



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO ESCOLAR:
FATORES QUE INFLUENCIAM A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA
NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Alves Pinheiro

Asunción, Paraguay

2017

Maria Alves Pinheiro

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO ESCOLAR: FATORES QUE
INFLUENCIAM A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NO PROCESSO
DE INCLUSÃO ESCOLAR

Tese presentada a la UAA como requisito para a obtención del título de Maestría em
Ciencias de la Educación.

Tutor: Prof. Dr. Diosnel Centurion

Asunción, Paraguay

2017

Maria Alves Pinheiro

**A família e a inclusão escolar: fatores que influenciam a
responsabilidade da família no processo de inclusão escolar**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2017

Tesis de Maestría em Ciencias de la Educación. 111 pp.

Lista de Referencias: p. 73

1. Família.
2. Alunos com deficiências.
3. Escola Inclusiva

Maria Alves Pinheiro

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO ESCOLAR: FATORES QUE
INFLUENCIAM A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NO PROCESSO
DE INCLUSÃO ESCOLAR

Esta tesis foi avaliada y aprobada para la obtención del título de

Maestría em Ciências de la Educación

por la Universidad Autónoma de Asunción – UAA

.....

.....

.....

.....

.....

A minha família, a quem devo todos os agradecimentos pela compreensão da constante ausência nos momentos cotidianos e a ajuda recebida durante todo este projeto.

Agradeço a meus filhos e esposo pelo incentivo e apoio dado, em especial a minha filha Aryanne, aos companheiros de trabalho, aos familiares dos alunos envolvidos e a todos que apoiaram este estudo, aos professores e colegas do Programa de Postgrado em Ciencia de la Educación por seus ensinamentos e amizade, e em especial ao prof. Orientador Dr. Diosnel Centurion, por suas sábias orientações necessárias na realização deste trabalho.

Três coisas

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro.

Fernando Pessoa.

SUMARIO

Lista de tabelas.....	xiii
Lista de Quadros.....	xiv
Lista de Siglas.....	xv
Resumen.....	xvi
Resumo.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
1. FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR.....	6
1.1. Família.....	6
1.1.1 Descrições e história da família.....	6
1.1.2 Funções da família.....	8
1.1.3 Sentimentos das famílias dos deficientes.....	13
1.1.4 Fases vivenciais da Família.....	16
1.2 Alunos com deficiências.....	18
1.2.1 Conceituação de deficiência.....	18
1.2.2 Tipos de deficiências	20
1.2.2.1 Transtorno do espectro autista	20
1.2.2.2 Deficiência intelectual	21
1.2.2.3 Deficiência visual	23
1.2.2.4 Deficiência auditiva	24
1.2.3 Sentimentos nas pessoas deficientes.....	26
1.3 Educação inclusiva e a participação da família.....	27
1.3.1 Histórico da educação dos deficientes no Brasil.....	28
1.3.2 Percurso da educação inclusiva no Amapá.....	32
1.3.3 Inclusão escolar e suas bases legais	33
1.3.3.1. Direito do aluno à inclusão escolar.....	33
1.3.3.2. Participação da família na educação.....	35
1.3.3.3. Atendimento Educacional Especializado.....	38
1.3.4 Educação inclusiva.....	39
1.3.5 Parceria escola – família.....	41
2. METODOLOGIA.....	45
2.1 Tipo e Enfoque do estudo.....	45
2.2 Local da pesquisa.....	48

2.3 Participantes –população e amostra.....	48
2.4 Técnicas de coleta de dados.....	49
2.4.1 Instrumentos.....	49
Entrevistas.....	49
Questionários.....	50
2.4.2 Validez dos instrumentos.....	51
2.4.3 Procedimentos.....	51
Procedimentos da pesquisa <i>in loco</i>	52
Coleta de dados.....	53
3. RESULTADOS	55
3.1. Participação da família na escola.....	58
3.2. Dificuldades do aluno na escola.....	60
3.2.1. Preconceito.....	60
3.2.2. Dificuldade de diálogo e interação.....	61
3.3.3. Violência escolar.....	63
3.3. Interação dos pais com professores e coordenação.....	63
3.4. Posicionamento dos pais ao abandono escolar.....	65
3.5. Influência do benefício social continuado e a decisão de estudar.....	66
3.6. Viabilidade da inclusão escolar na visão dos responsáveis.....	67
4. CONCLUSÕES.....	69
5. RECOMENDAÇÕES.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
APÊNDICES I.....	83
1.1. Roteiro das entrevistas	83
1.2. Entrevistas.....	83
1.3. Questionário.....	94
APÊNDICES II.....	97
2.1. Termo de consentimento.....	97
2.2. Carta de informações.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 – Evolução histórica das deficiências.....	19
Quadro nº 2 – Caracterização dos responsáveis	49
Quadro nº 3 – Categorização e subcategorização das entrevistas dos pais sobre a responsabilidade familiar para com a inclusão escolar	55

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BSC – Benefício Social Continuado
- CAAHS – Centro de Apoio a Altas Habilidades/Superdotação
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico
- CAS – Centro de Apoio ao Surdo
- CEDRN – Centro Educacional Raimundo Nonato
- CEE/AP – Conselho Estadual de Educação/AP
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CETA – Conselho do Território Federal do Amapá
- DEC – Divisão Escolar e Cultura
- DIEESP – Divisão do Ensino Especial
- ESLA – Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- nee's - Necessidades Educativas Especiais
- NEES – Núcleo de Ensino Especial
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Programa de Desenvolvimento a Escola
- SEED – Secretaria de Estado de Educação
- SEESP – Secretaria de Ensino Especial
- SEESP/AP – Seção de Ensino Especial do Amapá

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objeto analizar los factores responsables que influyen la negligencia familiar para los hijos con necesidades educativas especiales (NEE's) frente al proceso de inclusión escolar, en la ESLA, durante el año 2016. La inclusión escolar pasa a exigir de los padres mayor responsabilidad y participación en la rutina escolar. Este tema aún merece estudio e investigación acerca de sus influencias, debido a su relevancia y por favorecer con beneficios al alumno. El tema es aún poco tratado en las fuentes pertinentes. La población estuvo compuesta por 6 (seis) padres de alumnos con NEE's, con baja frecuencia o evasión escolar. Se utilizó el abordaje cualitativo, tipo descriptivo, modalidad estudio de caso. Los datos se realizaron a través de entrevistas semiestructuradas y cuestionario semi abierto. El método de análisis se basó en el análisis de contenido de Bardin. Los resultados evidenciaron que los principales factores por los cuales los alumnos se ausentan o evaden de la escuela son el prejuicio y el auto prejuicio, las dificultades de comunicación e interacción entre padres y profesores, coordinadores y dirección; la negación de algunos profesores de la presencia del alumno NEE's; la falta de adaptación de materiales, las situaciones de violencia y las drogas en la escuela, la baja autoestima y la seguridad de éstos y en las familias. Estos factores pueden interferir en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y en la convivencia socioeducativa de los alumnos con NEE's y en la participación de la familia en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Familias; Alumnos con necesidades diferentes; Escuela Inclusiva.

RESUMO

Esta tese teve como objeto analisar os fatores responsáveis que influenciam a negligência familiar para os filhos com necessidades educativas especiais (NEE's) frente ao processo de inclusão escolar, na ESLA, durante o ano de 2016. A inclusão escolar passa a exigir dos pais maior responsabilidade e participação na rotina escolar. Este tema ainda merece estudo e investigação acerca das suas influências, devido a sua relevância e por favorecer o aluno. Tema ainda carente quando no rastreamento realizado nas fontes pertinentes. Esta investigação é composta por um estudo em profundidade de 6 (seis) pais de alunos com NEE's, com baixa frequência ou evasão escolar, utilizou-se da abordagem qualitativa, descritiva e estudo de caso durante o processo. Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionário semiaberto. O método de análise baseou-se na análise de conteúdo de Bardin. O estudo dos dados da investigação, evidenciou que os principais fatores pelos quais os alunos se ausentam ou evadem da escola são o preconceito e o autopreconceito, as dificuldades de comunicação e interação entre pais e professores, coordenadores e direção; a negação de alguns professores da presença do aluno nee's; a falta de adaptação de materiais, as situações de violência e as drogas na escola, a baixa autoestima e a segurança destes e suas famílias. Estes fatores podem interferir na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e nas convivências socioeducativas dos alunos com NEE's e na participação da família no cotidiano escolar.

Palavras chave: Famílias; Alunos com deficiência; Escola inclusiva.

INTRODUÇÃO

A relação família - escola é muito importante para a concretização do projeto internacional da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, como foi enfatizado nas investigações Nunes, Aiello, Brazon entre outros e por diversos autores literários como Montoan, Bueno e Jannuzzi onde descrevem a necessidade da família ser parceira no processo educativo escolar. Nesta pesquisa buscou-se promover a reflexão das questões envolvidas na difícil relação família e inclusão escolar. O foco da pesquisa consiste na análise da responsabilidade familiar e a inclusão escolar de jovens com necessidades educativas especiais, procurando identificar quais os fatores que levam a família a negligenciar esta responsabilidade e de que maneira este comportamento interfere na falta de assiduidade, na evasão, na dificuldade de inclusão escolar para seus filhos.

A escolha do tema “responsabilidade familiar com a inclusão escolar” originou-se a partir de anos de experiência profissional da educação especial, na condição de professor, em diversas escolas, especiais e regulares, da rede pública. Desta convivência com alunos com necessidades educativas especiais, considerados especiais, com a pesquisadora, percebeu-se o distanciamento da família na vida escolar dos filhos, e a dificuldade em estar envolvida com a causa inclusiva, tendo sempre o motivo de trabalho ou até mesmo por desinteresse ou crença de que os filhos são incapazes de adquirir novos conhecimentos e habilidades, conviverem e desenvolverem socialmente.

É perceptível, nos alunos especiais, a sua necessidade paternal e também o seu desejo em autonomia e vontade em evoluir nos conhecimentos que a escola proporciona e lhes oportuniza. É evidente também a frustração destes por não conseguir um acompanhamento escolar efetivo, devido a faltas, e que quando arguidos da causa, a resposta mais constante é o desinteresse familiar em proporcionar condições ao estudo, sob diversas facetas. Ao refletir sobre esta problemática escolar, é constatado o distanciamento da prática escolar em relação a realidade das famílias envolvidas, onde não é considerado a negligência e a falta de responsabilidade dos pais e responsáveis, e tendo como consequência a ausência e não participação do aluno nas atividades escolares, e deste modo, ocorre a dificuldade acentuada na aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e na interação social.

O **problema** da pesquisa: Quais os fatores que influenciam as famílias a negligenciarem sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com necessidades

educativas especiais pertencentes a Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida (ESLA), situada no subúrbio de Macapá, AP?

As perguntas seguintes foram utilizadas como diretrizes da pesquisa: A) Qual o nível de conhecimento das famílias quanto ao direito à educação escolar? B) Quais os indicativos de que a família considera importante a educação escolar regular? C) Que expectativas e interesses é demonstrado no desenvolvimento sócio cognitivo do filho? D) As condições sócio econômicas é um fator limitante para que o aluno não frequente a escola? E) A família é capaz de superar problemas ocorridos no âmbito escolar?

Apesar da escolha deste tema ser em decorrência de rotinas frequentemente vivenciadas no cotidiano escolar em todo o país, uma das dificuldades encontradas foi a carência de literatura que trate sobre a responsabilidade e os entraves provocados pela negligência paternal referente ao compromisso na ação educativa dos filhos com deficiências (atualmente expresso como aluno com necessidades educativas especiais – NEE's).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estabelece que a inclusão escolar deve iniciar na pré-escola, e que tenham o suporte do atendimento educacional especializado, podendo ser oferecido na rede escolar pública ou em instituições especializadas (Brasil, 2008).

Quanto a **justificativa**, a investigação neste estudo concentrou na compreensão e análise dos fatores influentes sobre a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar. Partindo do pressuposto de que a iniciação dos indivíduos na cultura, nos valores e nas regras e normas sociais começam na família, o ambiente familiar é responsável em promover o desenvolvimento das crianças e adolescentes em seus aspectos de convivências sociais, conhecimentos empíricos, educação, função esta compartilhada pela instituição escolar. A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos/alunos com necessidades educativas especiais é fundamental pela colaboração de forma mais efetiva com o processo educativo para o desenvolvimento global deste aluno. Alexandrino (2015, p. 17) destaca “para atender alunos com deficiências e/ou condutas típicas e/ou dificuldades de aprendizagem e/ou altas habilidades, é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, envolvendo sistema governamental, instituição escolar, família e comunidade”. A família torna-se um agente de participação ativa no processo de educação escolar, visando facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos filhos, onde as superações e barreiras são relevantes tanto para a escola como para o aluno. No decorrer do

nosso percurso como profissional da educação especial deparamo-nos com a constante falta de participação ativa dos pais ou responsáveis encarregados em acompanhar esta etapa da vida dos alunos, e como consequência esses alunos passam a ter pouca assiduidade ou desistem de frequentar a escola.

O **objetivo geral** desta pesquisa foi analisar os fatores que influenciam as famílias a negligenciarem sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais pertencentes a Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida (ESLA), situada no subúrbio de Macapá, AP.

Os **objetivos específicos** envolveram: 1) averiguar se as condições socioeconômicas e culturais das famílias influenciam na escolha da participação escolar dos filhos, quando considerada a importância dada a educação escolar, a sua renda familiar, a sua instrução escolar e o recebimento de auxílio social pelo aluno se motivam o afastamento escolar; 2) Verificar se o aluno pode ser vítima de proteção excessiva familiar, de preconceito como o bullying no ambiente escolar, ou ainda apresentar estado emocional de baixo autoestima influenciando na decisão familiar; 3) Conferir se os professores possuem formação e capacitação acadêmica adequada na área inclusiva, se apresentam dificuldades para trabalhar pedagogicamente com estes alunos e se estão disponíveis ao processo de inclusão em sua sala de aula.

A clientela escolar pertence, em sua maioria, a classe de baixa renda, que moram em áreas alagadas e de baixadas. A maioria das famílias fazem o acompanhamento dos filhos através de notas, e os pais dos alunos com NEE's são pouco frequentes na rotina escolar dos filhos, independente da deficiência que possuam. Estes alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, interação social e constantemente faltam ou deixam frequentar as aulas do ensino regular e aos atendimentos do serviço de Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, se buscou coletar e analisar os dados inseridos no contexto dos sujeitos envolvidos.

A ESLA foi fundada em 1976 para atender o Ensino Fundamental e Médio nos três turnos. No ano de 2016, possuía em seu quadro funcional 67 professores, 3 coordenadores pedagógicos, e, matriculados no ensino regular nas modalidades ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), o quantitativo de 1159 alunos, sendo 15 considerados alunos com necessidades educativas especiais, distribuídos em todas as modalidades de ensino; sua estrutura funcional é considerada regular.

O estudo foi organizado em capítulos. Na parte da revisão teórica, no primeiro capítulo aborda a família durante o processo escolar, no qual procura estudar o percurso e conceituação na história, destacando a sua importância e sobrevivência, suas funções, tendo como objetivo a perpetuação e evolução, assim como agente educativo dos filhos. O estudo destaca os sentimentos sofridos e vivenciados pelas famílias que possuem filhos com deficiências e as fases psicológicas em que cada uma está sujeita a experimentar.

No segundo capítulo, a autora discorre o estudo sobre deficiências, iniciando com conceituação e os tipos de deficiências (presentes na investigação de campo), e finaliza o capítulo com o debate dos sentimentos vivenciados pelas pessoas com deficiências, utilizando-se de pesquisas sobre preconceito dos deficientes (Campos, 2008) e autores teórico como Buscaglia (1997).

No terceiro capítulo aborda-se o tema a inclusão escolar e participação da família. Nesta, autores como Jannuzi, Montoan e outros colaboram para a descrição das condições em que ocorreu a educação das pessoas com deficiências no Brasil e no mundo desde o século V até a atualidade. Prossegue o tema destacando a importância da legislação no processo inclusivo escolar, onde o aluno e família adquire direitos e obrigações, ao Estado compete facilitar o acesso deste aluno com deficiências (visto como aluno com necessidades educativas especiais) e proporcionar condições técnicas e pedagógicas para a aprendizagem, através do apoio do atendimento educacional especializado. Finaliza-se o capítulo ressaltando a importância da parceria da família no processo educativo da escola.

Em seguida, debate-se a metodologia utilizada na investigação realizada junto as famílias de alunos que apresentam altas taxas de faltas ou de evasão escolar em uma escola de subúrbio. O primeiro capítulo corresponde a concepção e o planejamento do nosso estudo, sendo evidenciado os procedimentos metodológicos e éticos. Ao considerarmos esta investigação como estudo de famílias na sua particularidade e contexto, as estratégias metodológicas aplicadas na coleta e tratamento dos dados adequa-se aos pressupostos de uma investigação qualitativa, baseado num estudo de casos múltiplos, tendo como técnicas de coletas a entrevista e o questionário. O capítulo termina com uma breve caracterização das informações obtidas dos participantes ao nível de relevância para a problemática em estudo.

No capítulo referente a análise e discussão dos resultados, utilizou-se do método de análise de conteúdo de Bardin, por facilitar as discussões em foco, ressaltando a opinião dos

familiares quanto a participação na escola; as dificuldades encontradas pelo aluno com NEE's; a interação com os professores e coordenação; o posicionamento dos pais quando o abandono escolar; a influência do benefício social continuado (BSC) e a viabilidade da inclusão escolar na visão dos responsáveis, procurando obter um direcionamento à problemática.

A nossa tese termina com uma conclusão onde se descrevem os resultados principais, as limitações que constatamos na concretização deste estudo e as implicações para a intervenção a partir dos resultados obtidos.

