o filho na escola, vai muito além, exige o acompanhamento em reuniões de pais, frequências dos filhos nas aulas, atendendo assim, ao princípio da paternidade/maternidade responsável, buscando a integral formação do menor”. (p.67). Destarte que:

As famílias e as escolas devem saber que ambas as instituições tem em comum é 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. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. (Szymanski, 2009, p.98).

É notório a contribuição na fala de P8 quando confirma as contribuições de Szymanski (2009). Esta confirmação vem na transcrição de sua fala como participante na pesquisa:

P8: A família e a escola devem formar uma equipe e ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que desejam atingir. Por tanto cabe aos profissionais da educação dar o primeiro passo entre escola e família. (Entrevista realizada com os Professores, 2018).

Em detrimento, as diferentes inquietações, que foram construídas no seio da pesquisa, durante a coleta de dados, perguntamos aos professores participantes da pesquisa: Qual o real papel dos professores para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais?

Em relação ao real papel dos docentes no processo de ensino aprendizagem percebe-se o emergir de um professor que tenha duas características. Primeiramente que ele seja facilitador, característica esta destacada nas falas de P2 e P3. Também temos o Professor capacitado, que tenha formação adequada, destacado nas falas de P1, P8 e P9.

Todavia é na fala de P5 que encontramos elementos bastante significativos quando afirma que o papel dos professores no processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE é:

P5: dar suporte educacional à família, trabalhar questões de escolarização com esse aluno, respeitar os limites, pois assume o papel de agente social, mas mão de cuidador. É via condutor, link na construção do conhecimento, pois quando falamos ensino nos referimos a este profissional e quando falamos aprendizagem o termo se refere ao aprendiz/ aluno. (Entrevista realizada com os Professores, 2018).

As contribuições do participante da pesquisa supracitado envolvem papeis e responsabilidades relevantes quando reafirma a importância da família, sobretudo, coloca-se também como o responsável neste processo ao se assumir como agente social e como aquele que media o conhecimento dos alunos em sala de aula.

É inegável não adentrar também no que P8 traz ao debate. O participante enfatiza os desafios de ensinar alunos com necessidades educativas especiais e reafirma a superlotação das salas de aula como elemento que dificulta o processo. Ele afirma também que a necessidade de formação para o docente e recursos materiais didáticos.

Silva et. al (2018) reforçam que:

A formação docente contribui para o processo inclusivo dos alunos com e sem deficiência e é uma forma de legitimação dos saberes na busca pela mudança por

meio do conhecimento adquirido visando ascender nesses sujeitos uma reflexão sobre suas práticas em sala de aula. (p. 3)

Ainda neste contexto de formação Nóvoa (1992) acrescenta que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.” (p. 27).

Ao nos debruçarmos em Legarralde (2016) este afirma que no processo de formação docente para a educação inclusiva faz-se necessário “precisar estos nuevos saberes” (p.314). Todavia sabemos que a aquisição de novos saberes envolve um processo de formação continuada a todo o momento. Envolve o dia a dia, vivências em sala de aula, o fazer pedagógico que se transforma a cada situação, a cada nova demanda enfrentada e percebida no seio escolar. Uma incessante busca de conhecimentos para a garantia da materialidade e aplicabilidade da educação inclusiva como prática educativa.

Neste cenário de debate e de análises, perguntamos aos participantes da pesquisa: Quais os pontos positivos para a vida escolar dos alunos com necessidades educativas especiais a partir da participação da família na escola? E Quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola como instituição educativa?

a) Pontos positivos para a vida escolar dos alunos com necessidades educativas especiais a partir da participação da família na escola

Desempenho escolar e desenvolvimento de habilidades; Interação social, respeito, autoconfiança, autonomia, criatividade, positividade, autocontrole; formar cidadãos participativos e criativos dentro de suas limitações; Segurança, amor e apoio; Valorização desse aluno no processo de inclusão na escola; A socialização, conhecimentos educacionais, superação, participação e desenvolvimento pessoal. (Entrevista realizada com os Professores e Coordenação Pedagógica, 2018).

b) Benefícios para a escola

Eles aprendem com mais facilidade, eles criam confiança em si próprio; Possíveis transformações nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e da personalidade dos alunos; Participação, desenvolvimento cognitivo, social o aluno se reconhece e percebe que pode ir além do que imagina; Ampliar e transformar os significados que esse aluno traz de suas experiências na escola, possibilitando a interação entre os conhecimentos que possui; Favorecer o desempenho escolar; Interação entre professor e aluno, ajuda tanto o professor

quanto a família a compreender melhor o aluno e assim contribui na formação educacional de qualidade para esses alunos. (Entrevista realizada com os Professores e Coordenação Pedagógica, 2018).

Ao nos deparamos com as respostas dos participantes da pesquisa, primeiramente enfatizo a não compreensão dos docentes. Adentra-se então nas seguintes inferências:

A primeira inferência é a não compreensão em relação ao que foi perguntado e a segunda por não saberem a resposta a ser dada. Não conseguindo assim diferenciar que a priori os pontos positivos para os alunos e a posteriori a escola enquanto instituição educativa que apesar de se inter-relacionarem também apresentam distinções.

Em resumo ao objetivo 3 os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola podem ser descritos e sistematizados mediante os seguintes significados: Aceitação por parte das famílias em relação às necessidades educativas especiais; a partir da ajuda nas tarefas escolares a promoção do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; promoção da interação social entre família, alunos e escola; desenvolvimento no contexto pessoal e individualizado na garantia de formação de cidadãos; socialização e capacidade de superação as limitações; desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para, além disso, apesar de apresentarem os benefícios os participantes da pesquisa trouxeram também as dificuldades atreladas a precarização do ambiente escolar, a ausência de materiais e recursos didáticos e também com grande relevância relataram a urgência de formação continuada para o fortalecimento da educação inclusiva como prática educativa.

5.5. Objetivo 4: Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais.

Para o alcance do objetivo IV nos debruçamos na análise documental. O documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico da escola Locus de pesquisa que foi disponibilizado pela Coordenação pedagógica da escola e que se encontra em anexo na presente pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges foi reformulado no ano de 2017 onde a partir de sua apresentação se constitui como um documento “que dá rumo às ações da escola” (p. 6) e assim se confirma como “uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo”. (p.06).

Neste sentido a Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges ao perceber a necessidade deste documento como subsidio as suas ações pedagógicas sustenta a ideia de que:

O projeto surgiu da necessidade de se criar uma identidade para a Escola Municipal Deisy Lammel Hendges e teve a participação de toda comunidade educativa gestora, pedagoga, professores, funcionários em geral e representatividade de pais e comunidade, justamente por acreditarmos na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a Escola sempre representou para as sociedades e ainda, nos ideais dialéticos, construtivistas e sócio-históricos que regem a Escola contemporânea, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas bem como a pluralidade cultural, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém à necessidade das escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos. (PPP, 2017, p. 06).

A Escola Municipal Deisy Lammel Hendges em seu Projeto Político Pedagógico salienta que:

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo o organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem. (PPP, 2017, p. 7).

Neste sentido, partindo da busca pela presença e ou ausência de Ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais elencamos a priori elementos, indicadores que pudessem evidenciar esta presença e ou ausência, os quais citamos: Serviços de apoio especializado para os alunos com Necessidades educacionais especiais; Projetos voltados para interação família escola dos alunos com necessidades educacionais especiais; Atividades voltadas para a valorização das potencialidades, habilidades e conhecimentos prévios do aluno, com a finalidade de explorar diversas dimensões do conhecimento; Plano de ação para melhorar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais Especiais; Proposta de avaliação

para desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais; Concepção de Educação inclusiva; Adequação curricular para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais; Acompanhamento psicopedagógico; Orientações inclusivas para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva, e alcançando uma educação para todos; Sala de atendimento educacional especializado- AEE.

Iniciamos trazendo a tabela abaixo previamente construída no formulário de instrumentos de pesquisa que irá trazer os elementos acima descritos e também demonstrando situações de ausência e ou presença.

No caso de evidenciarmos a presença será descrito o momento em que esta é percebida trazendo o texto presente no PPP da escola, bem como a numeração da página onde a evidencia foi encontrada.

a) Serviços de apoio especializado para os alunos com Necessidades educacionais especiais e Sala de atendimento educacional especializado- AEE

A partir da análise documental, não existe a sala de atendimento educacional especializado- AEE, pois ao nos debruçarmos na caracterização da escola em seu contexto estrutural esta é descrita da seguinte forma:

Seu aspecto físico compõe-se de quatro pavilhões onde estão dispostas 12 (doze) salas de aula, 01 (uma) sala dos professores, sala da Secretaria onde funciona a sala da gestora e pedagoga, sala do laboratório de Informática, biblioteca e videoteca, pátio, banheiros, refeitório, cantina e depósitos. (PPP, 2017, p. 8).

Ainda neste contexto a escola também não dispõe de serviços de apoio especializado para alunos com necessidades educativas especiais. Ressalta-se que

O atendimento especializado tem como objetivo adaptar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais contribuam na plena participação dos alunos nas atividades, desde que sejam atendidas suas necessidades específicas. Uma vez que, o ensino desenvolvido no ambiente especializado diferencia-se dos desempenhados nas classes comuns, os quais não são substitutivos à escolarização. O mesmo procura complementar o desenvolvimento autônomo dos alunos com vista à autonomia dentro e fora da escola. (Brasil. 2007, p. 10).

As incursões também permitem a seguinte reflexão que para além do ambiente adaptado, de recursos pedagógicos adequados às especificidades, o aluno com necessidades educativas especiais em algumas situações como no caso dos deficientes auditivos, deficientes

visuais devem dispor do professor itinerante²⁹ em sala de aula que irá acompanhar as aulas na classe comum juntamente com o aluno a fim de propiciar a compreensão dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula. Assim, pensar em apoio pedagógico, nos serviços especializados que serão oferecidos aos alunos com necessidades educativas especiais preconizar outras possibilidades de atendimento, de acolhimento e também possibilidades de aprendizagem.

b) Projetos voltados para interação família escola dos alunos com necessidades educativas especiais

O Projeto Político pedagógico, a partir da análise documental, não retrata a existência de projetos voltados à interação família e escola. Esta interação é relatada a partir de parágrafos “soltos” no decorrer do texto como um todo. Como a exemplo o texto que concerne a justificativa do PPP que diz que:

Precisamos ter consciência, transformar nossas práticas pedagógicas e estabelecer novo tipo de relação com nossos alunos e suas famílias, resgatando sua autoestima, provando que a escola é um espaço de inserção e acesso social, capaz de ajudar na formação do aluno. (PPP, 2017, p. 9).

Outro momento do projeto político pedagógico que cita a interação família e escola é apresentada em dois itens que correspondem aos objetivos específicos como a exemplo: Conscientizar os responsáveis da sua importância na vida da escola e criar laços de confiança entre alunos, pais, professores, funcionários e direção.

Assim, não apresenta projetos concretos que contemplem a relação e ou interação entre a família e a escola. E ao nos debruçarmos nos projetos que compõe o Projeto Político Pedagógico da escola lócus de pesquisa, temos:

Atualmente, a execução do Projeto de Leitura e Escrita destinado aos alunos de 1º., 2º., e 3º anos do EF I, com ênfase nos alunos retidos no 3º ano está alcançando a dimensão alfabetizadora desejada, sob a responsabilidade da Professora Eliane Souza dos Santos. O Projeto “Roda de Leitura”, também, contribuiu bastante na aprendizagem. O Programa “Mais Educação” trouxe mais

²⁹ Em 1996 iniciou um debate da importância do professor itinerante para alunos com deficiência e assim este deve ser um especialista que acompanha este aluno nas atividades que envolvem ensino aprendizagem facilitando a inclusão e também auxiliando os demais professores em suas praticas e condução da sala de aula. (Borges e Pena, 2018, p.88).

contribuição na execução dos projetos da escola, pois as danças, as músicas, os teatros diversos, as aulas de reforço de Língua Portuguesa e de Matemática, que já aconteciam na escola, passaram a ter maior participação dos alunos. (PPP, 2017, pp. 17-18).

Também ficou evidenciado no PPP (2017) a existência dos seguintes projetos: Jogos internos, Desfile Cívico, Arraial da Deisy, Projeto de Matemática, Projeto Jesus na Escola, Formaturas dos 5º, 9º anos, Cinema na escola, Programa Novo Mais Educação, Roda de Leitura e Semana Literária (p.34), mas que também não demonstram a existência de nenhuma ação que promova a relação família e escola na dimensão e na intencionalidade que se deseja.

Todavia evidenciamos a seguinte afirmação do PPP (2017) “Precisamos intensificar as relações com as famílias e integrar mais os alunos as ações administrativas e pedagógicas, para que tenham uma participação mais efetiva”. (p.35) mas sem nenhuma inferência e ou materialidade.

c) Atividades voltadas para a valorização das potencialidades, habilidades e conhecimentos prévios do aluno, com a finalidade de explorar diversas dimensões do conhecimento.

Percebe-se após a leitura reflexiva do projeto político pedagógico a ênfase da escola a leitura e a escrita, quando afirma que “Ler e escrever é a nossa prioridade” (PPP, 2017, p.16), garantindo a valorização da linguagem como a principal inteligência que o ser humano possa ter e isto nos remete a uma característica da escola tradicional, a supervalorização de um conhecimento em relação aos outros.