1. A FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR

1.1 - Família

1.1.1 - Descrições e História da Família

A família representa uma unidade grupal na qual se desenvolvem três tipos de relações pessoais básicas, como propôs Lévi-Strauss – aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos) e que, a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. Segundo Di Giorgi (1980), é o principal agente de socialização da criança, assim como, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e a organização da vida afetiva e emotiva. Acrescenta ainda que como agente socializador e educativo primário, esta exerce a primeira e mais indelével influência sobre a criança.

Para os autores Elsen, Marcon e Althoff (2002) e de Peixoto (2000), a família é considerada uma unidade social bastante complexa, com um sistema articulado de valores, crenças, conhecimentos e práticas, como espaço físico e psicológico relevante ao processo de socialização e humanização de seus membros. Esta desempenha papel fundamental na relação com seus membros de formação de valores, crenças conhecimentos tanto para os membros diretos como os provindos de relacionamentos sociais dos mesmos, mas também na relação com o Estado, na perspectiva de instituição social decisiva ao desenvolvimento do processo de integração/inclusão social. Possui sua importância na formação de um indivíduo capaz de organizar sua própria vida e responsabilizar-se por suas relações sociais, e fortalecendo a manutenção de laços afetivos já existentes, bem como a formação de novos laços.

No entendimento de Sasaki (1997), a família estará, desta forma, tornando possível e difundindo conceitos inclusivistas, e valores onde a integração/inclusão alcancem os aspectos de cor, sexo, idade, etnia, condições pessoais e situações destoantes do cotidiano.

Assim, é possível concluir que família não é um conceito unívoco. Esta expressão não é passível de conceituação, mas tão somente de descrições, ou seja, é possível descrever

as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, tornando difícil de definição ou encontrar elementos comum em todas as formas de apresentação desse agrupamento humano. Inúmeras são as variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, ou religiosas que determinam as distintas composições das famílias, sendo um propósito definidor de difícil execução. (Osório, 2002).

Se considerada a família sob o ponto de vista histórico, esta iniciou-se há mais de 300 mil anos, no período Neolítico, quando o homem deixou de ser nômade e passou a cultivar a agricultura e a criar animais. Os homens neste período faziam a maior parte dos trabalhos preocupando-se com a sobrevivência de sua mulher e seus filhos. Em consequência disso, ele passou a ser considerado o chefe da família. O autor que se destaca é Philippe Ariès (1981), e informa dados desde a idade média, onde as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, trabalhavam, comiam, se divertiam e dormiam agregadas ao meio de adultos.

Em sua obra, o autor continua citando que somente no final do século XVII, ocorre uma progressão cultural no tratamento à criança, principalmente na burguesia e na aristocracia, consideradas as classes superiores da sociedade. Às classes populares, no entanto, continuou com suas antigas condições de vida e conceitos da infância, tal ideia ainda presente em nossos dias, vistos com frequências através da exploração do trabalho infantil e fora da escola. Ariès defende que houve mesmo a inexistência do sentimento de infância, mas não significava a obrigatoriedade de maltrato ou abandono, podendo-se afirmar que mesmo no desconhecimento da ideia de infância, o afeto pelas crianças era real. Na civilização greco-romana os sinais de valorização eram manifestados através da preocupação com a educação.

Nos últimos anos, a família tem apresentado mudança em sua estrutura organizacional. Atualmente, famílias geridas somente por mães ou pais oriundos de casamentos desfeitos e ainda por pais ou mães solteiros, homossexuais, etc., tem sido frequente em nossa sociedade. Pode-se dizer, que há uma multiplicidade de estruturas familiares, reflexo da sociedade flexível que tenta adequar-se ao ritmo acelerado das mudanças sociais. Observa-se, no entanto, que essa diversidade de estruturas chamada família, apresenta uma organização razoavelmente estável, na qual os papéis de cada membro são definidos e as regras de convivência estabelecidas, evidenciando valores comuns, conforme Buscaglia (1997) afirma que “[...] quando estes aspectos são coerentes,

verifica-se uma redução dos problemas, da carga da tomada de decisões e da necessidade de modificações básicas na estrutura familiar”.

Na história da família, a finalidade inicial era a concretização do objetivo em satisfazer as suas necessidades básicas do grupo social, e pela sua adaptabilidade à necessidade, assumiu outras funções, como apoio à velhice, proteção da integridade física e moral do grupo aos mais jovens, ensinar normas e valores que garantem a manutenção da sociedade.

1.1.2 - Funções da família

O ambiente familiar é essencial para a existência do núcleo central responsável pelas primeiras experiências vividas pelo indivíduo. Este ambiente deve proporcionar à criança um clima de estabilidade, promovendo o seu desenvolvimento harmonioso no íntimo familiar, conforme Nunes (2004, p.33) se refere:

A família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir o amor, é o ambiente privilegiado para realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

A família favorece à criança mecanismos de formação de personalidade, se lhes for transmitido segurança e confiança para a exploração do mundo que as rodeia. Quando existe um clima constante de insegurança, as crianças poderão tornar-se inseguras. Neste sentido, é necessário, a promoção de um clima agradável e favorável ao desenvolvimento harmonioso da criança no seio familiar, visto que é neste ambiente onde a criança melhor poderá encontrar aquilo que necessita. Algumas funções são fundamentais no contexto familiar, por ser considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, local onde se criam e se educam as crianças, ao proporcionar momentos educativos indispensáveis ao embasamento da construção de uma identidade própria.

Diversas mudanças têm ocorrido na estrutura interna da família, variando conforme o seu meio social. Neste contexto, enquanto agente educativo primordial, as funções estão sujeitas ao processo de mudanças. Segundo Grácio (1995), (citado por Reis, 2012) as funções mais importantes centram-se nestas quatro: procriadora, alimentar, protetora e

educativa. Assim sendo ocorre posicionamento de concordância às citadas ideias pela autora dentre as possíveis funções das famílias, e vale ressaltar que não são de exclusiva responsabilidade paternal. Quando se refere à Educação, as primordiais funções da família destacam-se:

- a) Função Procriadora - se fundamenta na sua continuidade para garantir a existência das gerações familiares e da vida humana. Através desta função, muitas famílias tentam encontrar o sentido da sua união nos filhos e na perspectiva de proteção e companhia na velhice. Atualmente o número de filhos tende a diminuir, devido a inúmeros fatores, sendo que o econômico exerce maior influência, visto que é de responsabilidade familiar a alimentação e educação, podendo verificar que estas três funções estão intimamente relacionadas. Vale ressaltar que alguns pais cada vez mais, procurem assistência externa e não raro esperam que as escolas carreguem boa parte do ônus da socialização da criança e a prepare para papéis adultos.
- b) Função alimentar - considerada uma das funções básicas, mas não menos importante das funções que a família exerce na vida da criança. Quanto a satisfação das necessidades nutricionais, esta promove a garantia do sustento. O direito primordial do ser humano é o de sobreviver, e de sobreviver com dignidade, assim destaca Gomes (2001). O ser humano desde o seu nascimento à sua morte, necessita de amparo de seus semelhantes e de bens essenciais ou necessários para a sobrevivência. Realça, neste âmbito, a necessidade alimentar para a subsistência. Do ponto de vista jurídico, entende-se por alimentos tudo o que for necessário ao sustento do ser humano, garantindo o suprimento de suas necessidades vitais e sociais. Tem-se como exemplos de alimentos os gêneros alimentícios, o vestuário, a habitação, a saúde, a educação e o lazer. Conclui-se então que os alimentos não se referem apenas a subsistência material, mas também à sua formação intelectual.
- c) Função protetora - o autor Grácio descreve o homem como o ser de infância mais longa e mais frágil e, por isso, o mais apto a progredir. A criança necessita de cuidados e proteção integral desde o nascimento, durante os seus primeiros anos de vida e, somente na fase escolar, inicia a sua autonomia. No entanto, na sociedade moderna torna-se cada vez mais comum esta função se prolongar além da idade adulta. Durante esta fase, a família representa para a criança o meio mais favorável a sua proteção, ao seu desenvolvimento inicial, basilar, assim como o desenvolvimento ulterior. Importante observar que é nesta fase onde se estabelece a

vinculação com a família e, neste sentido, é fundamental que o clima de proteção se estabeleça de forma estável e harmoniosa.

- d) Função educativa - a família é a primeira instituição social da vida, e considerada permanente na vida do indivíduo, por isso denomina célula fundamental da sociedade. No íntimo de cada família a criança estabelece seus laços sociais, sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Através destes ela experimenta, assimila e modifica sua atitude ao longo de sua vida. O contexto familiar propicia o desenvolvimento de atitudes, comportamentos, capacidades, normas e valores na criança, destacando a responsabilidade de educar a criança, inicialmente, visto que esta função é compartilhada com outros agentes educativos, como a escola.

A educação familiar, como função fundamental, assegura à criança a aquisição de valores morais, regras básicas, troca de afetos e uma infinidade de experiências enriquecedoras ao seu desenvolvimento proporcionando a uma convivência social estável. Importante que a família tenha comportamento estável e coeso, podendo desta maneira transmitir a aprendizagem de experiências de forma espontânea e harmoniosa. Sendo a família o primeiro grupo social, assume as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afeto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais.

No ato de educar, os pais explicam regras, valores e os princípios, impõem advertências morais e recorrem ao amor sentido pela criança afim de direcionar a atenção de que cada ato por ela praticado, terá sempre uma resposta consequente.

A família tem o papel elementar em ser agente educativo dos filhos, por ser responsável e considerada como núcleo central do desenvolvimento global da criança nas áreas afetiva, cognitiva e motora, e, neste contexto transmitir os valores educativos às crianças, posição esta que a transforma em agente universal e decisivo na conformação da personalidade do homem e em sua socialização inicial, tanto do ponto de vista cronológico como na incessante ação educativa. Embora a família seja considerada um grupo único, ela é participante de uma comunidade, de contexto social maior, e em seu prolongamento prioritário participam de estruturas sociais maiores. Para educar os filhos, a família mesmo exercendo inicialmente esta função, torna-se necessário o apoio da escola e da sociedade como um todo.

Nesta interação social, a família é afetada por determinantes sociais e tem sido reagida sob essa influência. Pode-se dizer que são os valores e os costumes aceitos e disseminados no grupo social que exercerão influência direta sobre a família e os seus membros. Infelizmente, devido alguns valores e costumes as famílias podem ser afetadas por preconceitos, fato este que trará dor e sofrimento, conforme afirma Buscaglia (1997) o preconceito pode ser dirigido à raça, cor, religião, condição, ao status social e até mesmo a diferenças físicas e mentais e se constituirá em uma força potente e influente no comportamento da família.

A historiografia brasileira nos mostra que não existe um modelo de família e sim uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, porém com suas singularidades. Pode-se afirmar que cada família possui uma identidade própria, no entanto, conforme o pensamento de vários autores se caracteriza como um agrupamento humano em constante evolução com a finalidade de dispor de subsistência e dar proteção a seus integrantes, e continua sendo o primeiro local de aprendizado das crianças, pois é através dela que acontece os contatos sociais iniciais e as primeiras experiências educacionais. Pode afirmar que a família é tida como o espelho às atitudes comportamentais da criança.

Segundo Ackerman (1986), o momento histórico em que nos encontramos, nos reflete a pensar que:

Tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Individuo, Família e Sociedade, [...] seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade. (1986, p. 17)

Dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano 2010, revelam que 47% dos domicílios organizam-se de maneira que no mínimo um dos pais está ausente, dado que visualiza o desmoronamento ao modelo secular “pai, mãe e filhos” das famílias brasileiras.

A família deve se esforçar em participar e estar presente na vida dos filhos, deve observar suas dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais. Estar presente significa intervir da melhor forma possível, visando garantir uma formação moral e o bem do filho, mesmo sendo necessário repetir “não” inúmeras vezes, às suas exigências. Educar é uma ação difícil e exige paciência, esforço e tranquilidade. Demanda ouvir, e calar quando é preciso educar. O medo de magoar ou decepcionar não deve prevalecer, erros são cometidos, porém o amor é demonstrado também na firmeza e estabelecimento de limites e responsabilidades. Os filhos precisam entender que direitos tem companhia constante aos deveres, e para ser respeitado, é preciso que respeite também.

Segundo Baumrind (1971), a variação no nível de controle exercido pelos pais, combinada a outros aspectos da interação parental, como comunicação e afeto, define os estilos parentais em autoritativo, autoritário e permissivo. O estilo autoritativo ou democrático tem como princípio o respeito mútuo e o equilíbrio entre afeto e controle, sendo possível o reconhecimento e respeito da individualidade dos filhos pelos pais. O estilo autoritário implica alto nível de controle restritivos e impositivos sobre a conduta dos filhos, desconsiderando as necessidades e opiniões da criança, faz-se uso de castigos físicos, ameaças e proibições, além de estabelecer altos níveis de exigência e mantém pouco envolvimento afetivo com os filhos.

O estilo permissivo, foi reformulado por Maccoby e Martin (1983), que propuseram a subdivisão em: indulgente e negligente. Os autores diferenciam os estilos considerando as dimensões de controle e afeto, isto é, o nível de exigência definido pela supervisão e pela disciplina, e o de responsabilidade definido pelo apoio e pela aceitação. O estilo indulgente é caracterizado por baixo controle e alta responsabilidades, onde os pais estabelecem pouco controle, sem definição de regras e nem limites para a criança. Neste caso os pais apresentam comportamento de pouco responsabilidade e maturidade, são muito tolerantes, afetivos, comunicativos e receptivos, tendendo a aceitar e satisfazer qualquer demanda que a criança apresente.

No estilo negligente os pais têm comportamento caracterizados por baixo controle e responsabilidades, não são afetivos nem exigentes, tendendo a manter os filhos à distância e respondendo somente as suas necessidades básicas. Pais negligentes não supervisionam e não apoiam as crianças.

Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) diferenciam o estilo parental negligente da negligência abusiva, considerada uma violência contra a criança. Quando ocorre a negligência considerada maltrato, as necessidades básicas de crianças de ordem física, social, psicológica e intelectual, não são atendidas e satisfeitas pelos seus cuidadores.

Diversos estudos realizados em vários países mostraram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos eles apresentam melhor rendimento escolar. Dentre as variáveis pesquisadas o envolvimento no processo educativo foi a que obteve maior impacto, fato que atingido em todas as classes sociais. O envolvimento pode ocorrer de maneiras variadas considerando as características e necessidades de cada família e comunidade educativa, visto que se encontram cada vez mais heterogêneas. É importante salientar que para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e jovens é necessário a presença constante de referências seguras e a constante e duradoura presença de adultos significantes.

1.1.3 - Sentimentos das famílias dos deficientes

Quando acontece o nascimento de um filho determina a formação do subsistema parental, ocorrendo alterações profundas na estrutura da vida cotidiana dos pais, que precisam se ajustar para atender as necessidades do novo membro familiar. Fiamenghi e Messa (2007) lembra que as famílias modificam suas atitudes e rotinas de acordo com o crescimento das crianças, e tendem a expandir e amadurecer os contatos com a comunidade, sem perder o referencial de ponto de partida para o convívio social.

O nascimento de uma criança deficiente não é um fato atual, mas ocorre por toda a história da humanidade. Este acontecimento inesperado produz no seio familiar modificações em sua maneira de pensar, agir, sentir e viver. É também capaz de recriar uma enorme variedade de conceitos para poder absorver sua nova realidade. Produz em si um impacto do diferente do idealizado pelos pais, e esse impacto provoca nos pais a dúvida quanto a sua própria capacidade de ação, dificultando a aceitação, a formação do vínculo com o novo filho e, dessa forma, desestabilizando a rotina, forçando a uma mudança de papéis e projetos de vida. Rabinovich (2006) destaca as alterações comportamentais advindas deste nascimento que deveria ser um momento de alegria, pode representar um momento de lágrimas, desespero, confusão e medo. É previsível uma mudança radical no comportamento e modo de vida das pessoas envolvidas, onde se observa a existência de situações não resolvidas e problemas especiais.

Segundo Brazon (2009), afirma que a descoberta de deficiência de um ente familiar quebra o equilíbrio homeostático da família, sendo necessário assim a reestruturação dos papéis atribuídos aos seus membros, e as expectativas, os sonhos e as prioridades do grupo devem ser revistas. Toda a família vivencia a perda que provoca um choque e ainda o medo e as consequências futuras que a deficiência pode trazer.

Caso a descoberta da deficiência seja no momento do nascimento de um bebê, Mayrink (1986) afirma que:

A tempestade começa na maternidade quando o problema é evidente e permite chegar a um diagnóstico imediato. Mas na maioria dos casos, é somente meses e até anos depois que surge ou se identifica a excepcionalidade – grave ou leve – de uma criança que até aí tenha um desenvolvimento aparentemente normal. Quando o especialista descobre, quase sempre depois de uma interminável peregrinação dos pais pelos consultórios o impacto não é menor. (Mayrink, 1986, p. 18)

Os pais tem muitas dificuldades para se adaptar e enfrentar a nova situação, quando comparado aos pais de filhos *ditos normais*. Porém a sociedade, e em especial a escola costuma exigir a aquisição do conhecimento e comportamento, desconsiderando o que os pais podem apresentar quando do confronto com a dor da perda do filho sonhado.

Os pais devem receber apoio para poderem compreender os seus próprios sentimentos em relação a deficiência dos filhos, de preferência durante a infância, visto que o sentimento, muitas vezes inconscientes, quando não tratado pode servir de obstáculos às oportunidades da criança de alcançar a maturidade. Infelizmente, a maioria dos pais não conseguem alguma terapia para si e para os filhos com deficiências. A falta de oportunidades e recursos, ou a ausência de uma preocupação social, faz com que esses pais frequentemente se encontrem sozinhos e, algumas vezes, nada mais recebam que o rótulo de deficiente ou retardado para o aprendizado do filho.