O aluno apresenta vários conhecimentos que se entrelaçam que se relacionam. Inclusive conhecimentos mais aprimorados a partir de sua própria inteligência e aqueles que ele não estabelece algumas conexões. O que quero dizer é que pela diversidade que temos em nossa sala de aula, as inteligências são múltiplas. Temos alunos com o raciocínio lógico aprimorado, ou o aluno que tem “aflorado” o desenho, a pintura ou até a mesmo a música e não podemos negar estas inteligências que ao pensar no conceito de inteligência nos debruçamos em Gardner³⁰ (1995) que contribui dizendo que “a inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. (p.21). O autor citado (1995) diz também que “a capacidade de resolver

³⁰ Howard Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas por volta dos anos 80. Esta teoria foi desenvolvida na tentativa de desfazer a ideia que existe uma única inteligência e reconhecer a inerente pluralidade das capacidades mentais. (Caseiro, 2012, p.02).

problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo" (p.21).

A partir dos pressupostos destacamos a seguinte reflexão que ao tocar uma música, ao fazer um cálculo, ao desenhar, pintar, discursar, dramatizar, em fim ao consolidar diferentes situações de demonstração de soluções para demonstrar as aprendizagens isso significa que a linguagem em sua maior dimensão a de se comunicar, a de resolver um problema do dia a dia está sendo construída. O que Gardner (1995) apoia na ideia de que a criança pode se desenvolver ou ter desempenho forte em uma área do conhecimento de certa forma apresentar desempenho baixo em outra.

E neste cenário, a escola não pode mais unificar conhecimento, a escola não pode hierarquizar o currículo negando as diferentes inteligências que a compõe. E como afirma Caseiro (2012) “Em síntese, o ensino deve ter a percepção de que o indivíduo necessita ser munido de uma diversidade de competências para pensar, conhecer, agir e “aprender a aprender”. (p. 6).

Existe uma situação no projeto político pedagógico que traz elementos relevantes quando retrata a importância da experimentação, todavia mais uma vez contemplando apenas algumas disciplinas do currículo como matemática e as ciências naturais e negando o direito a cientificidade e a experimentação nas outras disciplinas no currículo.

Gardner (1995) diz que “O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola, o distrito ou a nação estabeleceu.” (p.21).

Neste caso, as experimentações também perpassam na ação docente quando ensina, quando aprende, quando a partir de uma prática avaliativa planejada e organizada experimenta os conhecimentos, testa hipóteses previamente elaboradas a fim de reconstruir sua prática pedagógica.

d) Concepção inclusiva de Educação, Plano de ação para melhorar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas Especiais e Proposta de avaliação para

desenvolvimento das capacidades, e habilidades nas diversas situações que envolvem aprendizagem desses alunos.

Veiga (2003) nos ajuda primeiramente entender o poder reflexivo e identitário que o projeto político pedagógico assume na escola e diz que este projeto “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (p. 9).

Por ser reflexivo e ter a clareza de sua intencionalidade constitui o principal documento de materialização da democracia na escola ao ponto como salienta Veiga (2004) ele racionaliza a burocracia e permite relações horizontais no interior da escola. (p.38).

Neste contexto de participação, de democracia de relações horizontais após a análise documental para a busca pela Concepção inclusiva de educação, esta aparece em algumas linhas do projeto político pedagógico (2017), como:

Uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito e amor. Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito. (...) Valorizar as múltiplas inteligências, dando oportunidades de o educador desenvolver suas potencialidades, elevando assim a qualidade de ensino. Valorizar o aluno em seu aspecto global como ser em desenvolvimento; Resgatar a autoestima dos educandos e de seus familiares, tratando todos com respeito e atendo a todos com igualdade e respeito, tornando assim a escola um ambiente inclusivo; (...) Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas; bem como respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais; (pp. 9 - 26).

Tais incursões demarcam que a escola apresenta no bojo do projeto político pedagógico a reflexão no que concerne a concepção inclusiva de educação. Entretanto, faz necessário redimensionar esta concepção a fim de que ela se torne “mais clara, viva e eficiente” e que se relacionem as ações propostas ao nível de que não se perceba um projeto político pedagógico fragmentado e ou “uma colcha de retalhos” que se consolidam em um documento de mera exigência burocrática e sem aplicabilidade.

Um projeto que hora segrega e fragmenta pessoas e ora se constrói para emancipar o ser humano a partir de suas especificidades. E esta situação é fortemente percebida no contexto da avaliação escolar.

O projeto político pedagógico (2017), documento de análise, inicia o debate sobre a avaliação na escola lócus de pesquisa a partir das seguintes características colocando as seguintes questões: “A avaliação do rendimento escolar é feita de forma contínua e cumulativa levando em consideração os aspectos de aproveitamento de estudo e da frequência, ambos responsáveis por si mesmo”. (p.28). Tal afirmação nos remete a ideia de que a avaliação na escola ocorre como um processo, no dia a dia onde o ensino aprendizagem se constrói.

Todavia, a escola mesmo falando em avaliação contínua, enfatiza que “A aferição deste rendimento é realizada a uma escala de valores de 00 (zero) a 100,0 (cem pontos), cuja pontuação mínima para aprovação será de 60,0 (sessenta pontos) por disciplina, admitindo-se qualquer fração”. (p. 28) determinando assim, uma prática avaliativa pautada em aspectos quantitativos e não qualitativos.

Não se quer aqui negar a possibilidade de quantificar aprendizagens, mas de demonstrar as controvérsias que se apresentam e também nas limitações de estabelecer “a famigerada prova” ou os testes padronizados para alunos com necessidades educativas especiais. Significa dizer que a escola precisa adotar uma avaliação que também tenha concepção inclusiva de educação.

A avaliação não deve potencializar limitações, pelo contrário deve afastar qualquer possibilidade de segregação e ou exclusão. Os alunos com necessidades educativas especiais devem sentir que o processo avaliativo está para construir novas aprendizagens e aprimorar suas habilidades. As estratégias avaliativas devem perpassar por estratégias inclusivas de avaliação que não crie rótulos e nem estigmas e, sobretudo, não sejam práticas assistencialistas aos alunos com alguma deficiência.

O que se percebe é práticas de avaliação que fomentam o desrespeito às diferenças e principalmente que não trazem a escola o princípio da diversidade como elemento necessário a existência desta instituição com características humanizadoras e assim que não desenvolvem capacidades e habilidades nas diversas situações que envolvem a aprendizagem desses alunos, estando para esta análise documental, ausente.

e) Orientações inclusivas aos pais sobre o desenvolvimento do ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Estivemos ao longo destas análises tentando trazer diferentes significados no que concerne às contribuições do acompanhamento familiar ao aluno com necessidades educativas especiais, mas entende-se que para que este acompanhamento possa ocorrer a escola tem papel primordial, o de orientar as famílias, todavia esta ação encontra-se também ausente no documento que está sendo analisado. Não existe nenhum tipo de inferência no Projeto Político Pedagógico que nos indique exista alguma ação pedagógica que fomente a orientação das famílias destes alunos.

Em suas linhas textuais o PPP (2017) enfatiza apenas as reuniões de pais e mestres, as festas das mães, festas de formatura dos alunos e reafirma que estas ações promovem a relação escola e família. (p. 35). Mas orientações, um documento específico, este o PPP não traz em seu bojo teórico e assim não materializa tal ação.

A partir de todos os pressupostos apresentados no objetivo 4, em resumo as ações no projeto político pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais encontram-se ausentes. Primeiramente pela própria inconsistência na concepção inclusiva de educação no referido projeto. Em segundo, pela segregação e controvérsia apresentada em diferentes momentos da análise documental no que concerne a interação família e escola, praticas avaliativas, ações para o ensino aprendizagem e também ausência de projetos que de fato materializem esta ação pedagógica a escola.

CONCLUSÕES

Chegamos ao momento de demonstrar se conseguimos a partir dos significados construídos ao longo de cada linha escrita alcançar os objetivos propostos e assim responder a grande questão desta investigação. Confesso, na ousadia, de colocar a primeira pessoa, que cada linha, cada palavra teve também para mim pesquisadora momentos de muitos sentimentos, inquietações, medo, raiva por deparar-me situações no espaço escolar que promovem cada vez mais a segregação e a exclusão de alunos com necessidades educativas especiais, fato este que já deveria estar menos notável em nossa sociedade contemporânea.

Ao nascermos adentramos em um mundo onde novas relações se estabelecem e de certa forma se constroem à medida que nós desenvolvemos como seres humanos. Este primeiro mundo, a primeira instituição de convívio social, chamamos de família. É nela que aprendemos o primeiro sentido que a vida nos oferece.

Os anos passam, e precisamos ampliar nossa rede de convivência e chegamos a nossa segunda instituição de convívio social, a escola. Seria afirmar que à medida que vamos crescendo, nos desenvolvendo nossas relações sociais ampliam-se e fomentam-se m novos conceitos, em novas formas de aprendizagem.

As incursões acima permitem trazer ao debate a importância da relação família e escola para o sucesso do processo de ensino aprendizagem de toda e qualquer criança. De mãos dadas família e escola constroem laços de acordo com as suas responsabilidades e também intencionalidades, pois mesmo que sendo instituições distintas são indissociáveis na formação dos sujeitos que a elas cabem o dever de educar e cuidar.

De um lado a escola oferecendo a educação formal e de outro lado a família zelando, cuidando, oferecendo condições para o caminhar, o trilhar de seus filhos.

A chegada de uma criança deficiente na família é um fato que a priori causa dúvidas e em alguns casos frustrações, pois não é fácil. Aos pais todo cuidado, as demandas exigidas por esta criança são maiores e isso oferece as famílias o medo pelo desconhecimento e também a não aceitação da diferença de seus filhos.

E na escola não é diferente. O professor ao se deparar com alunos com necessidades educativas especiais é um momento de bastante inquietação, ora por seu não conhecimento, ora por sua ausência de formação, ora também por seu medo, por seu receio de não “saber o que

fazer”, pois se sabe que mesmo o processo de educação de crianças com necessidades educativas especiais já ter caminhado, ter construído um debate mais sólido no seio social, sua aplicabilidade ainda é precarizada.

A escola tem ao longo dos anos garantido o acesso, que chamamos de matrícula, mas a permanência ainda se encontra distante da devida dignidade e qualidade que deveria ser atribuída. Com a presente pesquisa buscamos analisar as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva. Pensar e refletir nesta família e suas contribuições ao aluno com necessidades educativas especiais a fim de que ele possa se desenvolver, construir possibilidades de aprendizagem e diminuir suas limitações para o exercício de sua própria cidadania.

Assim, iremos nos debruçar em cada objetivo específico construído para a presente investigação de forma a demonstrar seu alcance e suas inferências no contexto científico desta dissertação de mestrado.

Objetivo 1: Identificar as formas de participação da família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e no ambiente familiar.

As formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais encontram-se ainda relacionadas à participação de reuniões escolares e em alguns casos quando são chamados a escola. Ressaltam que a escola não realiza nenhuma ação para que seja fortalecida a relação família e escola e que na maioria das vezes quando são convidados a ir à escola, esta por sua vez potencializa as limitações de seus filhos e não constrói um diálogo que demonstre seus avanços e o que fazer para que as limitações possam ser diminuídas. Com a deficiência da participação da família e da própria relação com a escola percebeu-se também que ambas as instituições se encontram dispersas em sua própria intencionalidade. Outra situação é o fato do trabalho como ferramenta de conflito na relação família e escola, uma vez que o horário de funcionamento da escola coincide com o horário de trabalho das famílias provocando ainda mais o afastamento entre as instituições.

Objetivo 2: Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem para assim desenvolverem a aprendizagem de seus filhos.

A escola lócus de pesquisa não oferece nenhum apoio pedagógico as famílias de alunos com necessidades educativas especiais. Primeiramente pela ausência de identidade da escola

quando suas vozes iniciam o debate afirmando que a escola não possui prédio escolar, não possui endereço fixo em detrimento uma reforma que “nunca termina”. E por estar em um prédio alugado este não oferece se quer condições estruturais para a permanência de alunos com necessidades educativas especiais comprometendo suas atividades e assim portanto, o processo de ensino aprendizagem. Sem nenhum tipo de apoio pedagógico oferecido as famílias para o desenvolvimento de alunos com deficiências a escola se remetem a frase “nada, não dispomos, não existe, damos o nosso jeito”. Assim, os pais não recebem nenhum tipo de orientação e novamente é enfatizado a realização de “ações corriqueiras” que se resumem a reuniões, tarefas escolares, mas que não fomentam um apoio pedagógico necessário para que pais e alunos se sintam como sujeitos pertencentes ao espaço educativo.

Objetivo 3: Descrever quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola.

- ✓ Desempenho escolar e desenvolvimento de habilidades;
- ✓ Interação social, respeito, autoconfiança, autonomia, criatividade, positividade, autocontrole;
- ✓ Formar cidadãos participativos e criativos dentro de suas limitações; Segurança, amor e apoio;
- ✓ Valorização desse aluno no processo de inclusão na escola;
- ✓ A socialização, conhecimentos educacionais, superação, participação e desenvolvimento pessoal.

Benefícios para a escola

- ✓ Os alunos aprendem com mais facilidade, pois sentem-se mais seguros;
- ✓ Transformações nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais;
- ✓ Ampliação e transformação dos significados que esse aluno traz de suas experiências na escola, possibilitando a interação entre os conhecimentos que possui;
- ✓ Favorecimento ao desempenho escolar;
- ✓ Interação entre professor e aluno, ajuda tanto o professor quanto a família a compreender melhor o aluno e assim contribui na formação educacional de qualidade para esses alunos.

Assim, também as famílias passam a aceitar as necessidades educativas e especiais de seus filhos construindo novos saberes de como acompanhá-los para a promoção do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Além disso, ocorre também:

- ✓ Promoção da interação social entre família, alunos e escola;
- ✓ Desenvolvimento no contexto pessoal e individualizado na garantia de formação de cidadãos;
- ✓ Socialização e capacidade de superação as limitações;
- ✓ Desenvolvimento cognitivo e afetivo.