Diversos autores na literatura atual enfoca a necessidade da terapia aos pais de deficientes, visto a necessidade de ajudar a lidarem com os sentimentos negativos em relação à deficiência e também receberem apoio psicológico e moral.

Estes pais, de acordo com Buscaglia (1997), mantem em si alguns sentimentos que podem durar anos ou por toda a vida. O sentimento da auto piedade decorre da inexistência

da criança perfeita, nele é comum a constatação de lamentação, decepção e descrença; os pais, principalmente a mãe, culpam-se pela deficiência da criança, acusando-se de descuidos durante a gravidez. Se os pais não modificarem este sentimento, as crianças seguirão suas atitudes de comportamento melancólico, choroso, desapontado, desajeitado e lamentações constantes.

A descrença e o choque são sentimentos considerados genuínos, conforme o autor, por provocarem nos pais o ato de questionar, de culpar, de rejeitar e até mesmo de odiar a si mesmo e à criança.

O sentimento da vergonha, conforme o autor, ocorre em decorrência de gerarem um filho não considerado sua extensão; neste os pais podem chegar a recusar em ver outras pessoas, por se sentirem indignas, pecadoras e repugnantes.

O medo é outro sentimento que pode acompanhar os pais em virtude do desconhecido, e gera receios e medos quando consideradas as inúmeras situações de exclusão e rejeição pela sociedade, e este sentimento, segundo Buscaglia, será acompanhado da incerteza do futuro da criança e deles próprios.

Após a informação da deficiência nos filhos, pode surgir a depressão, ocasionando a fuga da realidade nos pais, levando-os a apatia e vazio por causa da profundidade da dor emocional. Esta dor será disfarçada por alguns pais quando da demonstração de alegria e também na tentativa de continuidade da rotina anterior familiar aos amigos e familiares.

O autor Buscaglia completa ainda:

Essa não é uma lista completa dos problemas especiais que os pais de uma criança deficiente terão de enfrentar, mas foi elaborada para que os pais se conscientizem de que esses sentimentos são naturais, e de forma alguma podem ser considerados anormais (Buscaglia 1997, p. 111).

Willians e Aiello (2001) analisam em sua obra que o stress emocional é um fator de destaque nas relações dos pais de crianças deficientes. Thompson e McCubbin (1998) declaram que se podem definir os estressores da família com uma demanda que produz ou pode reproduzir mudanças no sistema familiar. Gomes e Bossa (2004) afirmam que o stress é uma forma de emoção forte atingindo diversas pessoas, indiscriminadamente, atuando de forma decisiva sobre o comportamento humano. Lipp (2000) considera como uma reação orgânica diante de situações extremamente difíceis e excitantes, e suas reações provocam no

organismo mudanças químicas, psicológicas e físicas. Pereira-Silva e Dessen (2002) afirmam alguns estudos mostram que as mães de crianças com déficit mental experimental mais stress que os pais de crianças sem deficiências. Silva et al. (2008) alertam que os níveis de stress podem ser considerados como fator de risco do desenvolvimento infantil.

Todos os autores acima trazem a contribuição de que, em análise subjetiva, a família do deficiente está sujeita ao stress desde o conhecimento da informação do diagnóstico do filho. Com a aquisição do stress o comportamento sofrerá influência nas relações, em decorrência de experiências negativas de sentimentos como o ressentimento, a culpabilização, o medo, a vergonha e principalmente o sentimento de serem esquecidos e/ou rejeitados pela sociedade onde vivem, podem ser uma causa inesgotável de stress.

Costa (2004) analisa que o nível sócio econômico da família do deficiente pode ser um fator importante e possibilitador de stress, visto que uma criança com deficiência pode despertar necessidades econômicas suplementares em decorrência do aumento de consumo e no decréscimo da capacidade produtiva. Este aumento de consumo está relacionado a aspectos como medicação, terapias, ajudas de técnicos e serviços, transportes, não esquecendo das despesas cotidianas, como alimentação adequadas ao deficiente e uso constantes de fraldas, em alguns casos.

1.1.4 - Fases Vivenciais da Família dos Deficientes

Segundo Batista (2007), após o diagnóstico do filho com deficiência, a família é acometida por uma situação inesperada, a negação, e procurarão de diversas maneiras fugir da nova realidade, tanto para si próprio assim como com as demais pessoas que os cercam. Essa fase decorre do choque frente ao inesperado e pelo despreparo em conviver com algo desta natureza e que suscita dúvida quanto a um futuro imprevisível. Os pais podem apresentar comportamento volúvel na esperança de não confirmação da verídica comprovação. Os pais fecham-se na sua dor, negando-se, evitando o contato com outras pessoas, e apresentam dificuldades de interagir com o bebê. Esta fase pode se prolongar por dias, meses ou anos.

Superada a fase de negação, ocorre de os pais perceberem a necessidade urgente de atender a criança. Inicia a adaptação, considerado como o momento em que a família já se conscientizou da perda do filho saudável e procura descobrir maneiras de se adaptar ao momento familiar. Começa o interesse em procurar informações sobre o diagnóstico com a finalidade de compreensão e entendimento da deficiência; os vínculos sociais aos poucos

são restabelecidos e o isolamento social não é mais aceito. O apoio profissional colabora com informações, identificações e compreensão da necessidade do filho, além de terapias aos pais. A família o perceberá como ser humano, efetivamente integral e pleno de significado.

A partir do momento, em que a família veja um ser carente de cuidados, inicia a fase de aceitação. Nesta os pais conseguem ter conhecimentos realista da deficiência, e aos poucos ambos vão se conhecendo melhor, fortalecendo vínculos emocionais e a criança é percebida gradativamente, os pais buscam ser participativos no apoio, sugestões e esclarecimentos. Nesta fase ainda apresentam postura super protetora, reconhecem a tristeza e frustração como sentimentos naturais e estabelecem novos parâmetros de comparação e satisfação com as conquistas do filho.

É importante compreender a necessidade do compartilhamento das responsabilidades da educação entre a família e a escola. Pois ao longo dos anos a família tem transferido sua responsabilidade para a escola na função de formar e educar. Observa-se que a situação está cada vez mais insustentável, é preciso trazer a família para dentro da escola, o mais breve possível. É necessário a sua colaboração e responsabilidade de forma efetiva com o processo de educar. Segundo Paulo Freire (1999) “a mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada” E dentro dessa conjuntura está a família e a escola tentando encontrar uma alternativa para solucionar seus problemas dentro do emaranhado de escolhas aos novos contextos sociais, econômicos e culturais.

1.2 - Alunos com Deficiências

1.2.1 - Conceituação de deficiência

Deficiência – toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (Decreto 3.298/99)

Segundo Diniz (2007) deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas uma questão social, visto que a pessoa que nasce ou adquire a lesão ou comportamento tem acesso à sociedade enfrentando muitas dificuldades, pois ela deveria expressar-se com direitos de cidadão neste mundo. Porém ainda persiste o conflito biológico

x social que resulta a segregação com desvantagem ao deficiente, provocada pela organização social e familiar.

O relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) afirma que uma em cada cinco pessoas apresenta algum tipo de deficiência, em torno de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo, e que poucos países conseguiram implementar nos últimos anos mecanismos que respondam as necessidades de quem vive com deficiência. Estas pessoas enfrentam barreiras que incluem discriminação, ausência de cuidados adequados à saúde e de serviços de reabilitação, educação, transportes e acessibilidades. O problema é agravado nos países com baixa renda, visto que as chances que os deficientes tem de fazer gastos com a saúde é três vezes maior que as pessoas sem deficiências; e na área de educação estas crianças tem menor chance de entrar na escola do que as que não apresentam problemas, além de terem pior desempenho escolar.

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), revelam que 6,2 % da população brasileira tem alguma deficiência do tipo auditiva, visual, física ou intelectual, não considerando as pessoas que apresentam algum tipo de transtornos. Dentre as deficiências intelectuais, física e auditiva os percentuais mais elevados foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com o ensino fundamental incompleto.

A história nos relembra que o tratamento dispensado as pessoas com deficiências varia de acordo com a cultura de cada povo. Em sua obra Buscaglia (1997) cita que enquanto os índios masai matavam suas crianças deficientes, a tribo Azand as amava e protegia; os africanos Chagga usavam as pessoas deficientes para afastar o mal, e os Jukum do Sudão os acusavam de serem produtos dos espíritos do mal e os abandonavam à morte. Observa-se que enquanto alguns povos o tratamento destinado era baseado em suas convicções e destinando-os ao abandono, a morte ou a culpa dos males humanos, outros os consideravam como pessoas iluminadas, sábias e detentoras de capacidades para a resolução de conflitos e até como deuses protetores.

A concepção de deficiência durante a história atravessou inúmeras fases, de acordo com vários autores. Na idade média a deficiência era tida como deformação humana e a manifestação das forças sobrenaturais, não possuindo direito à vida, e as consequências era sempre o extermínio, o exorcismo e encarceramento. A sociedade era dominada por crenças e superstições.

No século XV, deu-se a era da expansão do cristianismo e a deficiência passa a ser vista somente no corpo, e o tratamento era fundamentado em atos de caridade com a internação, cuidados e assistencialismo.

A partir do século XIX, quando iniciou pesquisas genéticas, avanços tecnológicos e de equipes multidisciplinares, a pessoa deficiente passou a receber tratamento médico.

No século XX a concepção de deficiência passa a ser de perdas variáveis de função psicológicas, fisiológicas e anatômicas; e o indivíduo começa a ser visto como sujeito com direitos e a sociedade começa a integrar, incluir, garantir direitos através de declarações internacionais, acordos e legislações específicas.

O quadro abaixo mostra as fases históricas vivenciadas pelos deficientes no decorrer na história, as concepções da sociedade frente a deficiência, as características e condições vivenciadas por estas pessoas, o tratamento social recebido, e o posicionamento social frente a deficiência dos indivíduos em cada fase histórica a partir do século V.

Quadro 01 - Evolução histórica de conceito de deficiência

Fases	Concepção Deficiência	Características	Procedimentos	Implicações sociais
Idade média Século V a XV Extermínio Mística/Religiosa	- Deformação Humana - Manifestação das forças dos deuses ou do demônio	-Negação direito à vida - Condição imutável de anormalidade -Crença sobrenaturais demoníacas e supersticiosas	- Extermínio/ eliminação - Exorcismo, bruxarias e encarceramento	Ignorância
Século XV Humanista/ Cristã	- Manifestação da natureza Humana – imperfeição	-A deficiência está no corpo -Oportunidade de purificação para ganhar o reino de Deus	-Cuidado, assistência, benevolência. - Internação, abrigos e casas de caridade.	Assistencialismo Filantropia Voluntariado

	HOMEM = imagem e semelhança de Deus - perfeição	-Conformismo piedoso		
Século XIX Científica	- Sequela, diminuição da diminuição de um órgão em consequênci a de doenças	-A deficiência pode ser passível de tratamento, evitada ou controlada.	-tratamento médico, psicólogo; início dos estudos científicos.	Pesquisas genéticas Avanços tecnológicos, e Equipes multidisciplina res.
Século XX Direito	- Perda total ou parcial, temporária ou permanente, de função psicológica fisiológica ou anatômica	-Integração -Inclusão -Convivências -Cidadania -Garantia de Direitos -Equidade	-Organização da sociedade para o atendimento das necessidades especiais -Políticas Públicas	Declarações Internacionais, Acordos, Cartas de Intenção, Legislações e Resgates do sentido da Filantropia.

Quadro – 01: Evolução histórica das deficiências (fonte; apostila, IBC)

1.2.2 - Tipos de Deficiências

1.2.2.1 - Transtorno do Espectro Autista

Os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012) colaboram com a reflexão de que a maioria das pessoas associa uma pessoa com autismo a alguém diferente de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. No entanto, pode-se afirmar que o referido olhar é muito limitado, pois as habilidades de autistas são reveladoras e com potenciais excepcionais. O autismo pertence ao grupo do transtorno

espectro autista (TEA), sendo referendado pelo DSM – IV, e normalmente se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida, através do comprometimento qualitativo da comunicação verbal e não verbal; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, variando de acordo com o tipo de transtorno e comprometimento.

Nos Estados Unidos, segundo o Centro de Controle e Prevenção Doenças (CDC) em um levantamento em 2008, a taxa de incidência de autismo era de 1 em cada 100 crianças; entre 2011 e 2013, a taxa era de 1 a cada 80 crianças e em 2015 constatou-se que a incidência aumentou de 1 para 45.

Ban kimoon, secretário da ONU, afirma que “é uma violação dos direitos humanos e um desperdício do seu potencial a rejeição de pessoas que apresentam essa condição neurológica”. Cerca de 1% da população mundial - ou 1 em cada 68 crianças - apresenta algum transtorno do espectro do autismo, e destaca que a rejeição das pessoas que apresentam TEA, dificulta a garantia de participação e a inclusão plena dos indivíduos com autismo na sociedade, e que assim como outras formas de deficiências são parte da experiência humana que contribui para a diversidade humana. Complementa que esses indivíduos devem ser tratados como um membro de valor da sociedade, tendo direito, portanto, a oportunidades iguais em todos os aspectos, incluindo educação, emprego, acesso a informação e participação na vida social, política e cultural.

No Brasil estima-se que tenhamos mais de 2 milhões de pessoas com espectro autista. Em 2012, a lei federal nº 12.764, foi aprovada equiparando em direitos os autistas aos deficientes, além de outros benefícios. Silva, Gaiato et Reveles (2012) recomenda orientações básicas aos pais, referente ao trabalho conjunto com a escola, dada sua importância na inclusão escolar, seja na fase de salas especiais ou de ensino regular. A colaboração dos pais junto aos professores, pode ocorrer na elaboração conjunta de um plano que melhor atenda às necessidades de seu filho, auxiliando na resolução de problemas escolares, na condição de aliada da escola e dos professores. Ser também interessada em auxiliar seu filho em atividades escolares em sua casa e ter compromisso com a educação, visto que através da aprendizagem é possível mediar as habilidades e capacidades do aluno com TEA.

1.2.2.2 Deficiência Intelectual

De acordo com dados Ministério da Educação (Brasil,2009) dos alunos matriculados em modalidade de educação especial, 47% apresentam deficiência intelectual. Embora a política educacional vigente recomende a inclusão escolar em turmas comuns, e inclusive incentive

a descontinuidade dos serviços especializados substitutos, em torno de 68%, dos alunos com deficiência intelectual continuam a serem matriculados em classes e ou escolas especiais, apesar tratar-se de questão que tem recebido atenção especial nas discussões acadêmicas e midiáticas.

O termo deficiência intelectual, substituto de deficiência mental, vem sendo utilizado desde a Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual em 2001, no Canadá, por recomendação da Internacional Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID). No entanto, somente em 2010 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistemas de suportes. A Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMD) caracteriza a deficiência intelectual pelo registro de funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, podendo ser oriundo do período de desenvolvimento, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder as demandas da sociedade, nos aspectos: saúde e segurança, comunicação, autonomia, adaptação social, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. A deficiência intelectual é difícil de ser diagnosticada, pois engloba fatores genéticos e ambientais. As causas são inúmeras e complexas, podendo envolver fatores pré, peri e pós-natais.

A classificação dos deficientes intelectuais educativos se baseia na capacidade que o aluno adquire novas aprendizagens, temos o nível educável onde considera se é capaz de aprender matérias acadêmicas. No nível treinável apresenta-se capaz de aprender as atividades necessárias a vida e no nível grave e profundo onde não é capaz de cuidar de si mesmo, inclusive nas atividades diária e comunicação de nível funcional.

Os deficientes intelectuais apresentam vários níveis de capacidade educativa, comportamento pessoal e social. Estas diferenças ocorrem em virtude de experiências ambientais e/ou a constituição biológica inerentes e vivenciadas pelo indivíduo. Para fins de diagnósticos com objetivos educativos, observa-se com ênfase as características de domínios pertinentes, visto que no domínio físico ocorre o comprometimento nas habilidades, comprometendo equilíbrio, locomoção, coordenação e manipulação. Quando afetado o domínio pessoal, observa-se a presença de ansiedade, desequilíbrio no autocontrole, perturbações na personalidade e baixo autoestima. Características de domínio social podem ser observadas no atraso evolutivo, em situações educacionais, de lazer e de atividade sexual.

Assim sendo, ao educador compete uma observação cuidadosa de cada indivíduo, procurando especificar suas características de domínio e capacidade educativa. Com esta atitude apresenta-se uma valia para rentabilizar as aprendizagens privilegiando as áreas mais fracas (da criança, do jovem ou adulto), dando-lhes a possibilidade de se tornarem pessoas ativas e participativas.

1.2.2.3 - Deficiência Visual

De acordo com o IBGE (2015) dentre os tipos de deficiências pesquisados, a visual é mais representativa, e atinge 3,6% dos brasileiros, as pessoas com mais de 60 anos apresentam índice de 11,5%. A impossibilidade de executar atividades habituais como ir a escola, trabalhar e brincar, perfaz o percentual de 16% dos indivíduos por apresentarem grau intenso ou muito intenso em sua limitação. A pesquisa ainda revela que somente 0,4% são deficientes visuais desde o nascimento e que 6,6% usam algum recurso para auxiliar a locomoção, como bengala articulada ou cão guia; e menos de 5% deste grupo frequentam serviços de reabilitação.