É inegável trazer neste objetivo uma inferência que não se fazia presente, mas que foi surgindo nas entrelinhas das falas dos sujeitos de pesquisa, as quais eu chamo de dificuldades e que estão dispostas a seguir: A precarização do ambiente escolar, a ausência de materiais e recursos didáticos e também com grande relevância relataram a urgência de formação continuada para o fortalecimento da educação inclusiva como prática educativa.

Objetivo 4: Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança deficiente.

O Projeto Político pedagógico, a partir da análise documental realizada por indicadores previamente elaborados demonstrou que as ações voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais encontram-se ausentes. Esta ausência é confirmada em primeiro momento pela inconsistência na concepção inclusiva de educação que não se apresenta com clareza no projeto, estando a mesma esfacelada, “solta” em pequenas palavras em meio ao texto. Em segundo momento, pela segregação e controvérsia apresentada em diferentes momentos da análise documental no que concerne a interação família e escola que não existe um projeto que demonstre ações para o fortalecimento da participação das famílias na vida dos alunos, pois percebemos apenas o projeto se referindo as reuniões pedagógicas e eventos relacionados às festas do dia das mães e ou dos pais. Outra controvérsia apresentada e que garante a afirmação da ausência é que as práticas avaliativas não são construídas em uma dimensão que potencialize saberes, mas sim que quantificam o ser humano.

Neste sentido, chegamos ao momento de retomarmos a questão problema da presente investigação e respondê-la demonstrando a aplicabilidade de todo o percurso metodológico aqui construído. Assim: Quais as contribuições do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola inclusiva?

A Escola Lócus de pesquisa a partir da coleta de dados realizada reforçou a ideia de que o acompanhamento familiar, a escola e família de mãos dadas para a efetivação do ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais contribuem de forma relevante na vida escolar desses alunos uma vez que as instituições trilhando juntas irão construir elementos significativos fortemente vinculados as seguintes questões:

- ✓ Fortalecimento do vínculo aluno, escola e família visando à superação das limitações e dos desafios provocados pelas diferenças no seio social;
- ✓ Conhecimento sobre as deficiências para a aceitação e estimulação desenvolvimento em relação às especificidades dessas deficiências;
- ✓ Diminuição do fracasso escolar de alunos com necessidades educativas especiais;
- ✓ Os alunos com necessidades educativas especiais a partir do acompanhamento familiar irão construir perfis mais seguros e confiantes em relação a sua representatividade no seio escolar.
- ✓ Ampliação da capacidade de socialização e inserção social;
- ✓ Estimulação ao respeito, autonomia, criatividade, positividade e autocontrole;

Todavia, apesar das vozes participantes da pesquisa inferirem as contribuições acima elencadas, a escola lócus de pesquisa precisa rever a sua forma de construção no que concerne ao relacionamento família e escola, no que concerne ao seu ambiente para o ensino aprendizagem de alunos com deficiência, a formação dos profissionais para o trabalho em salas que apresentam alunos inclusivo e por estes motivos apresentaremos a seguir nossas recomendações ao espaço escolar visando minimizar os problemas apresentados.

RECOMENDAÇÕES

I. Em nível de acolhimento

Ao receber alunos com necessidades educativas especiais, a Escola Lócus de Pesquisa deve propiciar o acolhimento realizando uma anamnese a fim de conhecer a história de vida deste aluno e assim poder perceber e reconhecer a sua deficiência.

Neste momento a equipe pedagógica irá colher informações sobre a trajetória de vida deste aluno, analisando e verificando suas capacidades e limitações favorecendo assim possíveis intervenções a nível da prática pedagógica em sala de aula e também as primeiras orientações as famílias para que estas iniciem o acompanhamento familiar de seus filhos no que concerne a vida escolar.

É também papel do acolhimento após o momento de anamnese, fazer a inserção deste aluno na classe e assim apresentar o espaço físico e suas dependências aos alunos e a família iniciando assim o processo de adaptação na unidade de ensino.

II. Em nível estrutural da escola lócus de pesquisa

Sabe-se que adaptar uma escola para atender alunos com deficiências envolve a reestruturação em sua parte física e isso depende também de aspectos que envolvem o próprio sistema educacional por passar também por aspectos que demandam investimento financeiro. Assim para que os serviços possam ser implementados e materializados na escola a nível estrutural recomenda-se que:

- ✓ Promova a adequação do espaço físico eliminando as barreiras físicas e arquitetônicas que impeçam a locomoção dos alunos com necessidades educativas especiais garantindo assim o direito a acessibilidade e assim realizando as adaptações físicas necessárias ao contexto da educação inclusiva;
- ✓ Oriente a equipe de apoio (limpeza) e aos alunos para a manutenção da sala de aula sempre organizada na mesma posição sem que haja mudanças significativas que venham gerar desconforto principalmente aos alunos com deficiência visual e caso haja mudanças apresentar ao aluno;
- ✓ Criar e implementar a **SALA DE RECURSOS** para o atendimento em horário contrário as aulas visando a otimização da aprendizagem de alunos com deficiência

e potencializando conhecimentos e conteúdos trabalhados no dia a dia da sala de ensino regular dos referidos alunos;

III. Para a materialidade e a aplicabilidade da Concepção Inclusiva de educação no que concerne ao acompanhamento familiar e também a otimização do trabalho pedagógico na escola lócus de pesquisa.

- ✓ Assegurar aos docentes da escola e a equipe pedagógica a formação continuada em serviço em educação especial e inclusiva para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais para a tentativa de construção de estratégias e metodologias diferenciadas de ensino, bem como para a criação de ações que possam promover orientações pedagógicas as famílias de alunos com necessidades educativas especiais;
- ✓ Realizar oficinas com a temática “Conhecendo a necessidade educativa especial de meu filho” para que os pais possam conhecer o mundo das deficiências e assim receberem orientações de como conduzir a educação de seus filhos e as possíveis formas de acompanhamento que tanto a escola e a família possam construir a fim de promoverem uma relação mais harmoniosa.
- ✓ Reorganizar o calendário das reuniões de pais e mestre criando estratégias que possam desconstruir a ideia do Trabalho como elemento de culpa para ausência dos pais, assim, recomenda-se que a escola construa um instrumento de pesquisa para conhecer as famílias dos alunos com necessidades educativas especiais, quem são? Onde vivem? Como vivem? Horário de trabalho? Disponibilidade de participação na vida escolar de seus filhos. Após a coleta de essas informações construir seu calendário que possa “abraçar”, incluir a todos sem nenhum tipo de exclusão.
- ✓ Em relação ao projeto político pedagógico que a escola promova a resignificação do mesmo, primeiramente fomentando uma concepção de educação inclusiva que de fato respeite as diferenças, que reavalie suas ações e que possa inserir projetos e ou ações que promovam orientações pedagógicas para o acompanhamento familiar dos alunos com necessidades educativas especiais.
- ✓ Garantir as famílias o apoio escolar no sentido de encaminhá-las e conduzi-las as redes de apoio a pessoas com deficiência para que estas possam ser estimuladas ajudando assim em seu processo de desenvolvimento.
- ✓ Viabilizar junto Secretaria Municipal de Educação a contratação de professores especialistas em educação especial para a função de Professor Itinerante para o

acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais de forma a criar estratégias e dar orientações necessárias tanto aos alunos, aos docentes e a família na condução do ensino aprendizagem dos referidos alunos.