A deficiência Visual (DV) é caracterizada pelo comprometimento parcial de 40 a 60%, ou total da visão. Não são DV pessoas com doenças como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, que podem ser corrigidos com o uso de lentes. Segundo critérios da OMS, para fins educativos, a deficiência apresenta diferentes graus e pode ser classificada em: baixa visão, podendo esta ser compensada com o uso de material ampliado, de lentes de aumento, lutas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamento de orientação; próximo a cegueira, quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, na escola torna-se necessário o uso de sistema braile para ler e escrever, recursos de voz para acesso ao computador, locomove-se com bengala e precisa de treinamentos de orientação e mobilidade; cegueira, quando não existe qualquer percepção de luz. Para este caso são importantíssimo o uso do braile, a bengala e os treinamentos de orientação e mobilidade.

A sociedade brasileira ainda apresenta dificuldades para servir e incluir os DV no seu cotidiano. Partes representativas como a família não se mostra preparada para conviver, visto que ainda ocorre a superproteção, principalmente materna, dificultando a integração social. É verdade que as dificuldades enfrentadas são inúmeras, o modo de se ver o deficiente influi nas ações das pessoas e reflete a empatia da sociedade. Para Teixeira (2011) o efeito da deficiência visual sobre a família atinge diferentes aspectos: inicialmente os pais da criança

duvidam de sua capacidade em administrar aspectos práticos e emocionais dos filhos, o sentimento de negação da deficiência deixa os pais com menor capacidade perceptiva na atitude para com o filho. Vygostsky (1989) nos reflete que é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela é.

As necessidades decorrentes de limitações visuais dos alunos não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. É necessário a atenção constante aos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas sendo flexível e permeável par mudanças nas práticas convencionais, conhecimentos, reconhecimentos e aceitações das diferenças tornando os desafios em positivos e como expressão natural das potencialidades humanas.

1.2.2.4 - Deficiência Auditiva

Dados do IBGE informa que as pessoas com deficiência auditiva representam 1,1% da população brasileira e esse tipo de deficiência foi o único que apresentou resultados estatísticos diferenciados por cor ou raça, sendo mais comum em pessoas brancas do que em negras. A deficiência auditiva é conhecida como surdez e consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir. Segundo Dessen (1997), a função auditiva é não somente importante como bastante complexa; sendo o ouvido ponte do mundo exterior e o sistema nervoso, adapta informações vibratórias e transmite sinais temporais. Na ocorrência de modificações da função auditiva, ocorre a alteração na percepção do meio e toda a construção psicofisiológica do mundo do indivíduo, pois a linguagem e o pensamento verbal são alterados e tornam-se irrelevante na construção de sua personalidade e integração social.

A caracterização da deficiência auditiva constante no Bureau Internacional d'Audiophonologie – BIAP e da Portaria Interministerial N° 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP,1995) considera-se “parcialmente surdo” e “surdo” os indivíduos que apresentam respectivamente surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

A) Parcialmente surdo

- a) Surdez Leve – a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora possa ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura ou escrita. Em geral, tal indivíduo é

considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado.

- b) Surdez Moderada - a perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção das palavras é, frequentemente o atraso da linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Em geral os indivíduos com surdez moderada identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldade em compreender outros termos de relação e/ou frases gramaticais. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual.

B) Surdo

- a) Surdez Severa – a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos podendo ele atingir a idade de 4 a 5 anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
- b) Surdez Profunda – a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando de adquirir a linguagem oral.

Um problema recorrente de alunos que apresenta dificuldades de compreender a fala humana não classificado como deficiência auditiva, segundo Mangilli et al. (2015) é o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC). A principal consequência do distúrbio está na dificuldade de processamento das informações captadas pelas vias auditivas, situação esta que o aluno ouve claramente a fala humana, mas terá dificuldade em interpretar a mensagem recebida.

Os pais, quando descobrem a deficiência auditiva severa ou profunda devem sempre procurar métodos de reabilitação para o filho. Os métodos disponíveis são oralista, sinalizada LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou bilinguismo. A escolha deve ser a adaptação do aluno, da família e do meio em que convivem. Segundo alguns profissionais da área, há toda uma polêmica em torno desta questão com a polarização do oralismo e da LIBRAS, como se fossem polos antagônicos e com dualidade insuperável. Algumas pessoas e profissionais e surdos defendem a integração das técnicas, pois a LIBRAS não impede o aprendizado da língua oral, ao contrário, favorece que ela seja adquirida mais rapidamente. O método de ensino não deve ser imposto ao

aluno, deve sim verificar sua aceitabilidade e se supre a necessidade de socialização, visto que uma má adaptação da criança pode ocasionar uma má adaptação ao seu meio social, originando sentimentos de isolamento e até depressão.

A inclusão escolar necessita melhorar nas escolas brasileiras. As dificuldades encontradas refletem tanto no aprendizado como na interação social do aluno. Dentre os obstáculos que aparecem na trajetória escolar é o bullying, que ocorre a partir do ensino fundamental. Os professores têm papel marcante neste sistema de inclusão. Neste sentido há professores compreensivos e facilitares do aprendizado, dando condições ao aluno de interagir consigo e com a turma. No entanto, ainda existe professores que desconhece ou ignora a realidade do aluno, sugerindo o seu despreparo no sentido de receberem alunos com algum tipo de deficiência e trazer noções preconcebidas, errôneas.

A família desempenha um papel fundamental para o deficiente auditivo, facilitando a aprendizagem e a identificação de sons e palavras através do constante estímulo. À família cabe orientar os profissionais e direção escolar sobre as especificidades da criança e coordenar, junto com a escola, esforços no sentido de complementar e auxiliar o aprendizado dos alunos. Muitas famílias deparam com barreiras que não mais deveriam existir se se considerassem a igualdade de todos perante a lei.

A adaptação do aluno com deficiências auditivas ao seu ambiente escolar é um processo complexo, onde num jogo de erro e acerto, experimenta-se quais as melhores táticas para se chegar ao resultado esperado. As tentativas mais sucedidas são aquelas que considera o aluno, visto que estes são diferentes de seus pares e, além disso, deve ser considerada a opinião dos pais, dos surdos e dos demais que convivem com ele em sala de aula.

1.2.3 - Sentimentos dos Deficientes

Em sua obra, Buscaglia (1997) relata que os deficientes enfrentam muitos obstáculos, visto que eles necessitam aprender a lidar com os próprios problemas, com as pessoas e com a vida. Se comparados pessoas deficientes e não deficientes, a adaptação social se torna muito difícil, causando frustração, rejeição e a pessoa com deficiência muitas vezes necessita se superar e continuar a luta pela sua sobrevivência e construir um futuro almejado.

As pessoas com deficiência possuem limitações físicas, sensoriais ou mentais que muitas vezes não as incapacitam ou provocam desvantagens para determinada atividade, mas

geram estigmas individuais e coletivos. Essas deficiências sociais se apresentam como desvantagens, uma vez que estereótipos e discriminações impedem que a pessoa com deficiência tenha uma vida normal em sociedade. O preconceito gera a depreciação das possibilidades, das capacidades do outro no meio social. Uma das principais fontes do preconceito é a desinformação existente acerca das potencialidades, desejos e dificuldades desse indivíduo.

Uma maneira expressa do preconceito escolar é o “bullying”. De acordo com Costa (2011, p.360) é “um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, praticados por um indivíduo (bully – valentão) ou grupo de indivíduos com a intenção malévola e com objetivo determinado de intimidar ou agredir fisicamente, moralmente, outro indivíduo, (ou grupo de indivíduos) incapazes de se defender”. É um comportamento na maioria das vezes consciente, intencional, deliberado, hostil e repetitivo de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir os outros, e pode assumir várias formas, tais como: violência e ataques físicos, gozações verbais, apelidos e insultos, ameaças e intimidações, exclusão do grupo de colegas entre outras.

Segundo explica Barbosa, (2010), entre os protagonistas do *bullying*, estão as vítimas com comportamentos mais retraídos, tímidos e inseguros, com baixa autoestima, tem poucos amigos, são passivos, quietos e geralmente não reagem a atos de violência física ou psicológicas. Aqueles que sofrem, adquirem baixo autoestima, resistem ou desistem de ir à escola, e podem desenvolver várias consequências psíquicas ou comportamentais. Barbosa ainda cita como consequências os sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno de stress pós-traumático e quadros de reações mais raras como suicídio e homicídios.

1.3 - Educação Inclusiva e a Participação Familiar

“O problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (Paulo Freire, 2001, p. 98)”

1.3.1 - Histórico da Educação dos Deficientes no Brasil

No final do XVIII e início do século XIX, surgiu a educação institucionalizada das crianças deficientes, em resposta a ideias de luta neoliberais de diversos profissionais, como médicos e professores. Segundo Jannuzzi (2004) já na constituição de 1824, a primeira do Brasil, prometia a instrução primária e gratuita a todos, colocando-a como direito civil e político do cidadão. No entanto somente 5% da população livre da época era escolarizada. Essa situação retrata a escolarização das crianças com deficiência, não encontrando manifestação em sua defesa e poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre a sua educação escolar.

Por volta de 1800, várias casas de misericórdias instalavam as rodas de expostos, por influência da Casa de Misericórdia de Lisboa, onde eram abandonadas as crianças não desejadas ou aquelas que os pais não tinham condições de criar; dentre estas crianças poderia ter facilitado a entrada de crianças com anomalias. No século XIX, vieram para cá inúmeras freiras para a administração e educação dessas crianças, Nesta fase, pode – se afirmar que inicia uma possível educação de forma rudimentar para as crianças com deficiências nos asilos e casas de caridade, segundo Mendes (2011).

A situação das famílias envolvidas no abandono de menores nas rodas de expostos eram principalmente, de acordo com diversos autores lidos, famílias com vivências socioeconômicas desfavoráveis e analfabetos, excluídas da educação escolar, no entanto já era previstos o ensino e o amparo na Constituição da época.

A educação dos deficientes no Brasil inicia formalmente por influência europeia, de forma segregada e no sistema de internato dos alunos, com a criação do Imperial Instituto para Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant – IBC), no município do Rio de Janeiro em 1854, e alguns anos depois o Instituto dos Surdos –Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES). Nesta segregação com internato, fica praticamente anulada a participação familiar no processo educativo. Em 1874, é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica para deficientes intelectuais. No ano de 1887, a Escola Médica é criada no Rio de Janeiro para atender a pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 2004).

Jannuzzi (2009) afirma ter ocorrido em algumas escolas públicas de Estados brasileiros casos isolados de matrículas de alunos com deficiências durante o século XVIII, e que esta educação só foi possível devido ao esforço de pessoas sensibilizadas com o problema, no entanto encontraram precário apoio governamental, em decorrência deste grupo de alunos não serem necessários como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização.

Aproximadamente em 1920, com a organização das escolas primárias, sob interferência do Governo Federal, os deficientes foram aos poucos tendo acesso a escolas, em função de atuação de profissionais da saúde e educação, mesmo de maneira ambígua e imprecisa. Através da insistência destes profissionais, campos de reflexão de luta foram acontecendo com a finalidade de conseguir de um espaço efetivo, onde fosse possível uma educação de segregação criando instituições escolas ligadas a hospitais psiquiátricos, e a concretização de sua ação pedagógica, procurando encontrar o apoio familiar e de outros setores da sociedade.

Apesar do sistema educativo empregado nestas instituições para deficientes mentais fosse de segregação, o desafio focava ao sistema de conhecimento adquirido com o objetivo de que essas crianças participassem de alguma maneira da vida do grupo social de então. Com o sistema de educação segregativo das deficientes mentes e físicos, a intenção dos profissionais de então tornava-se evidente a possível integração da prática social com atitudes e comportamentos adequados.

Perpassando as informações da época, segundo vários autores, é notório que a educação para os deficientes ocorreu em instituições, em sistema de internatos, algumas em hospitais escolas de segregação e com a ausência da participação familiar, e com o objetivo tão somente da integração social destes indivíduos.

Este tipo de segregação resulta da visão das diferenças observadas pelos profissionais da época nas crianças e, em consequência, elas deveriam ser educadas separadas, não só porque não aprendiam com e nem os “normais”, mas também de impedirem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada (Jannuzzi, 2004).

De acordo com Mendes (2011), no ano de 1929, a psicóloga Helena Antipoff foi a responsável pela criação de serviços diagnósticos, classes e escolas especiais, a partir de sua proposta de organização da educação primária na rede ensino. No entanto, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais

dos alunos, a proposição do ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnósticos de nível intelectual, possibilitam que ocorressem a exclusão escolar dos diferentes. Com esta intervenção ocorreu a contradição de igualdade de oportunidades através do ensino obrigatório e gratuito para os mais inteligentes e a segregação dos deficientes.

A educação de crianças com deficiências no Brasil até a década de 30, segundo dados históricos, não ocorreu avanços, em decorrência da inexistência de soluções escolares, apoio governamental, dentre outros fatores; e que as escassas escolas de educação para pessoas com deficiências representavam ideias e procedimentos herdados de franceses e norte-americanos. A seleção dos “anormais” na escola ocorria sob critérios não definidos, considerando os “defeitos pedagógicos” decisivos como incapacitados ao ensino intelectual, e eram tratados como subnormais, conforme Mendes transcreve as condições nas quais a criança era considerada e selecionada “[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva, ou desconfiança irredutível” (Mendes, 2011, p. 97, apud Jannuzzi, 1985).

No período do Estado Novo, inversamente ao aumento do empobrecimento das famílias brasileiras, a educação dos excepcionais teve avanços a partir das influências e da acolhida em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, como por exemplo a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil em decorrência da expansão destas instituições pelo país, segundo refere-se Mendes (2011). É evidente neste período a evasão escolar e o crescimento do índice de reprovação, onde muitos autores associaram o fracasso à deficiência intelectual. Esta justificativa favoreceu a implantação de classes especiais na escola pública.

No período de ditadura militar, segundo Jannuzzi (2004), houve o aumento no sistema assistencial aos deficientes, composta de classes especiais nas escolas, principalmente na escola pública apoiado pelo Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão subordinada ao Ministério da Educação e Desportos. Com as reformas administrativas, a Cenesp assume status de secretaria e passa a denomina-se SEESP (Secretaria de Ensino Especial). No entanto a política de atuação continua terapêutica e assistencial, com atendimento segregado, ao invés do atendimento educacional.

Neste período, alguns autores conciliam a ideia de que as condições das deficiências (na maioria dos casos) estava relacionada com problemas sociais referentes a pobreza que variava do nível de miséria para a mais estrita pobreza.

Segundo Bueno (1994), este tipo de educação segregativa não oportunizava o acesso à escola, e os níveis de permanência eram baixíssimos, com o agravante de servir muito mais ao processo de marginalização social do que a ampliação das oportunidades educacionais para o indivíduo. As classes e escolas especiais, por ter princípio de segregação educacional, tiveram como marco transformar o ensino especial em espaço de exclusão e discriminação social, sob a proteção legal da lei. Os indivíduos e suas famílias eram afetados socialmente em decorrência da deficiência existente, retirando dele a oportunidade de socialização, desenvolver capacidades pessoais, e a família de participar e acompanhar as atividades ocorridas na escola pública.

Após 30 anos de integração do aluno no ambiente escolar, não em sala de aula, surge a introdução de uma nova ideologia importada de países desenvolvidos, com a possibilidade do debate sobre a educação Inclusiva. Para a situação educacional do país, esta ideia representa um alinhamento ao modismo, em decorrência da história vivenciada, conforme explica Mendes (2011). No entanto esta perspectiva visa garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sob os preceitos, em que cada aluno tem possibilidade de aprender, conforme suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistências ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, traduzindo-se numa educação onde a escola não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial, nesse novo contexto, assume responsabilidades em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidades ao ambiente e aos conhecimentos escolares, atendendo as especificidades dos alunos que constituem seu público (alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/Superdotação) e garantir o direito a educação à todos. (Brasil, 2010).

Para a história da educação no Brasil, o ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ser considerado o marco da inclusão escolar para as pessoas com deficiências, transtornos e altas

habilidades/Superdotação e demais alunos excluídos da convivência e possibilidades de aprendizagens escolares. Com a ratificação do Brasil na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional. Neste ano, o número de alunos matriculados no ensino regular ultrapassa o das que estão matriculados na escola especial.

1.3.2 – Percurso da Educação Inclusiva no Amapá

A educação especial no Estado do Amapá, de acordo com registros e informações de técnicos da coordenação do Núcleo de Ensino Especial (NEES) subordinado à Secretaria de Estado de Educação (SEED), teve início no ano de 1966 com o surgimento da APAE, primeira instituição a ofertar atendimento educacional às pessoas com deficiências, em particular àquelas com deficiência mental.

Em caráter público as primeiras iniciativas surgiram no período do Ex território Federal do Amapá, 1971 na Seção de Ensino especial (SEESP), subordinado ao Departamento de Ensino de 1º Grau da Divisão Escolar e Cultura (DEC) da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais do Governo. As normas que estabelecia a educação dos deficientes mentais só foram publicadas em 1975 pela Resolução nº 02/75 do Conselho Estadual do Território Federal do Amapá (CETA).

Em 1978, com a reforma administrativa ocorrida na Secretaria de Educação e Cultura, a SEESP assumiu responsabilidades de Divisão do Ensino Especial (DIEESP) e com o empenho de fundar centros de atendimentos para pessoas com deficiências, com atendimento educacional especializado, no entanto sem qualquer relação com a escola regular. Atualmente existe centros de Atendimento Pedagógicos na área de deficiência visual, auditiva, altas habilidades/Superdotação e Autismo, respectivamente Centro de Apoio Pedagógico (CAP-AP), Centro de Atendimento ao Surdo (CAS-AP), Centro de Apoio a Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) e o Centro Educacional Raimundo Nonato (CEDRN).

Em 1994, após a Declaração de Salamanca, começou a pressão dos órgãos nacionais para que as escolas iniciassem o trabalho com alunos que apresentassem deficiências fossem incluídos no ensino regular, principalmente na capital. Esta inclusão se deu muito rudimentar e poucas escolas eram tidas como referências para a matrícula desta clientela, dentre as escolhidas destacavam-se a Escola Estadual Sebastiana Lenir, a Escola José de Anchieta e a Escola Estadual Edgar Lino. Anos depois as demais escolas foram gradativamente aceitando

alunos com deficiências. Vale ressaltar que na Escola Estadual Sebastiana Lenir naquele ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) construiu uma sala equipada para o atendimento da educação especial para atender diversas deficiências, inclusive uma sala acústica, para uso exclusivo aos surdos.

Em 2012, foi publicada a resolução 048/12 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), que fixa normas para a educação Especial na Educação Básica.

1.3.3 - Inclusão Escolar e suas bases legais

1.3.3.1 - Direito do aluno à inclusão escolar

O mundo sempre esteve em constantes transformações, e as pessoas devem acompanhar estas mudanças, sejam em suas normas, regras e modelos já que não atendem ou solucionam os problemas surgidos. Mantoan (2003) nos reflete que a escola deve promover a igualdade de forma onde todos que dela participem possam estar em contato com o aprendizado e fazê-lo significativo na sua vida, como forma de democratizar o conhecimento, na busca da ideologia da escola inclusiva para todos.

A partir do momento em que as dificuldades de ajustes curriculares ocorram, os alunos que apresentam algum empecilho, seja físico, cognitivo ou sensorial, tendem a serem excluídos deste processo. Este fato decorre como consequência do fato de as disciplinas curriculares serem subdivididas e, desta forma, acabaram por fracionar o conhecimento do aluno, ao invés de agrupá-las de modo a torna-las interdisciplinares, buscando o que pode ser trabalhado em conjunto. O presente sistema curricular dificulta o aprendizado do aluno com Nees, principalmente na ocorrência do déficit intelectual, visto que a profusão de conteúdo é o fator limitante para a sua aprendizagem.

A educação é um direito fundamental de todas as crianças, jovens e adultos, sejam quais forem suas idades, sexo, etnia, religião, opinião, condições socioeconômicas ou deficiências, sendo necessário para a garantia deste direito, esforços e aplicação de medidas destinadas a melhorar a qualidade educativa tanto formal, como não formal.

A exclusão é um fenômeno de múltiplas faces. No início do ano de 2000, começou o movimento pela universalização do ensino fundamental, onde se pode observar reais avanços. No entanto, ainda permanece no mundo, segundo dados da ONU setenta e dois milhões de crianças sem escolarização, tendo como principais causas de exclusão a pobreza

e a marginalização social. Os indivíduos com deficiências são vítimas de uma exclusão social evidente nos sistemas educativos e representam um terço do total dos que estão sem escolarização.

É necessário promover políticas que garantam a escolarização dos excluídos, acompanhados de programas e práticas que favoreçam aos alunos conseguirem bons resultados, onde é imprescindível abordar o problema da diversidade de necessidades dos alunos e sejam possíveis soluções, mesmo que necessite planos de ação nas interações e relações da escola com a família e a comunidade.

Em sua crítica para com os processos de interações inclusivos Pacheco (apud Direito da Educação Inclusiva, 2016) afirma:

...é requisito de inclusão o reconhecimento da imprevisibilidade de que se reveste todo ato educativo. Enquanto ato de relação, ele é único, irrepetível, impossível de prever (de planejar) e de um-para-um (questionando abstrações como ‘turma’ ou ‘grupo homogêneo’), nas dimensões cognitiva, afetiva emocional, física, sociomoral. As escolas que reconhecem tais requisitos estarão a caminho da inclusão (p. 6).

Seguindo o raciocínio do referido autor, a inclusão exige mudanças de comportamentos, quebra de conceitos e preconceitos e a aceitação do outro em sua condição individual. Quando a escola for capaz de entender e vivenciar diferentemente as suas normas, regras e contextos socioeducativos a inclusão escolar dará um passo avante.

A educação inclusiva, sob o ponto de vista legal, se fundamenta em diversas leis e decretos, sejam internacionais ou nacionais. Pode dizer que a partir da proclamação Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, em Paris, e a reafirmação na Declaração Mundial sobre Educação para todos, em 1990, em Jontiem, na Tailândia, os olhares voltaram-se para as pessoas com deficiências e sua escolaridade, como foco ao direito de cada indivíduo. A partir da aprovação destas declarações, inúmeros instrumentos jurídicos internacionais veementemente reafirmam a necessidade e obrigação da educação inclusiva em seus diferentes níveis de ensino.

A Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994, estruturou os princípios políticos e práticas na área da Educação Inclusiva e consolidou a necessidade de inclusão das crianças,

jovens e adultos com deficiências e, em alguns casos, com necessidades educativas especiais, dentro do sistema regular de ensino, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras

A Constituição Federal do Brasil vigente desde 1988, já prevê em seu art. 205 o direito a educação para todos os brasileiros, sendo de responsabilidade do Estado e da família:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da **família** (grifo nosso), será promovida e incentivada com a colaboração a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A convenção internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto 6.949/2009) foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com o status de emenda constitucional e determina em seu art. 24:

Art. 24. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes configurarão sistema educacional brasileiro inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...).

O direito fundamental a educação também se consagra em outros diplomas legais. Neste sentido se dispõem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (lei federal nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015). Além desta lei foram elaboradas normas para orientar os sistemas de ensino quanto ao cumprimento das exigências legais a fim de ajustar e implementar a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e garantir os direitos à educação e à cidadania de pessoas com deficiência.

Através da frequência em escola regular, o aluno com deficiências tem a oportunidade de manter relacionamento com pares na mesma faixa etária e o estímulo a todo tipo de interação e será este beneficiado em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

1.3.3.2 - Participação da Família na Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva para ter êxito depende do esforço conjunto não somente de professores e profissionais da escola, mas também dos pais ou responsáveis, familiares,

colegas e voluntários. O apoio conjunto e harmônico proporcionará ao educando possibilidades ampliadas de aprendizagens condizentes a sua condição.

A Declaração de Salamanca recomenda a parceria cooperativa e de apoio entre a direção escolar, professores e pais, quando em seu art. 57 declara:

Art. 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre **pais** (grifo da autora) e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples, ou enfoque na urgência de informação em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

O Estatuto da Criança e do Adolescente preceitua a participação da família junto a escola em seu art. 53, quando enfatiza:

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-lhes:

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 12, inciso VI estabelece que haja o envolvimento de relações entre escola e família, quando determina:

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;

O Plano Nacional de Educação consolida o entendimento da participação familiar no item 2.9 da meta 2, de seu anexos de metas:

Meta 2

(...)

2.9 – incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.

A Lei Brasileira de Inclusão em seu art. 28, inciso VIII, também enfatiza a da participação dos estudantes com deficiências e suas famílias no processo educativo, conforme afirma:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...)

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

A participação dos pais nas atividades escolares, como participante interativo, exclui, segundo a legislação brasileira, o seu comprometimento com a permanência presencial e solução de dificuldades apresentadas pelo seu filho dentro do ambiente escolar. Segundo a mesma legislação é responsabilidade do Estado (em caso de escolas públicas) e da instituição a qual o aluno for matriculado a aquisição de pessoal de apoio para as atividades auxílio ao processo educativo no ambiente escolar.

1.3.3.3 - Atendimento Educacional Especializado

Para facilitar o processo inclusivo, as escolas são obrigadas a oferecer o serviço de apoio especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação. Este serviço compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidades e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente, tendo função complementar ou suplementar à formação destes estudantes para o desenvolvimento de sua aprendizagem. O AEE é previsto a sua oferta em todas as escolas públicas com a função de favorecer e

potencializar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Esta oferta está prevista na Constituição Federal no art. 208, inciso III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reafirma este direito aos ditos alunos em seu art. 4º, inciso III, quando cita:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Os alunos suspeitos deste tipo de atendimento devem ser avaliados, quando na ausência de laudos, com a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores, supervisores educacionais e pelo setor de Educação Especial, segundo o art. 6º, Incisos I, II e III da Resolução do CNE/CEB nº 2/2001. Orienta ainda que a escola deve solicitar a colaboração da família e, se necessário, a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público.

A Resolução CNE/CEB nº4/2009 institui as diretrizes operacionais do AEE na educação básica, modalidade Ensino Especial, tornando-o como parte integrante do processo educacional do aluno cm deficiência. Normatiza sua função complementar ou suplementar na formação do aluno, condições de atendimento, e reafirma a obrigatoriedade da escolarização no ensino regular. O Decreto Federal nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e detalha o papel do Atendimento Educacional Especializado, suas funções, dentre estas o envolvimento da participação da família com a finalidade de garantir pleno acesso e participação dos estudantes a educação escolar. O Plano Nacional de Educação-PNE, em sua meta 4, implanta e especifica o serviço de AEE como facilitador da inclusão educacional. A Lei Brasileira de Inclusão consagra a responsabilidade do AEE em todo o processo pedagógico no art. 28 incisos III e X:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...)

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços de 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;

(...)

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;

1.3.4 - Educação Inclusiva

No contexto de educação inclusiva, Pacheco (2011) descreve um sistema educacional com inclusão total, onde todos os alunos são educados nas classes integradoras das escolas, e este sistema se baseia em algumas ou em todas as crenças e princípios, descritos a seguir:

[...] todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais; [...] recebem programas educativos adequados; [...] recebem currículo relevante às suas necessidades; [...] participam de atividades co-curriculares, [e] se beneficiam da cooperação e da cooperação entre seus lares, sua escola e sua comunidade. (Pacheco, 2010, p.72)

Uma das ideias centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social escolar, interagindo com os colegas e participando de atividades regulares. As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis de funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política.

A citação usada na abertura deste texto, contribui para a discussão de que Paulo Freire analisa o processo inclusivo ser viável, quando da participação do educador como agente de práticas coletivas, com trabalho social interativo e inclusivas:

O problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (2001, p. 98)

O educador como agente envolvido no processo, torna-se fundamental a sua participação e comportamento ativos perante a inclusão. Ocorre ainda nesta citação o debate com quem é possível, quando é possível, se considerada as limitações dos educandos e ao mesmo tempo em que aponta as enormes dificuldades em que a situação educacional se limita.

A inclusão se justifica pela busca de igualdade de direitos e de deveres do educando, sendo privilegiados os direitos à dignidade, à felicidade, à interação social, e a contínuas oportunidades de aprendizagens, sendo sua prática significativa para a tomada de consciência e valorização a diversidade de alunos, onde a preocupação maior visa ao saber observar e acompanhar o jeito inusitado de cada aluno em viver, aprender no seu tempo e a seu tempo, aceitando e compartilhando diferentes jeitos de aprender.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão não prevê práticas de ensino unificadas ou especificadas para cada tipo de deficiência, e sim que cada aluno aprende nos seus limites, e acrescenta se a ensino for de qualidade, o professor considerará o limite de cada aluno sabendo aproveitar ao máximo as possibilidades que ele tem. Este pensamento passa a organizar e promover um conjunto de valores e práticas que procuram responder a problemática e existente situação de insucesso, seleção precoce e abandono escolar por parte dos alunos.

De acordo com o Censo Escolar 2016, o Estado do Amapá apresenta o percentual de 90 a 99% de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/Superdotação de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns. Este avanço está em sintonia com os desafios propostos pelo PNE (1996), que explica que a universalização deve incluir este segmento da população preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola se propõe a garantir o acesso e permanência dos alunos na educação básica de boa qualidade, oferecendo os conhecimentos científicos e contextualizados dentro dos padrões de excelência com todo o comprometimento dos envolvidos no processo educacional na busca do aprender a conviver para a formação do aluno cidadão.

Ao longo do seu funcionamento a ESLA tem procurado manter contato diretamente com os pais a fim de informa-los acerca de rendimento escolar, participação de projetos, normas de funcionamento, entre outros. Propósito este não respondido pela família. São estratégias, segundo a coordenação, fundamentais para dirimir problemas ou evitar agravos ao bom funcionamento escolar. Neste sentido os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's) abordam a relevância da integração da escola com a comunidade:

[...] mostrar que a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade-cidadãos desde o primeiro dia de sua escolaridade (Brasil, 1998, p.10).

A educação especial na ESLA, assim como no Brasil, se caracteriza como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, sendo parte integrante da educação regular, e em consonância com a legislação vigente, os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação são matriculados em classes comuns do ensino regular e simultaneamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O professor de AEE deve adotar uma política dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, com os demais professores e com a família deste aluno matriculado na escola.

A coordenação pedagógica favorece esta interação através da promoção de reuniões pais e mestres, encontros de estudos, socialização e integração entre turnos, e fortalecimento dos vínculos com a comunidade, através de eventos esportivos e culturais. Apesar de todos os esforços com ações incentivadoras de interação na escola, inúmeros entraves permeiam o cotidiano escolar, como por exemplo a violência, as drogas, a evasão escolar.

1.3.5 - Parceria Escola – Família

Durante muito tempo, nas relações entre pais e profissionais de saúde e educação não foram considerados as suas informações sobre a deficiência. Os pais foram praticamente

ignorados e o tratamento dos filhos eram de sua responsabilidade. Segundo Mittler (2003) com este comportamento os profissionais menosprezavam o conhecimento empírico e as experiências vividas pela criança com deficiência, e como consequência era constante a internação e a pouca aprendizagem.

As famílias que possuíam filhos com deficiências iniciaram, a partir da década de 50 inúmeros movimentos exigindo o direito a escolas regulares para os filhos. Desta incessante luta, surgiram inicialmente as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro das escolas comuns. Com as classes especiais, veio o período da integração, que visa iniciar a preparação do aluno com NEE para depois inseri-lo. A integração nas escolas ocorreu em ambientes separados, e os quais deveriam melhorar as suas capacidades, corrigindo ou tratando, a fim de que esses possam conviver com a sociedade.

Para Chistovan & Cia (2016) a parceria entre a escola e a família definida pelo autor como uma aliança formal, se estabelece por meio de esferas sobrepostas de influências, em decorrência do objetivo comum com vistas ao desenvolvimento do aluno, onde se faz necessário a cooperação nas responsabilidades e com o alcance desejado. A partir do momento em que envolve os pais na rotina escolar dos filhos com deficiência, esta atitude pode ser positiva, visto que os pais passam a conhecer os meios e como auxiliar seus filhos, e ao mesmo tempo os profissionais ampliam seus conhecimentos sobre o aluno, sua família, sendo possível reduzir o nível de stress familiar e favorecer a possibilidade de interação colaboração, auxiliando a inclusão.

Para fazer da escola uma comunidade educativa e inclusiva, é necessário tornar o ambiente escolar em um lugar possível de responder adequadamente as necessidades educativas de cada aluno e que seja capaz de estimular a participação dos alunos, dos educadores e dos pais, de forma que haja a interação entre o ensino regular e o ensino especial, segundo Pinto (2012) e acrescenta, a educação especial e a inclusão tornam-se indissociáveis, servindo de base para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com nee's, e facilita a sua inserção social e promoção de sua autonomia.

Um fator importante a destacar é a cultura escolar, sendo esta considerada um pilar fundamental para a inclusão. A comunicação ocorrida entre a escola e a comunidade, representada pelos pais, são os elos que vão ajudar a elaborar o processo inclusivo. As atitudes parentais podem exercer influências sobre o comportamento dos próprios filhos, visto que a família desempenha um papel importante no desenvolvimento e nas concepções

de seu cotidiano. O comportamento positivo dos pais perante a educação escolar, irá influenciar sobremaneira na interação dos educandos com seus pares.

Outro destaque que o autor defende como essencial no processo é o professor, considerando o seu posicionamento e atitudes perante a inclusão. O comportamento deste profissional, quando na presença de aluno com Nees em sua sala de aula do ensino regular, é determinante para a aplicação de práticas inclusivas. Vale ressaltar que este profissional necessita “estar preparado” para aceitar e colaborar com o processo inclusivo. Diversos autores relatam problemas vivenciados por professores, se considerados dificuldades na sua atividade e que interferem na aceitação e inclusão escolar. Dentre as dificuldades observadas podem ser citadas: o tipo de necessidade educativa, quando relacionada a problemas de comportamento e emocionais; a necessidade de aquisição de recursos pela escola, sejam estes recursos humanos ou materiais; a falta de tempo para assistir a estes alunos; a necessidade de formação na área sentida pelos profissionais.

Freitas (2015, p. 446) afirma que “a dificuldade da escola criar oportunidades para a troca de informações e estratégias, estando focalizadas na limitação de problemas ocorridos”. O responsável no processo interativo família-escola, será sempre a escola em proporcionar condições de participação familiar no processo educativo e facilitar as situações envolventes no cotidiano escolar da presença do aluno com nee’s.

A distância do objeto educativo esperado pelos pais para seus filhos, e os problemas não resolvidos no ambiente escolar, gera na família sentimento de tristeza, desilusão e frustração, levando os pais a não acreditar no desenvolvimento do filho, ideia consensual entre vários pesquisadores e defendida por Freitas (idem).

Hollerweger e Catarina (2014) colabora com o pensamento que ao se construir uma sociedade inclusiva, é necessário inicialmente a mudança no pensamento e na estruturação da sociedade, e na aceitação das pessoas com Nees pela própria família. De posse e domínio destes requisitos é possível ocorrer um norteamento e mudanças na sociedade com vistas a inclusão. Quando a família aceita e assume a pessoa com Nees, a busca de apoio e a educação escolar será viável, sendo o acompanhamento de rotinas escolares facilitadas.

A parceria família e escola torna-se benéfica em virtude de proporcionar ao aluno com nee’s o desenvolvimento de autonomia, aceitação e a convivência social. Cambuzzi em seu trabalho afirma:

[...] é importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois as crianças demonstravam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais de mudanças de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente (1998, p. 90).