Neste sentido a partir das incursões esta pesquisa assume um momento dinâmico e assim, portanto fomenta uma ampla visão de mundo e de conhecimento a toda a comunidade académica. Neste sentido esta pesquisa científica prova impactos em diferentes dimensões apresentadas a seguir:

1ª Dimensão Educacional

Após a realização da pesquisa a Escola passará a ter uma maior sensibilidade em relação a importância do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais percebendo as dificuldades e as contribuições e ressignificando a prática docente e a função social da educação diante a formação de cidadãos pautada em uma visão holística e não fragmentada do contexto educacional na sociedade contemporânea.

2ª Dimensão Científica

A presente investigação traz resultados relevantes para a Ciência da Educação, todavia a pesquisa sofre mudanças, varia de acordo com o contexto, que sofre interferências do meio. O contexto aqui retratado é o lugar, lócus de estudo, sujeitos de pesquisa. Assim, está presente investigação, serve para novas leituras acerca da importância da família na escola principalmente quando tratamos de alunos com necessidades educativas especiais, promovendo até mesmo, novas pesquisas, a fim de comparar, correlacionar resultados e propor estratégias que venham a garantir de fato a educação com uma identidade inclusiva.

A difusão desta pesquisa será levada em conta: apresentação dos resultados a escola, congressos, seminários, jornadas, simpósios e realização de artigos para a publicação em revistas científicas.

REFERÊNCIAS

- Aleva, N. A; Figueiró, G. (2018). Guia dos direitos da pessoa com deficiência / organização. São Paulo: Centro Universitário Sant' Anna, 20p. Disponível em: http://unisantanna.br/wp-content/uploads/2018/07/guia_dos_direitos_da_pessoa_com_deficiencia.pdf
- Almeida, J. S. (2006). Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XIX. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp. 133–197.
- Alves, H. C. V. (2017). Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. 2014. 52f. TCCP (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas – SP.
- Antunes, R. (2005). Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Aranha, M. S. F. (2005). Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (vol.1, Visão Histórica).
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M., & Roussel, M. (2013). Dicionário da pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget.
- Argolo, M. A; Gonçalves, R. N & Santos, M. S. (2008). Análise de dados em pesquisa qualitativa: Um olhar para a proposta de Morse e Field. Revista Rene, v. 09, nº 03, p. 125-134, jul/set, Fortaleza.

Azevedo, M. A. R.; Cunha, G. R. da. (2008). Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, São Paulo. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 18 de março de 2019.

Bandim, J. M. (2011): *Autismo: uma abordagem prática*. 2. Ed. Recife: Bagaço.

Barradas, M.T.C. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13432/3/ENVOLVIMENTO%20PARENTAL%20E%20SUCESSO%20ESCOLAR%20-%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>

Baruffi, H. (2011). A pesquisa nos cursos de direito. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados, MS | v. 13 | 25 | Jan. /Jun.

Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação.

Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Borges, A. L & Pena, E. H. (2018). O invisível nas práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no curso de bacharelado em direito da Unicaldas: Entre limites e possibilidades de aprendizagem com base na diversidade e nas diferenças. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 4, Número 2, pp 85-89.

Brasil. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Entendendo a baixa visão*. Brasília, MEC/SEESP.

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP,

- Brasil. (2002a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESS.
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de dezembro de 2004.
- Cáceres-Correa [et al.]; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Caetano, L. M. & Yaegashi, S. F. R. (2014). A relação escola e família: reflexões teóricas. In: Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, Cap. 1, pp. 1-40.
- Camelo, A. I. F. (2008). Escola inclusiva: pesquisas, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia.
- Campoy, T. J. (2018). Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Marben Editora: Asunción- Paraguay.
- Carnut, L.; Faquim, J. (2014). Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. J Manag Prim Health Care 5(1):62-70. Disponível em: <http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2017/10/4-CARNUT-Leonardo-FAQUIM-Juliana.pdf>
- Carvalho, R. E. (2000). Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2000). Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2002). A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA.

- Carvalho, R. E. (2008). Escola e reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação.
- Casanova, A. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. In: Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruz.
- Caseiro, A.S.Z (2012). A Promoção da Inteligência Linguística e da Inteligência Lógico Matemática nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação PréEscolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3942/1/Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%B3dulos.pdf>
- Cervo, A. L; Bervian, P.A; Silva, R da (2007). Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chizzotti, A. (2014). Pesquisa em ciências humanas e sociais. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- Corrêa, M. A. M. (2010). Educação especial. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj.
- Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Porto Editora; Porto, 1999.
- Costa, H. M. (2015). Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Cruz, A. C. (2007). Por Uma Educação Inclusiva: Estudo de Caso da Unidade Integrada Padre Delfino em Timon/Maranhão/Brasil. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado. Lisboa.
- Davies, D. (1989). As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte
- Delors, J. (1999). Educação um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez/MEC.
- Delors, J. (2006). Educação: Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Dencker, A.F.M; Viá, S.C. da. (2012). Metodologia científica: pesquisa empírica em ciências humanas. 2.ed. São Paulo: Saraiva.
- Dessen, M. A. (2001). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. Temas em Psicologia, 3, 51-61.
- Diniz, M. (2012). Avanços e desafios na educação inclusiva. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Diogo, J. (1998). Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada. Porto, Porto Editora.
- Durkheim, É. (1952). Educação e sociologia. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Durkheim, É. (2007). As regras do método sociológico. 1858- 1917. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Fernandes, S. (2002). Departamento de Educação Especial: área da surdez. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

Ferreira, A. B. H. (2005). *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. rev. Atual. Curitiba: Positivo, p. 383.

Figueira, E. (2013). *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense.

Flóres, L. E. P (2016). *Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión Educativa*. In: *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Verac.*

Fullan, M. (1993). *Change Forces: probing the deaths of educational reform*. London: The Falmer Press, 162p.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación actual*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.

Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Góes, M. C. R. (2004). *Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa*. In: Góes, M. C. R. de; Laplane, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, p.69-91 (Coleção educação contemporânea).

Góes, M. C. R. de; Laplane, A. L. F. de (Orgs.) (2004). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.

Góes, M. C. R. de; Laplane, A. L. F. de (Orgs.) (2013). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.