Alguns pais, no entanto, ainda não percebem a importância do seu apoio junto à escola, e por sua vez, a escola não incentiva a colaboração dos pais na parceria. A partir da conscientização de ambos onde o envolvimento dos pais proporcionará benefícios para a escola e para os filhos com Nee's, e trará benefícios ao processo de ensino aprendizagem.

Finalizamos este capítulo, destacando que apesar, de todo o processo de exclusão vivenciado pelos indivíduos com deficiências, transtornos ou altas habilidades/Superdotação durante a história da humanidade, agora na atualidade as pessoas se encontram, até por força legal e suas penalidades, mais dispostas a trazerem para sua convivência e manter uma interação e relação todos respeitando os indivíduos em seus direitos, deveres e possibilidades de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. A escola necessita ajustar-se pedagogicamente, preparar seus profissionais e encontrar condições para interagir com a família, com o objetivo de que a lei seja respeitada e praticada pelo cidadão brasileiro é necessário que a sociedade não mais continue com o sentimento de pena, de rejeição ou de uma dívida pelo histórico vivido. É importante compreender que as pessoas com deficiência/transtornos são seres humanos como uma pessoa qualquer, e como tal pode ou não apresentar restrições em sua vida. A família, agente promovedor de inclusão do indivíduo na sociedade, necessita participar do processo inclusivo escolar.

2. METODOLOGIA

O problema do estudo foi: Quais os fatores que influenciam as famílias a negligenciarem sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais pertencentes a Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida (ESLA), situada no subúrbio de Macapá, AP? O mesmo conteúdo é o objetivo geral, visando fazer uma análise do tema. Os objetivos específicos foram averiguar se as condições socioeconômicas e culturais das famílias influenciam na escolha da participação escolar dos filhos, quando considerada a importância dada a educação escolar, a sua renda familiar, a sua instrução escolar e o recebimento de auxílio social pelo aluno se motivam o afastamento escolar; verificar se o aluno pode ser vítima de proteção excessiva familiar, de preconceito como o bullying no ambiente escolar, ou ainda apresentar estado emocional de baixo autoestima influenciando na decisão familiar; e conferir se os professores possuem formação e capacitação acadêmica adequada na área inclusiva, se apresentam dificuldades para trabalhar pedagogicamente com estes alunos e se estão disponíveis ao processo de inclusão em sua sala de aula.

As variáveis do estudo são: família, responsabilidade, inclusão escolar, alunos com deficiência.

Estas variáveis são operacionalizadas dessa forma:

Família: Esta se refere aos pais ou responsáveis dos alunos necessidades especiais educativas que apresentam uma ou mais das seguintes deficiências: auditiva, visual, intelectual e autismo (TEA), e que foram matriculados na escola em estudo.

Responsabilidade: aqui neste estudo está embasada no compromisso dos familiares junto ao processo educativo, através de ações e atitudes paternas para com as obrigações escolares dos filhos.

Inclusão escolar: está diretamente relacionada a participação, interação e aprendizagem do aluno com seus e seus pares. Através desta variável busca clarear informações das famílias quanto ao desempenho escolar, averiguando suas causas e a interferência destas para com os motivos de desistência ou evasão.

Alunos com deficiência: se referem aos alunos atendidos pelo AEE e matriculados no ensino regular, e que estes possuam uma ou mais deficiência, sejam motoras, sensoriais ou transtornos.

A metodologia deste trabalho de pesquisa tem como objetivo discutir o posicionamento de autores e clarear as finalidades dos métodos e instrumentos escolhidos no decorrer do processo investigativo, procurando conciliar com os objetivos pretendidos, sem no entanto estar direcionada a obter respostas afirmativas a problemática discutida, conforme Torres (n.d.), conceitua que “La metodología consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas, interesándose más por el proceso que por los resultados”.

2.1 Tipo e Enfoque do estudo

O referencial metodológico apresenta enfoque qualitativo, por trabalhar com uma realidade familiar onde se busca responder questões particulares de valores, aspirações, crenças e atitudes, que no pensamento de Minayo (2002, p. 22) “corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis [...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. Fica evidente que a problemática deste estudo não pode ser perceptível e não captável através de equações, médias e estatísticas, por envolver situações de afetividades, comportamentos e crenças do cotidiano dos participantes em estudo.

A investigação qualitativa, de acordo com Campoy Aranda(2016) teve sua origem entre 484-425 a.C., neste tipo de investigação a pesquisa é descritiva, interpretativa e naturalista, com o propósito de captar e explicar as crenças e comportamentos sociais. O autor ressalta ainda que a pesquisa qualitativa para fins educativo e social tenta compreender em profundidade os fenômenos ocorridos e a transformação das práticas e cenários sócio educativos, objetivando tomada de decisões e o descobrimento e desenvolvimento de uma fonte organizada de conhecimento.

Esta investigação de estudo socioeconômico trata-se de uma pesquisa não experimental por não ser possível o controle das variáveis estudadas, e busca analisar problemas que ocorrem no local do estudo. Hernandez Sampieri et al., quando detalha características neste tipo de investigação assim se expressam:

“La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizar-los”. (1994, p. 187).

Para este estudo foi utilizado, então, o tipo descritivo, que segundo Hernandez Sampieiri et al. , “ los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades e outro fenômeno que sea sometido a analyses” (1994, p. 14) , sendo possível especificar uma série de questões e se medir cada uma delas separadamente das demais variáveis influentes, explicar características de determinada população, e estabelecer relações entre variáveis, com a utilização de técnicas padronizadas na coleta de dados. Este tipo de pesquisa é usado com o objetivo de estudar as características de um grupo, segundo descreve Gil (2008):

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitações de seu grupo [...] são incluídas neste grupo as pesquisa que tem por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. (Gil, 2008, p.28).

O método utilizado na pesquisa foi o estudo de caso com 6 participantes, todos familiares de alunos com nee's. Campoy Aranda (2016) explica que “el estudio de caso implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de un contexto” (p. 265). O uso deste método proporcionou a compreensão de situações cotidianas dos participantes de maneira singular, através da significância do objeto de estudado, tratado como único, com a representação singular inserido numa realidade multidimensional e historicamente situada. O estudo de caso apresenta um grande potencial para conhecer melhor os problemas cotidianos em toda sua riqueza, revelada nos elementos constituídos.

Para concretizar este estudo de pesquisa, foi necessário optar por recursos de inquérito. Face ao tipo de informações necessárias para se cumprir os objetivos propostos, optamos por

um estudo de abordagem qualitativo realizado sob a forma de pesquisa descritiva, utilizando como instrumentos a entrevista semiestruturada, o questionário semiaberto e a observação, adotando-se também o estudo aprofundado de referenciais teóricos e bibliografias relativas ao tema sugerido.

A pesquisa se baseou na exploração de demandas e convivências dos participantes e na compreensão de atitudes, experiências vivenciadas e comportamentos em diversas situações, tendo caráter não experimental. A análise de dados da pesquisa é cognitiva do pesquisador, visto que não existe o “padrão” do método experimental, pois quem observa e/ou interpreta é o pesquisador, que influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado.

2.2 - Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida (ESLA), na sala privativa de AEE e em residências de entrevistados.

2.3 - Participantes – população e amostra

Os participantes desta pesquisa foram considerados baseados em famílias que possuem filhos com nee's matriculados na Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida no ano de 2016, que não possuem critério de assiduidade as aulas, podendo ser os alunos que não frequentavam mais a escola ou tinham muitas faltas em sala de aula e ou no AEE. Seis famílias com filhos com nee's matriculados na Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida, foram escolhidas, após estas se dispuserem a voluntariamente participarem. A escolha dos sujeitos levou em consideração os critérios para que atendam aos objetivos da pesquisa.

A opção de investigação pelos familiares (pai, mãe ou responsável) se deu ao fato de serem eles os responsáveis judicialmente pelo encaminhamento dos filhos com nee's à educação no ensino regular e no AEE. Assim, são eles que decidem se o filho será ou não inserido na escola, além de estarem diretamente envolvidos no cotidiano das práticas sociais e educacionais dos filhos. Dessa forma, torna-se imprescindível conhecer suas expectativas em relação ao percurso de escolarização desses discentes.

Durante o processo de seleção dos sujeitos, não foram encontradas dificuldades significativas. A pesquisa aconteceu dentro da instituição laboral da pesquisadora. Inicialmente foi obtido a autorização da direção escolar, o apoio da coordenação pedagógica

e dos demais professores colaboradores deste estudo. Os critérios ficaram sob a responsabilidade da autora da pesquisa.

Inicialmente foram contatadas as famílias alvo, para uma reunião conjunta na escola, onde foi explicado os objetivos da pesquisa e o procedimento a ser adotado. Com as famílias que concordaram em participar, foram agendadas as entrevistas e a aplicação de questionário em datas e locais a elas acessíveis.

No quadro a seguir, elaborada a partir de informações coletados com a entrevista, o questionário e dados obtidos junto a secretaria escolar, nos documentos e histórico escolar dos alunos, apresenta as características dos participantes e seus respectivos filhos.

Quadro 02 - Caracterização dos responsáveis (R) e seus filhos

Dados do participante				Dados do filho			
Participante	Parentesco	Idade	Escolaridade	Anos de escolaridade			
				Sexo	Idade	Anos escolaridade	Escola atual
R 01	Ma	39	08	F	16	12	01
R02	P	45	07	M	16	10	02
R03	Ma	38	07	F	15	10	01
R04	Ma	55	07	M	19	11	03
R05	P	62	18	M	20	14	06
R06	Ma	42	13	M	22	11	05

Fonte: Adaptada de Lima,2009, p.107.

2.4 – Técnicas de coleta de dados

2.4.1 Instrumentos

- Entrevistas

Neste estudo foi adotado a entrevista individual e semiestrutura pela sua importância no processo de investigação, conforme esclarece a citação de Campoy Aranda (2016), abaixo:

La importancia de la entrevista para la investigación radica en que constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad. (Campoy Aranda, 2016, p.314).

A escolha da utilização de entrevista deu-se por esta ser constituída de um recurso fundamental na busca dos aspectos sociais econômicos e psicológicos dos participantes envolvidos. Segundo Bleger (1998) esta pode ser definida como um instrumento fundamental de trabalho tendo como objetivo a obtenção de informações inerentes ao tema pesquisado e consiste em uma relação humana na qual um dos integrantes deve procurar saber o que está acontecendo e deve atuar segundo esse conhecimento.

Através deste instrumento foi possível obter dos responsáveis dos alunos com nee's um clima favorável com a possibilidade de conseguir informações preciosas ao estudo, onde houve espontaneidade e as respostas fluíram com facilidade. Dentre as vantagens citadas por Marconi e Lakatos (2003), podemos mencionar que a utilização da entrevista semiestruturada possibilitou ao entrevistador planejar um esquema básico e fazer as flexibilizações aos participantes, especificando melhor o significado das questões, quando necessárias. Este instrumento facilitou a acessibilidade aos participantes que apresentavam dificuldades de visão. Dessa maneira, foram estabelecidos temas e questionamentos que necessitaram ser apreciados nas entrevistas e que tiveram por finalidade investigar a responsabilidade familiar com o processo de inclusão escolar, assim como a interface entre ambos. O roteiro foi elaborado para possibilitar a pesquisadora em perceber no discurso do entrevistado quais as relevâncias contempladas e assim fazer questionamentos, quando necessário.

- Questionário

O questionário como técnica de coleta de dados é muito útil na pesquisa qualitativa por possibilitar conhecer atitudes, sentimentos, motivações, opiniões e condutas dos participantes, que podem ser ocultadas nas entrevistas pessoais; este instrumento de pesquisa apresenta escassa relação direta do entrevistador com os sujeitos, conforme afirma Aranda Campoy (2016). A utilização do questionário semiaberto na pesquisa atendeu a necessidade de obter informações relevantes ao estudo. Este instrumento se baseou na orientação de

Lakatos (2003) com perguntas abertas e fechadas, e teve como finalidade colaborar com informações dos participantes, enriquecendo os dados coletados na entrevista. As perguntas abertas possibilitaram conhecer faixa etária, escolaridade, parentesco, renda e constituição familiar dos participantes, e conhecer o posicionamento dos pais quanto ao processo escolar inclusivo; as perguntas fechadas deram enfoque a investigar a responsabilidade dos pais, a importância com a educação e a participação escolar, e os sentimentos dos pais para com os filhos.

Segundo Torres (n.d.) o questionário é um instrumento que possibilita respostas escritas, não sendo necessário o diálogo e pode ser aplicado a grupos, onde o investigador recolhe, ler e analisa, e quando aplicado na investigação socioeducativa se apoia na opinião dos sujeitos, fonte das informações.

2.4.2 Validez dos instrumentos

Elaboramos um roteiro prévio, através de perguntas visando alcançar os objetivos do estudo. Consultamos aleatoriamente 3 pais de alunos sem nee's, que atuaram como juízes na análise dos instrumentos, conforme recomenda Manzine (2003). Foram adequados questionários e as entrevistas, após as depreciações, e realizamos a aplicação do questionário e da entrevista piloto com uma mãe de aluno com nee's não pertencente à amostra e nem a instituição selecionada.

Em consequência a esta etapa, alteramos a ordem de algumas perguntas do questionário e reformulamos outras da entrevista, com o intuito de torná-las mais claras e dar mais liberdade aos entrevistados para emitirem sua opinião.

4.3 Procedimentos

Foram utilizados os instrumentos de questionários semiaberto (apêndice 1.3) e de roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice 1.1) e gravador digital.

A todos os sujeitos foi entregue a carta de informação ao sujeito (apêndice 2.2) e o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 2.1).

As entrevistas e as aplicações dos questionários com as famílias foram realizadas preferencialmente em sala privativa do Atendimento educacional especializado na Escola "*in loco*" da pesquisa. Vale ressaltar que duas famílias optaram pela entrevista em sua residência.

- Procedimentos da pesquisa in loco

A - Primeiro passo

- Após a liberação da direção da Escola Estadual Sebastiana Lenir de Almeida, foi iniciado o procedimento de escolha dos grupos de sujeitos pela pesquisadora.
- Contato com as famílias para autorização da pesquisa e verificar a disponibilidade da participação das mesmas, através de telefone obtido em registro do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

B- Segundo Passo

- Reunião preliminar com os pais dos alunos para a apresentação da pesquisa e assinatura do termo de consentimento e esclarecido, e para investigar acerca dos fatores que influenciam na responsabilidade paternal no processo de inclusão escolar. Apesar de solicitado, apenas sessenta por cento (60 %) dos pais compareceu à reunião.
- Os pais sugeriram que as entrevistas fossem individualizadas e que acontecesse na sala privativa do AEE.
- Foi solicitado autorização para a gravação da entrevista.
- Foi garantido o sigilo de identidade dos sujeitos, de seus familiares e o uso estritamente científico das informações.
- Local - sala privativa de AEE

C - Terceiro Passo

- Entrevista com os pais com o intuito de observar a relação família-escola e o compromisso paternal com a educação escolar dos filhos. Duas famílias optaram que a entrevista fosse realizada em sua residência.
- Foi solicitado autorização para gravação da entrevista.
- Foi garantido o sigilo de identidade dos sujeitos, de seus familiares e o uso estritamente científico das informações.
- Local – sala privativa de AEE ou na residência familiar.

A realização da entrevista com os responsáveis foi dividida em dois momentos fundamentais para obter os dados informacionais necessários:

✓ - **Primeiro momento:**

- Questionário semiaberto em que a família informava seus dados socioeconômicos, opiniões dos pais em relação aos filhos, sentimentos da relação com os filhos, opiniões de sua participação na vida escolar dos filhos.
- Neste momento a família não teve interferência da pesquisadora para optar pela sua melhor resposta.
- Foi garantido o sigilo de identidade dos sujeitos, de seus familiares e o uso estritamente científico das informações.
- ✓ - **Segundo momento:**
 - Foi realizada entrevista semiestruturada para obter informações acerca dos temas relevantes da pesquisa.
 - As perguntas foram feitas de forma clara, com o intuito de observar qual a dinâmica da resposta dada pela família.
 - Foi garantido o sigilo de identidade dos sujeitos, de seus familiares e o uso estritamente científico das informações.

- Coleta de Dados

Os dados foram coletados a partir de três fontes principais: consulta documental, o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada.

Na consulta documental, pesquisamos mais especificamente documentos emanados do Governo Federal: LDBEN 9394/96, ECA, Lei Brasileira de Inclusão, Constituição Federal, e autores com pesquisas envolvendo a participação da família na escola, visto que não foi encontrado nenhum autor com pesquisas referente aos fatores que influenciam as famílias a negligenciarem a sua responsabilidade com a inclusão escolar, a problemática aqui investigada.

O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação com gravador digital. Com este auxílio tecnológico, o registro tornou-se mais eficiente, porquanto permitiu a captura de informações de maneira imediata e fiel, possibilitando a observação de expressões faciais do entrevistado, evitando assim, a seleção de informações pelo entrevistador. Este método proporciona ao entrevistador, acompanhar de forma mais livre a fala e as expressões corporais, faciais e mudanças de postura dos envolvidos. A dificuldade encontrada mais evidente ocorreu no momento da transcrição da fala do entrevistado para o papel, por ser uma operação considerada complexa, monótona, necessitando de horas e principalmente por apresentar informações cruas nas quais o investigador necessita filtrar as informações

centrais. A transcrição da fala dos entrevistados foi realizada com muito cuidado e árduo trabalho pela pesquisadora com o objetivo de preservar a riqueza do conteúdo expresso verbalmente, ressaltando que informações pessoais (comportamentos típicos, nomes e quaisquer dados de fácil identificação) de pessoas envolvidas na fala foram omitidas. As transcrições estão disponíveis em sua íntegra nos apêndices.

A entrevista possibilitou a este pesquisador obter possíveis posicionamentos dos entrevistados, quando averiguadas o posicionamento familiar em sua participação na vida escolar dos filhos; considerando a importância dada a educação escolar; a sua renda familiar e o recebimento de auxílio social pelo aluno se motivam o afastamento escolar; a interação existente dos pais com os profissionais da escola; investigar se o aluno pode ser vítima de proteção excessiva familiar, de preconceito com bullying no ambiente escolar, ou ainda apresentar estado emocional de baixo autoestima influenciando na decisão familiar; verificar se os professores apresentam dificuldades para trabalhar pedagogicamente com estes alunos e se estão disponíveis ao processo de inclusão em sua sala de aula, conhecer a crença da família referente a inclusão escolar dos filhos.

O questionário pode ser caracterizado como um instrumento de investigação onde busca informações dentre uma série de questões sobre o tema de interesse da pesquisa. A utilização do uso do questionário objetivou obter informações que a família possa ter omitido na ocorrência da entrevista, serviu como um informante auxiliar a análise posterior. Este instrumento foi aplicado aos pais participantes da pesquisa, no momento anterior a entrevista. A metodologia consistiu de um questionário composto por questões fechadas, abertas e subjetivas. Nas perguntas abertas, foi inquerido a faixa etária, parentesco, escolaridade, renda familiar e dados familiares; nas questões fechadas os pais opinaram a responsabilidade com o deficiente, quanto educação escolar, participação na escola, sentimentos dos pais para com os filhos, e nas questões subjetivas favoreceu à pesquisadora obter informações mais representativas quanto ao posicionamento sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo para seu filho.

3 - RESULTADOS

A análises de referências e fontes documentais foram abordadas durante a descrição e desenvolvimento do tema nos capítulos anteriores e poderá ser confrontado com os dados obtidos, caso seja necessário, com a pesquisa empírica junto aos familiares dos alunos com nee's matriculados e posteriormente faltosos ou evadidos do ensino regular da ESLA.

Os dados obtidos com a entrevista e os questionários foram confrontados e posteriormente analisados individualmente considerando as categorias e subcategorias, de acordo com descrito no método de análise de conteúdo, um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos, que se baseia na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem, pois busca esclarecer o sentido das falas analisadas (Bardin, 1977).

Campoy. Aranda (2016) entende que “el análisis de contenido como una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente próprio de la investigación qualitativa y del rigor de los criterios de regulación tradicionales (p. 449).

Com a conclusão das transcrições e da digitalização das entrevistas, realizamos a leitura extensiva dos relatos dos familiares, atitude esta que auxiliou o desmembramento do texto em unidades de registro e foi possível estabelecer as categorias e as subcategorias, com base no conteúdo do manifesto pelos entrevistados, sem perder de vista os objetivos do estudo.

O quadro 03, apresenta o sistema de categorias e subcategorias utilizado a partir das análises das informações obtidas com as entrevistas. Este foi elaborado tendo em foco os objetivos do estudo e o relato dos participantes.

Quadro 03 - Categorização e subcategorização das entrevistas dos pais sobre a responsabilidade familiar com a inclusão escolar.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Participação da família na escola	1.1. Responsabilidade; 1.2. Duvidas como participar; 1.3. Estar presente no dia a dia da escola; 1.4. Exigir direitos para os filhos;

	<p>1.5. Comprometimento com a aprendizagem;</p> <p>1.6. Comportamento paternal;</p> <p>1.7. Só pode exigir, quem é atuante na escola.</p>
<p>2. Dificuldades dos filhos em sala de aula</p>	<p>2.1. Fobia social;</p> <p>2.2. Não aceita o perfil e comportamento dos colegas;</p> <p>2.3. Sensibilidade ao barulho em sala de aula;</p> <p>2.4. Isolamento;</p> <p>2.5. Dificuldade de adaptação ao meio;</p> <p>2.6. Não participa das atividades na sala e em casa;</p> <p>2.7. Bullying (preconceito);</p> <p>2.8. Não interage com o professor;</p> <p>2.9. Medo da violência escolar;</p> <p>2.10. Insegurança.</p>
<p>3. Interação dos pais com os professores</p>	<p>3.1. Muito boa, com intervenção do professor do AEE;</p> <p>3.2. Não conheço os professores do ensino regular;</p> <p>3.3. Ressentimento com alguns professores;</p> <p>3.4. Exigência de tratamento especial para o filho;</p> <p>3.5. Responsabilidade educacional é do professor;</p> <p>3.6. Inoperância maternal de autoridade;</p> <p>3.7. Disponibilidade do professor ao aluno;</p> <p>3.8. Melhor aceitação dos alunos.</p>

4. Atendimento da coordenação pedagógica	<p>4.1. Não solicitou atendimento;</p> <p>4.2. A escola não convocou;</p> <p>4.3. Não houve concordância sobre os direitos do aluno;</p> <p>4.4. Atendimento, mas não teve solução ao problema.</p>
5. Sentimentos vivenciados pelos pais no abandono escolar dos filhos	<p>5.1. Responsável;</p> <p>5.2. Triste;</p> <p>5.3. Impotente;</p> <p>5.4. Preocupado com o futuro do filho;</p> <p>5.5. Não tenho controle sobre ele;</p> <p>5.6. Priorizo os interesses do filho;</p> <p>5.7. Resistente a inclusão escolar;</p> <p>5.8. Stress emocional.</p>
6. Influência do benefício social continuado e a decisão de estudar	<p>6.1. Não recebe por falta laudo;</p> <p>6.2. Não teria influência se recebesse;</p> <p>6.3. Não recebe em função a renda familiar;</p> <p>6.4. É um “salário fixo vitalício”, melhor que emprego;</p> <p>6.5. O benefício desobriga de ir à escola.</p>
7. Acredita que é possível a inclusão escolar	<p>7.1. Sim, com o apoio do AEE;</p> <p>7.2. Com restrição, devido ao comportamento docente;</p> <p>7.3. Só se houver modificação e adaptação curricular aos alunos especiais;</p> <p>7.4. Não, os professores não estão aptos;</p> <p>7.5. Falta condições socioeducativa;</p> <p>7.6. O preconceito e a discriminação afeta os nossos filhos;</p> <p>7.7. É necessário condições de trabalho ao professor de sala de aula.</p>

Fonte: elaboração própria

A partir da apresentação dos resultados obtidos das entrevistas pela síntese de conteúdo das falas, foi possível conhecer os fatores que influenciam os familiares a negligenciar sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Fatores estes que podem ser a causa-consequência das constantes ausências ou desistências destes alunos na escola.

Através do quadro 02 categorização e subcategorização das entrevistas dos pais ou responsáveis, que mostra a síntese dos relatos, nos favoreceu um estudo de suas realidades, suas ideias e seus posicionamentos enquanto agente envolvido no processo de inclusão escolar.

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica, obtido com a entrevista individual dos familiares e analisados considerando posicionamentos de pesquisadores e autores na área de inclusão escolar. As citações dos responsáveis estão identificadas com a letra (R), seguido do número correspondente à transcrição da entrevista (0).

3.1 – Participação da família na escola

A família desempenha um papel muito importante na vida dos filhos, pois a educação está baseada nos valores que são transmitidos durante toda a vida desde o nascimento estendendo-se até o final da vida. Pode-se dizer que a família é a instituição primordial e privilegiada da educação, porque é no seu meio que o homem existe e se desperta como pessoa.

Pinto e Morgado (2012) enfatizam que as atitudes dos alunos dependem, em grande parte das observadas dos pais, dado que esses desempenham um papel muito significativo no desenvolvimento dos filhos. Com os alunos especiais não é diferente, fato comprovado nas atitudes escolares in loco, quando os pais são presentes e responsáveis, os filhos são constantes na escola e estão sempre motivados a aprender, apesar das limitações. Na fala da entrevistada (R 03) expressa que os filhos passam a serem mais motivados, a partir do interesse dos pais no ambiente escolar:

A partir do momento em que os pais se comprometem com o ensino da escola, sendo ou não filho especial, o ensino tende a melhorar, pois a criança vê os pais também se empenharem em estar presente. Quando somente deixam na

porta e vão embora e deixa de saber o que os filhos aprendem, ele não tem critérios para reclamar da escola (R 03).

No entanto, pode-se constatar a displicência de alguns pais quanto a participação na rotina escolar dos filhos, situação explicada por Hollerweger e Santa Catarina (2014), quando ressaltam que “os pais de crianças com deficiências não se encontram mais preparados para enfrentar esta situação do que aqueles que tem filhos ditos normais”(p.5) e continuam afirmando que a escola cobra deles um conhecimento e um comportamento muito além do que eles podem apresentar quando se deparam com a dor da perda do filho que era esperado e “a escola precisa reconhecer esse momento pelo qual os pais passam para poder auxiliá-los a entender e superar esta fase, levando-os a aceitar seu filho com otimismo e muito amor” (p.6).

Esta situação de sofrimento vivenciada por algumas famílias, pode ser confirmada pela fala do responsável entrevistado, quando comenta:

Para mim, eu acho que já estou cansada da vida para viver na escola. Meu filho já é adulto, apesar de ter problemas para aprender, sempre foi assim, e eu batalhei muito por ele e consegui pouco nas escolas onde estudou. Mas hoje ele ainda quer, então não sei em que vou colaborar lá, se já estou idosa e analfabeta (R 04).

Neste tipo de dificuldade onde as famílias ainda não conseguem lidar com sentimentos e ou deficiências dos filhos, a escola necessita defrontar os problemas familiares dos alunos e colaborar com os envolvidos, reconhecendo o momento familiar vivenciado, sem, no entanto, deixar de exercer o papel educativo formal do aluno.

A família e a escola necessitam de uma convivência harmônica para atingir seus objetivos educacionais para com o aluno. A família colabora com os conhecimentos adquiridos nos aspectos emocionais, cognitivos e a escola observa o aluno sobre o aspecto do desenvolvimento social, cognitivo, cultural e raciocínio lógico. Na participação da família na vida escolar, as dificuldades podem ser discutidas, encaminhando as soluções através do diálogo, da colaboração de ambos. A participação da família na escola constitui um fator decisivo no processo de inclusão, e, para que ocorra a sua efetivação é necessário a ação de múltiplos esforços, de acordo com o pensamento de Hollerweger e Santa Catarina (2014). O responsável enfatiza esta cooperação mútua família-escola quando assim se expressa:

Eu vejo que há um grande espaço a ser conquistado por nós aqui na escola. Já participei muito quando meu filho era pequeno, e ele por essa razão teve um grande avanço [...] hoje, para mim, a participação na escola é eu me comprometer com meu filho para que ele ainda aprenda um pouco mais (R 02).

Para que ocorra um envolvimento da família na rotina escolar é importante que os pais sejam participativos, dando exemplos aos filhos através do comportamento, valores e afeto, lembrando de sua responsabilidade paternal e que a educação dos filhos é uma obrigatoriedade legal, a ser cumprida pela família e escola. A entrevistada R 01, se refere a esta responsabilidade quando relata:

Os pais são os maiores responsáveis pelos filhos. [...] A gente precisa ficar atento ao que acontece na escola e como os nossos filhos se comportam em sala. Às vezes a gente não sabe como fazer, mas é sempre muito importante a diretora mandar aviso que a gente vem. Eu entendo que tudo isso faz parte da participação responsável dos pais (R 01).

3.2 – Dificuldades do aluno na escola

Diversas dificuldades foram ressaltadas no momento da entrevista pelos responsáveis, sendo que algumas foram decisivas para o processo de afastamento do aluno com Nees da escola.

3.2.1 - Preconceito

O preconceito, de acordo com vários autores pode ser compreendido por meio de seus elementos constitutivos: a redução do outro, o descompromisso, o exílio relacional, a negação da diversidade, a afirmação do sujeito de falta e o desencontro mediado. Cavalcante (2004) considera as dificuldades provenientes de atitudes preconceituosas nas relações entre professor e aluno, quando se recusa a trabalhar com o aluno e, muitas das vezes, procura outro lugar para lecionar; no entanto, essa não é considerada a postura da maioria dos profissionais. Muitas vezes o professor continua com o preconceito e com o aluno por falta de alternativa, o que torna a relação professor-aluno complicada.

O responsável R 04 descreve as dificuldades provenientes de atitudes consideradas preconceituosas, conforme citado pela autora, de seu filho quando afirma:

Ele nunca conseguiu escrever tirando do quadro e os livros tem letra miúda. Falta material com letras grandes para ele estudar. Ele diz que os professores de sala não entregam os materiais para a professora dele (AEE) aumentar o tamanho das letras (ampliar). Ele gosta de estudar, mas é muito difícil, por isso ele desiste (R 04).

Essa citação configura a existência do preconceito em sala de aula, provinda dos professores, decorrendo ao aluno atingido pelo ato da perda de convivências educativas, de desenvolvimento de socialização com os conteúdos, com o professor e os pares, visto que em sala o professor é considerado o mediador intelectual entre o saber e os alunos.

Muitas vezes o preconceito pode ser da própria pessoa, de acordo com pesquisa de Campos (2008), em que constatou que de modo geral, a pessoa deficiente sente preconceito da própria deficiência, além disso através das entrevistas este tipo de preconceito foi indicado através da fala do entrevistado (R 05):

A maior dificuldade dele é para ler e escrever, por isso não consegue aprender direito. Alguns colegas e professores tentam ajudar, mas como ele é muito retraído e tímido, aí não consegue ser ajudado. Ele tem vergonha da deficiência e acaba se isolando (R 05).

3.2.2 – Dificuldade de diálogo e interação

Coutinho (2013, p.12) descreve que a docência inicia com o diálogo e a interação com o outro:

Em *Pedagogia do Oprimido*, e em publicações posteriores Paulo Freire explora as possibilidades da aprendizagem através de um processo que depende da criação de um diálogo verdadeiro entre o aluno e professor, no qual as duas partes assumem ambos os papéis – educador e educando. Freire critica as abordagens baseadas na imposição de conteúdo, estabelecidos fora da comunidade [...] Freire critica aqueles que, “de fora”, consideram os membros da comunidade apenas como objetos; para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma educação libertadora (Coutinho, 2013, p. 12).

Com a presença de um aluno especial em sala faz-se necessário que o processo educativo se estabeleça através do diálogo entre professor-aluno, uma vez que esta ferramenta é

imprescindível ao conhecimento da potencialidade serem trabalhadas com os conteúdos ministrados pelo professor.

Conforme o pensamento de Paulo Freire sobre a relação educação libertadora e professor-aluno, o citado autor colabora;

A razão de ser da Educação Libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (2002, p.54).

A teoria de educação libertadora difundida por Paulo Freire, fundamenta-se em considerar e confiar nas crenças e nos saberes preadquiridos pelos alunos e comunidade. Esta ideia quando aplicada na Educação Inclusiva se constitui um avanço e a garantia dos direitos do aluno e possibilidades de obter um aproveitamento de experiências vivenciadas no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Na proposta de Paulo Freire, baseada no conhecimento do aluno, a partir de sua cultura, este educando assim poderá progredir e se sentir valorizado como pessoa pertencente a comunidade escolar.

É conciso afirmar que as atitudes demonstradas pelo professor são detectadas pelo aluno; um ambiente educativo confortável a todos, é obtido com estratégias de salas de aula, onde os alunos com nee's possam ter o sentimento de pertencimento de grupo, através da receptividade e colaboração coletiva dos seus pares. Esta colaboração do aluno sem Nees em apoiar o aluno com Nees, pode ser intermediada pelo professor. A convivência interativa em sala de aula representa crescimento social e emocional aos envolvidos no processo inclusivo. A responsável R 01 destaca como positiva esta convivência:

(...) eles estão se preocupando com minha filha, com o que ela tem. Isto é importante, porque sem a ajuda de todos os professores eu não ia conseguir sozinha. (R 01)

Segundo Garcia Castro (2001) os dilemas sofridos pelas pessoas com deficiências, em decorrência de situações de discriminações, necessitam de um empenho coletivo para serem solucionados. É imprescindível que a sociedade desnaturalize a discriminação contra este grupo, e este processo passa prioritariamente pelas informações educativas da sociedade, sendo que o professor, agente de mudanças sociais, assim como os outros setores das escolas necessitam absorver esta ideia e tornar um agente multiplicador, através de projetos voltados

ao respeito da pluralidade e enfrentar todo tipo de preconceito que se apropria das falas e das atitudes das pessoas no espaço escolar.

3.2.3 – Violência escolar

Outro problema que afeta os alunos nas escolas é a violência entre seus pares. Atualmente é uma prática que provoca a insegurança em toda a comunidade escolar. A violência juvenil nos ambientes escolares, segundo pesquisas de diversos autores, provém principalmente de adolescentes pertencentes a famílias nas quais o pai está ausente, a maternidade ocorreu na adolescência e registra-se o uso de drogas, como bebidas alcoólicas e entorpecentes. No ambiente familiar a comunicação e a afetividade com os pais é pobre, e, na maioria das vezes, inexistente a supervisão e controle, caracterizado por pouco contato físico, demonstração de carinho, intensa rejeição e a falta de diálogo. Ao mesmo tempo, o emprego da violência para resolver situações de conflitos é uma prática rotineira por essas famílias desestruturadas.

Salles e Paula Silva (2011) sugerem que os professores e a direção escolar tendem a culpar a família e a comunidade na qual vivem, por todo e qualquer comportamento violento do aluno, eximindo a escola de qualquer responsabilidade na produção da violência em seu interior. Este tipo de olhar da escola sobre os alunos e suas famílias deve ser considerado com importância nas interações que se processam dentro da instituição.