- Gomes, H.S.R. (1988). Um estudo sobre o significado de família. Tese de Doutorado. PUC-SP.
- Gonçalves, A; Machado, A. C. (2012). A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: Deficiência intelectual: realidade e ação. Núcleo de apoio pedagógico especializado - CAPE. São Paulo, pp. 64-83.
- Hernández Sampieri, R.H; Collado, C.F & Lucio, P.B. (2006). Metodologia de Pesquisa. 3. ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Holleweger, S. P. & Santa, M. B. (2014). A Importância da Família na aprendizagem da criança especial. Revista de Educação Ideau. Vol. 09, nº 19- Rio de Janeiro- Junho. ISSN 1809-6220.
- Homem, M. (2002). O jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kalataí, P; Streiechen, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>
- Kaslow, F. W. (2002). Families and Family Psychology at the Millenium. American Psychologist. 56(1):37-46
- Kassar, M. de C. M. (1995). Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas, Papirus.
- Kortmann, G. L. (2011). Psicopedagogia: Um Entendimento Sistêmico. En: Portella, F. O.; Franceschini, I. S. (Org.). Família e aprendizagem: uma relação necessária. 3. ed. Walk, Rio de Janeiro. pp. 89-108.
- Laplane, A. L. F. de. (2013). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados.

Legarralde, M. (2016). La inclusión educativa en la formación docente. In: Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literário Ismael

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.

Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A. p. 11-45.

Libâneo, J.C. (1994). Didática. São Paulo. Editora Cortez.

Lima, L. C. (2007). Modernização, Racionalização e Otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: Lima, Licínio C. e Afonso, Almerindo Janela. Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).

Lück, H. (2004) Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo.

Magalhães, G. M. (2007). Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Magalhães, J. M de R. A. (2012). A colaboração entre família de alunos com necessidades educativas especiais e a Escola: percepções de Pais e de Educadores de infância.

Malheiros, B.T. (2011). Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC.

Mantoan, M. T. E. (2003). **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.

Mantoan, M. T. E. (org.). (2011). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos. (2010). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal da Saúde. Comitê de Ética em Pesquisa. São Paulo: s.n. 2ª. Edição revista.

Marchesi, A.; Martín E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (p. 723). Porto Alegre: Artes Médicas.

Marconi, M. de A & Lakatos, E. M. (2017). *Metodologia Científica*. 7ª Edição- São Paulo: Atlas.

Marques, R. (1997). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Mazotta, M. J. da S. (1998). Inclusão e integração ou chaves da vida humana. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio, realizado em Foz do Iguaçu, de 4 a 7 de novembro de 1998.

Mazotta, M. J. da S. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, 6.a ed., São Paulo, Cortez Editora.

Menezes, E. T; Santos, T. H. (2001). Verbete necessidades educacionais especiais. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>.

Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: Um Guia Prático para o Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos*. 3ª Edição- São Paulo: Atlas.

Minayo, M.C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

Ministério da Educação. (2007). Secretaria de Educação Especial. Atendimento educacional especializado: deficiência visual: formação continuada distância de professores para o

atendimento educacional especializado: orientações gerais e educação a distância. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 11 de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. MEC/SEESP.

Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: a systems perspectives on development. In: HINDE, R.; STEVENSON-HINDE, J. (Ogs.). Relationships within families: mutual influences (p.8-25). Oxford, UK: Clarendon Press/University Press, p.8-25.

Moreira, A. I. A. (2012). A Família e a intervenção educativa face à criança com NEE.

Moura, A. R. (2015). Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente, Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

Nozi, G. S. (2013). Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ocampo, A. G. (2016). Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer. In: Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.]; compilado por Irazema.

Pagotti, A. W.; Teixeira, A. C. (2005). Inclusão escolar: O que dizem as professoras que trabalham em sala inclusivas? Comunicações, v.12, n. 1, p. 44-53, jun. 2005.

- Parolin, I. (2003). As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza.
- Parolin, I. (2007). Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Ed. Positivo.
- Peroni, V. M. V. (2003). Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.
- Pessotti, I. (1984). Deficiência mental: da superstição a ciência. São Paulo: Queroz, 1984.
- Pestana, I. N. (2000). Análise do contexto de socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. Porto: ASA, p. 1- 16.
- Piaget, J. (2007). Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Piñero, D. M. C.; Quero, F. O.; Díaz, F. R. O sistema Braille. In: Martín, M. B.; Bueno, S. T. (Org.). (2003). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Editora. pp. 227-246.
- Pires, E. da C. P. (2005). A participação da família no processo educativo da pessoa com deficiência visual. 112f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Família na Sociedade Contemporânea), Universidade Católica do Salvador, Salvador.
- Portela, C.P.J. & Almeida, C.V.P.J. (2009). Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: Díaz, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 148- 159. ISBN: 978-85-232-0928-5.
- Projeto Político Pedagógico. (2017). Escola Municipal de Ensino Fundamental Deisy Lammel Hendges).

- Ramírez Hernández; E. (ed); Cáceres-Correa, I. [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed . – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Rocha, M. G.; Pletsch, M. D.; (2015). A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. Metodologia de pesquisas em Educação Especial. São Paulo Editora da ABPEE. (no prelo)
- Rocha, S. M. S. (2011). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 273 p.
- Rodrigues, A. A. (2011). Curso de Direito da Criança e Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Rodrigues, M. de L. V. (1997). Prevenção de perdas visuais. Revista Medicina. Ribeirão Preto, v. 30. p. 84-89, jan./mar.
- Sabatella, M. L. P. (2005). Talento e superdotação: Problema ou solução? Curitiba: Ibepx.
- Salles, H.M.M.L. (2004). Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP. V.1.
- Santana, M. da S. (2007). Educação e inclusão social: o fator inclusão: uma questão social e cultural. Natal: Ed. UFPB.
- Santos, T; Barbosa, R. da S. (2016). Educação Inclusiva. Editora e Distribuidora Educacional S. A: Londrina.
- São Paulo (2010). Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Saúde. Comitê de ética em Pesquisa. São Paulo: s.n. 2ª Edição.

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. WVA.

Sigrist, M.M.M (2000). *Os Pais e a Vida Escolar dos Filhos*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251115/1/Chazanas_MarianaCosta_M.pdf

Silva, M.F.T; Tavares, A. P.; Soares, F. de O; Pinheiro, S. M. P. & Aparecida, M. D. (2018). *Formação Docente para Atuação com Alunos Surdos: Contribuições no processo inclusivo*. V Congresso Nacional de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Porto: Edições Afrontamento.

Simões, A. (2007). *O que é a educação?* In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e educação. novos e velhos temas* (pp). Coimbra: Almedina.http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251459/1/Malavazi_MariaMenciaSigrist_D.pdf. Acesso em 08/03/2019.

Sousa, M; Sarmiento. T. (2010). *Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156.

Souza, A. D. de S. A. (2015). *A função da família na educação escolar*. Universidade tecnológica Federal do Paraná. Medianeira.

Souza, A. F. de. (2006). *Entre a reclusão e o enfrentamento: a realidade da condição feminina no Espírito Santo a partir dos autos criminais (1845-1870): desmistificando estereótipos*.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Espírito Santo.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Strauss, A.; Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

Szymanski, H. (2009). *A relação família / escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Teixeira, E. (2014). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente.

Torres, J. A. G. (2016). *La investigación en el ámbito de la educación inclusiva* José Antonio Torres González. In: *Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literário Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández*. - 1a ed . – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Triviños, A.N.S. (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª edição- 21. reimpr.- São Paulo: Atlas.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

Veiga, I. P. A. (Org.) (2003). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15. ed. Campinas: Papirus.

Vital, M.S. (2002). A família e sua projeção frente aos direitos humanos internacionais. Artigo apresentado no curso de Direitos Humanos Internacionais – JEP. Projeto de Jurisprudência da Igualdade. Faculdade de Direito. Universidade Federal do Mato Grosso.

Yin, R. K (2016). Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO I: INSTRUMENTOS DE PESQUISA

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

1. Conhecendo os Sujeitos de Pesquisa

1.1. Questionário para os Pais e ou responsáveis

I. Sexo

() Masculino

() Feminino

II. Idade

() 20-29 anos

() 30 – 39 anos

() 40-49 anos

() 50 anos ou mais

III. Profissão: _____

IV. Situação Escolar

() Analfabeto/ sem escolaridade

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio completo

() Nível Superior

1.2. O perfil dos professores e Coordenação Pedagógica

I. Sexo

() Masculino

() Feminino

II. Idade

() 20-29 anos

() 30 – 39 anos

() 40-49 anos

() 50 anos ou mais

III. Formação

() Graduado em: _____

IV. Especialização Lato sensu? () sim () não

V. Especialização stricto sensu? () sim () não

Objetivo 1: Identificar as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar.

Bloco I: Questionário aplicado aos Pais e/ou responsáveis

a) Você acredita que é fundamental o acompanhamento da família no processo de aprendizagem no ambiente escolar e familiar do aluno com NEE?

() sim () não.

Por quê?

b) A família tem influência no processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais?

() sim () não.

Qual influência?

c) Quais as principais dificuldades que você tem para interagir com a escola e os professores do seu (a) filho (a)?

d) De que forma você acompanha seu filho (a) no processo de aprendizagem?

e) Existe interação constante entre família, professor e escola?

() sim () não.

Como ocorre esta interação?

f) Os professores relatam positivamente/negativamente sobre o desenvolvimento educacional de seu filho (a)?

() sim () não.

g) Você tem dificuldades para realizar o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem de seu filho?

() sim () não.

Quais são estas dificuldades?

h) O ambiente escolar é favorável para o ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Bloco II: Entrevista realizada com os Professores

a) Quais as formas de participação das famílias de alunos com necessidades educativas especiais na escola e no ambiente familiar?

b) Quais as maiores dificuldades que as famílias apresentam para realizar o acompanhamento de seus filhos com necessidades educativas especiais na escola?

Objetivo 2: Verificar que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos.

a) A escola oferece um ambiente propício, está adaptada para Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

b) Que ações pedagógicas a escola desenvolve para contribuir no processo de aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?

c) Os professores recebem formação adequada para trabalhar com esses alunos? Que tipo de formação? Quais estratégias são utilizadas para interação família escola?

d) É feita a adequação curricular para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

- e) Que tipo de apoio pedagógico as famílias recebem, para assim desenvolverem a aprendizagem significativa de seus filhos?
- f) A escola oferece material pedagógico adaptado para o desenvolvimento da aprendizagem significativa desses alunos?

5.4. Objetivo 3: Descrever os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola.

- a) De que forma a família pode contribuir na formação do aluno com NEE?
- b) Qual o real papel dos professores para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais?
- c) Quais os pontos positivos para a vida escolar dos alunos com necessidades educativas especiais a partir da participação da família na escola?
- d) Quais os benefícios da participação da família dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola como instituição educativa?

5.5. Objetivo 4: Averiguar a presença/ ausência de ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acompanhamento familiar para a efetivação da aprendizagem da criança com Necessidades Especiais.


Indicadores de análise:

- a) Serviços de apoio especializado para os alunos com Necessidades educacionais especiais;
- b) Projetos voltados para interação família escola dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) Atividades voltadas para a valorização das potencialidades, habilidades e conhecimentos prévios do aluno, com a finalidade de explorar diversas dimensões do conhecimento;
- d) Plano de ação para melhorar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais Especiais;
- e) Proposta de avaliação para desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais;
- f) Concepção de Educação inclusiva;
- g) Adequação curricular para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais;
- h) Acompanhamento psicopedagógico;

- i) Orientações inclusivas para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva, e alcançando uma educação para todos;
- j) Sala de atendimento educacional especializado- AEE.

Anexo II

Solicitação para autorização para entrevista pra pesquisa na escola.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Asunción, 22 de enero de 2019

A quien corresponda:

Por la presente, a pedido del interesado, se comunica que, **Lindinalva Fontes Dias**, es alumna de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación, de la **Universidad Autónoma de Asunción (UAA)**, quien en el presente año 2019 iniciará la elaboración de su tesis titulada "O acompanhamento Familiar no Processo de aprendizagem dos Alunos com necessidades Educacionais especiais no ensino fundamental I".

A fin de recolectar los datos como parte de la elaboración de la Tesis en el local de Deise Lammel Hendges e Doutor Octavio Lacombe, solicitamos a las autoridades le conceda a la alumna **Lindinalva Fontes Dias**, la autorización para la aplicación de su instrumento de investigación, necesario para concluir el trabajo correspondiente.

Para lo que hubiere lugar,


.....

Prof. Mirian Contrera González
Dirección de Metodología
Universidad Autónoma de Asunción

Sede Central - Ed. Jejuí - Jejuí 667 of 15 de Agosto
Tels. - 495 873 (R.A) Fax. 445 231 - E-mail info@uaa.edu.py

Anexo III:

Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Figueiredo- Amazonas, para pesquisa na escola.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
AMAZONAS – BRASIL – CEP 69.735-000

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO CIRCULAR Nº 30/2017 – SEMED

Presidente Figueiredo, 16 de Maio 2017.

Para a Escola Municipal Deisy Lammel

Encaminhamos a professora Lindinalva Fontes Dias, para desenvolver junto a esta escola a Pesquisa Científica com o tema “O acompanhamento Familiar no Processo de Aprendizagem significativa do aluno com necessidades Educacionais Especiais no ensino Fundamental I. No período matutino. Ficando autorizada por esta Secretaria a partir da presente dada.

Atenciosamente,


Adonay Farias Saba
Sec. Adjunto Mun. de Educação
Port. 053 de 10/01/2017
Secretário Adjunto de Educação


Coordenadora Pedagógica

Rua Novo Acre, s/nº – Bairro José Dutra – Presidente Figueiredo/AM.
Tel/FAX (0XX92) 3324.1119
e-mail: semed@pmf.am.gov.br