A escola alvo da pesquisa é de subúrbio e enfrenta no seu cotidiano situações de violência, seja em atos de agressões, drogas e bullying, fato comprovado na fala de uma mãe quando se expressa:

Outro fator de sua não adaptação, foram os casos de violência dentro da escola que tiveram repercussão na mídia. Ela sentiu muito medo de ser agredida fisicamente, e como se sentia muito insegura ela não veio mais frequentar esta escola. (R 03)

3.3 - Interação dos pais com os professores e os coordenadores

Neste tipo de interação, Giorgion (2012) analisa que a coordenação da escola vê os pais como ausentes e distantes no aprendizado dos filhos; e do outro paralelo a família tem dificuldade de se aproximar do contexto escolar. Esta análise feita pela autora pode ser observada na fala dos responsáveis quando comentam:

... não fui, porque a escola nunca mandou recado para eu conversar com a direção, até porque meu filho não é desordeiro em sala. (R 05).

Fui uma vez falar com a diretora e pedi para ela ajudar a meu filho, e ela disse que ia fazer tudo que pudesse, mas não foi isso que aconteceu. (R 04)

A baixa frequência dos alunos em aulas é um dos principais causadores das dificuldades na aprendizagem [...]. Esta ocorrência provém de ciclos problemáticos em que a relação entre os pais e os filhos afeta o desempenho escolar. Quanto a Instituição de ensino por sua vez, não investiga essa relação por conta de uma visão estereotipada que tem dos familiares de seus estudantes. A responsável R 01 nos esclarece esta deficiência de interação entre a escola e a família, quando considera o requisito ausência/evasão escolar.

Não (procurei a coordenação), porque ela frequentou pouco tempo as aulas, e também não fui chamada na escola pelo motivo dessa desistência. (R 01)

Saraiva-Junges e Wagner (2016) ressalta que muitos professores exercem sua função educadora, no entanto não consegue se aproximar das famílias de seus alunos, e seu posicionamento reafirma a postura de domínio do saber e do conhecimento, alicerçado na crença da omissão paternal na educação dos filhos, sendo rotulados como desinteressados, ausentes e negligentes com relação a escolarização dos filhos.

Quando as autoras analisam os professores, elas os descrevem como desejosos do envolvimento paternal em momentos de dificuldades com o aluno *nee's*, e que se sentem impotentes em práticas pedagógicas, na ocorrência de baixo rendimento acadêmico, adequações comportamentais e nas necessidades de um outro acompanhamento profissional extraclasse. Esta análise das autoras pode ser observada na fala da entrevista R03, conforme se expressa:

Eles estavam abertos a trabalhar com ela, me procuraram e se dispuseram a ajudá-la... (R 03)

Normalmente a comunicação entre a escola e os pais é caracterizada como unilateral e não compartilhada, e neste íterim os pais sentem que não são ouvidos e suas manifestações normalmente não apresenta o retorno esperado. Para as autoras citadas, o desejo dos pais é que possam ter acesso às informações importantes sobre escolaridade através de um diálogo aberto com os professores. Os professores, por sua vez, almejam que os pais ou responsáveis

sejam mais acessíveis a suas orientações. A comunicação referida pode ser descrita no diálogo da responsável R01.

Este ano estou tendo atenção também dos demais professores, e eles estão se preocupando com minha filha e com o que ela tem. Isto é importante, porque sem a ajuda de todos os professores eu não ia conseguir sozinha. (R01)

3.4 – Posicionamento dos pais no abandono escolar dos filhos

As dificuldades que os pais encontram em sua convivência com os filhos com nee's são muitas vezes desconhecidas pelos professores, coordenadores e direção de escola, e em se tratando de seus sentimentos sofridos, possivelmente estas informações não são expressas com facilidade, conforme a fala do R05 na entrevista quando desabafa:

[...] se eu dissesse que é fácil a gente vir a escola e poder conversar com os professores ...dos problemas enfrentados com os filhos doentes, eu estaria mentindo ... fico envergonhado ... é muito difícil (R 05).

Hollerweger e Santa Catarina (2014) citam que o sentimento de vergonha da família que possui filhos especiais pode ocorrer em virtude de seus filhos não serem sua extensão, conforme o desejo natural ocorrido nos pais.

Os sentimentos de auto piedade também foi observado quando da fala da entrevista R04:

Eu sempre me sinto responsável por ele sofrer tanto, mas aos poucos, durante todos esses anos já não choro mais essa dor. (R 04)

Esta fala da família muitas vezes pode ser observada quando não ocorre a superação da fase de negação, afetando os pais de maneira lamuriosa e com sentimentos de frustrações e conflitos, segundo Buscaglia (1993).

Outro sentimento demonstrado pelas famílias é o de impotência, quando da desistência escolar. O responsável R01 assim descreve seu posicionamento:

...infelizmente é muito triste eu não conseguir resolver o problema de adaptação de minha filha...que chora para não vir a escola somente porque não se sente bem e não aceita a convivência dos colegas... (R 01).

Neste tipo de sentimento, conforme Oliveira e Poletto (2015), que sugerem ao fato de a responsável abdicar mais intensamente à filha, e como testemunha de suas dificuldades de superação este sentimento passa a ser constante, assim como a tristeza e a incerteza a cada novo desafio.

Várias famílias entrevistadas também se referiram ao stress tanto dos responsáveis como dos filhos, em decorrência de dificuldades de interação em sala de aula com professores, situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar, conforme descrição da R03:

...é muito stress emocional para mim e para ela ... eu tenho que lutar pelo que ela se adapta e sente prazer. (R 03)

O stress referido pelos responsáveis, segundo Barbosa e Oliveira (2008) é decorrente da constante necessidade de reorganização familiar e que se o fator estressante for contínuo, a pessoa muitas vezes não possui estratégias para lidar com ele e pode assumir atitudes intempestivas para a resolução das dificuldades.

3.5 - Influência do benefício social continuado (BSC) e a decisão de estudar

O critério de classificação de socioeconômico da pesquisa considerou a renda familiar declarada e o recebimento ou não do benefício continuado social do aluno. As famílias entrevistadas se encontram na faixa de renda percapita de R\$ 480,00 reais, valor considerado baixo de acordo com dados do IBGE de 20 de abril de 2016 para o Estado do Amapá, estimado em R\$ 840,00 reais, de rendimento percapita da população residente-2015. Todos os entrevistados informaram que o recebimento ou não do BSC no valor de um salário mínimo não influi na decisão quanto a frequência escolar, e que a condição sócio econômica não é considerada entrave para as faltas ou desistências na frequência escolar, apesar de afetar, em situações econômicas temporárias, as possibilidades deste acesso quanto aos meios de transporte urbano utilizado.

Ao se analisar o recebimento do benefício pela família, são consideradas questões não só econômicas, mas a capacidade das famílias em conciliar as dificuldades sócio emocionais, educativas e culturais frente as condições financeiras obtidas pela renda familiar. A pesquisa de Grisante e Aiello (2012) colabora com dados informando que a condição sócio econômica pode ser um fator determinante para desajustes sociais, familiares, educativos e emocionais por limitar o acesso ao lazer e por restringir convivências que favoreçam o desenvolvimento

e aprendizagens, e resultando em atrasos cognitivos dos envolvidos na condição sócio econômica desfavorável.

3.6 – Viabilidade da inclusão escolar na visão dos responsáveis

As possibilidades de ocorrer uma inclusão escolar, conforme referendada a legislação nacional, para os alunos com Nees, segundo os entrevistados, pode ser analisado em aspectos de viabilidades da inclusão descritos por Beyer (2006), onde destaca o **sentimento do desafio** diante do projeto de inclusão e a busca por apoio pedagógico; a importância **da prática e da formação continuada** dos professores; a relevância do **apoio da equipe pedagógica**; o **intercâmbio** entre **professores** e os demais integrantes da estrutura escolar.

No sentimento do desafio diante do projeto de inclusão e a busca por apoio pedagógico, segundo a visão dos pais e seu posicionamento durante as entrevistas, observa-se que os responsáveis apresentam expectativas distintas, como podem ser conferidas nos depoimentos a seguir:

Eu vou ser franca, eu acredito. [...] por isso as reuniões de pais e mestres são necessárias e fundamentais ... (R 01).

Talvez ainda não consigam encontrar uma maneira de ensinar a todos os alunos para eles aprenderem, mesmo que seja dentro dos limites de cada um. (R 02).

Não, porque o projeto de inclusão escolar é o mais bonito que já vi, só que os professores não estavam aptos a recebe-lo. (R 03).

Falam muito de inclusão nas escolas pela televisão, mas eu acho que além de matricular os alunos com problemas, tem que dá condições deles estudarem ... (R 04)

Ficar numa sala de aula e não conseguir aprender, isto não é inclusão ... (R 05)

Eu espero que a escola consiga sim. (R 06)

Muitas famílias com filhos nee's consideram muito importante a prática e a formação de cada professor demonstradas através das atividades pedagógicas de sala, de atitudes perante as deficiências/transtornos e o comportamento para com os alunos, fatores estes que

caracterizam a sua formação no processo escolar inclusivo. Alguns responsáveis se expressam quanto a este requisito:

Os (professores) mais novos tiveram essa abertura de se adaptar a uma educação inclusiva (R 03).

[...] um professor me falou “seu filho parece desligado, por que não quer fazer nada, sempre traz as atividades por fazer, no entanto eu sei que ele sabe, então na sala e em casa ele precisa executar as atividades para aprender mais. (R 06)

O responsável (R 01), em seu depoimento acredita na viabilidade da inclusão escolar, mediante o intercâmbio entre professores e os demais integrantes da estrutura escolar, quando se manifesta:

[...]eu acredito. O aluno vem e tem apoio de AEE, ele começa a ter confiança na sua capacidade, e em conjunto com o ensino regular ele vai progredir. É importante os professores saberem dos pais as condições do aluno [...] ajuda muito ao desenvolvimento de nossos filhos. (R 01)

A escola inclusiva está diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidades de uma demanda vista no ambiente escolar, onde se faz necessário a interferência da lei, ao invés de tão somente um projeto político pedagógico - projeto de educação inclusiva, que solucionaria a necessidade da adequação escolar para estes alunos, conforme pode conferir na fala de um responsável (R) quando expressa:

É necessário que haja uma modificação e seja feita uma adaptação metodológica para ensinar alunos com deficiências (R 06).

Quando a escola for capaz de estabelecer metas para envolver educadores, funcionários, família, alunos e comunidade em sujeitos ativos, participantes e criativos no processo inclusivo, onde as dificuldades dos educadores e a esperança dos pais e alunos sejam considerados, possivelmente se possa avançar através da ajuda mútua e intercâmbio entre escola, pais, professores, e alunos produzindo avanços e transformando para uma exequível inclusão escolar.

4. CONCLUSÕES

Pode-se afirmar que os objetivos do estudo foram altamente alcançados no trabalho. O presente trabalho delineou seu objetivo em analisar os fatores que influenciam as famílias a negligenciarem sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com nee's. A pesquisa surgiu da necessidade do entendimento das causas de inúmeros alunos apresentarem muitas faltas e até desistências de frequentar a escola.

Desenvolver o tema não foi fácil em decorrência da escassa literatura sobre a temática e exigiu da pesquisadora análise aprofundada da literatura encontrada para que fosse possível analisar e fazer a consonância com os objetivos deste trabalho. No entanto, por se tratar de uma problemática rotineira que afeta a atividade profissional da autora, as dificuldades encontradas transformaram-se na persistência em encontrar respostas viáveis ao problema.

Estudar a família envolve dispor-se a estudar sentimentos, afetividade, condições socioeconômicas, interações escolares, e o momento pelo qual a família se encontra frente a deficiência do filho. Compreender o posicionamento do responsável em suas necessidades de ser ouvido e entendido em seu momento familiar, sem receber cobrança ou julgamento, possivelmente torna o foco da resposta como quase um desabafo das suas emoções sofridas. A pesquisa, no entanto, tem sua relevância, quando partindo do momento vivenciado pelo entrevistado em poder se expressar e o pesquisador conseguir absorver que, através das falas, existe um fator que provoca o problema em foco no estudo.

Com as Declarações Internacionais para a inclusão escolar, as Leis e Decretos Nacionais vigentes é uma possibilidade real da escolarização. Observa-se que apesar de todo o avanço na legislação para a área da educação, e neste caso a Educação Especial está bem definida, norteando a educação para que se tenha uma escola democrática e inclusiva em todas as instituições escolares, Lima (2009) analisa que predomina é os índices de aprovação obtido pelos resultados e rendimentos dos alunos, desconsiderando o seu histórico. O autor possibilita o pensamento de que a escola não se importa se o aluno de fato se apropriará de saberes e conhecimentos que se traduzam em sua aprendizagem e cidadania consciente.

Neste estudo, quando investigado se as condições sócias econômicas da família interferem em suas escolhas, verificou que não ocorre interferência quanto ao ato do aluno frequentar o ambiente escolar, mesmo nas famílias de renda inferior, visto que é de conhecimento dos responsáveis a obrigatoriedade da matrícula do aluno. Os pais também não apresentaram nenhum sentimento de rejeição aos filhos, mas dificuldades em aceitar e

conviver com as deficiências apresentadas pelos filhos, muitas vezes em decorrência de sua situação sócio econômica e não de rejeição do filho, apresentada pela fase vivenciada pela família, segundo explicada Buscaglia (1993).

Para atender ao objetivo de conferir se os problemas psicológicos do aluno interferem na decisão familiar, investigou as suas dificuldades encontradas e foi observado nos relatos as prováveis causas que provocariam o afastamento ou evasão. Os responsáveis destacaram o abandono pedagógico do aluno pelo professor em sua rotina em sala de aula, também sendo entendido como a negação da diversidade em sala e atitudes preconceituosas. A maneira como os professores do ensino regular olham para a inclusão e as atitudes que demonstram e assumem, para com um aluno com nee's incluído na sala de ensino regular, são indícios importantes para se analisar o bom funcionamento e a implantação de práticas inclusivas, de acordo com pesquisa realizada por Pinto e Morgado (2012).

Uma segunda dificuldade encontrada, segundo os responsáveis trata de casos de preconceito e auto preconceito da pessoa com deficiência. Os relatos direcionam a ocorrência de bullying, em alguns casos pelos pares, sem conhecimento de professores e coordenadores. Novamente retomamos a teoria de Paulo Freire em considerar as condições do indivíduo e comunidade, para se analisar as situações descritas, pois, quando na comunidade escolar não é possível o respeito a diversidade de prontidão ao conhecimento teórico, a partir de suas vivências e cultura, é provável ocorrer o processo de exclusão.

Outro problema encontrado por esta pesquisadora, trata da violência vivenciada no ambiente escolar, de acordo com os pais/responsáveis se expressa, a violência dentro da escola induz o medo e o afastamento da normalidade nas atividades pedagógicas da escola. Esta violência descrita pela família atinge situações de agressão e consumo de drogas ilícitas, o que torna maior a preocupação e o medo dos pais.

Quando investigado sobre o grau de interesse da família para com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do aluno, o grau de instrução do responsável interferiu no posicionamento dos pais, e principalmente da sua participação na rotina escolar e interação com os profissionais. Os pais com pouca escolaridade têm dificuldades em interagir com a escola. As escolas, por sua vez, mantem a visão estereotipada da família de ausentes e distantes no aprendizado dos filhos. No entanto, os pais ainda enxergam os professores como aliados no processo educativo dos filhos.

Através do relato dos pais em relação a disponibilidade dos professores do ensino regular ao processo inclusivo, pode compreender a citação de Paulo Freire (já descrita) quando ele afirma que a educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador, significando implicar na superação de polaridade educador-educando, e que no processo inclusivo, se o professor não conseguir interagir com o aluno, o saber não será transmitido, o aluno não conseguirá avançar, promovendo o seu desestímulo pessoal e familiar.

Assim os resultados apontam que as dificuldades de comunicação e interação entre pais e professores, coordenadores e direção são relevantes; a negação por parte de alguns professores da presença do aluno nee's e a não adaptação curricular e de materiais produzem desestímulos ao educando; as situações de violência e as drogas na escola diminui a autoestima e a segurança dos alunos e suas famílias, o preconceito e o auto preconceito são causas de sofrimento no aluno e em sua família. Pode deduzir que estes são os principais fatores pelos quais os alunos se ausentam ou evadem da escola. Fatores estes que afetam a família e apoiam a decisão dos filhos em sua desistência ou desestímulo escolar. Estes fatores podem interferir na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e nas convivências socioeducativas.

Um dos aspectos mais significativos na relevância da realização da pesquisa foi a receptividade dos participantes para com a pesquisadora. O modo de operação inicialmente provocou insegurança e comportamentos formais. No entanto, no decorrer da aplicação dos questionários e entrevista, pesquisador e entrevistado começaram a se relacionar e dialogar.

RECOMENDACOES

Os dados deste estudo sugerem avaliação das ideias e sugestões das entrevistas, sendo estas consideradas como exploratórias e o instrumento poderá ser aperfeiçoado, a partir desta pesquisa.

É necessário informar da necessidade de muita cautela na interpretação dos dados para não correr o risco de generalizar os resultados para todo o universo familiar com filhos nee's matriculados no ensino regular. Vale ressaltar que os resultados obtidos neste presente estudo valem somente para o conjunto de pessoas às quais entrevista e o questionário foram aplicados.

O presente estudo propicia uma nova alternativa para as pessoas interessadas em estudar sobre o tema proposto. Assim, seria pertinente a realização de outras pesquisas para investigar os fatores inerentes a ausência e ou desistência dos alunos nee's no ambiente escolar, após serem matriculados e o posicionamento familiar frente a este tipo evasão.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ackerman, N. W. (1986). *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Alexandrino, D. F. L. (2015). *O PIBID e Deficiência entre as ações e tensões*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado em 15 de junho 2016 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17072015-140319/pt-br.php>
- Almeida, N.V. (2004). A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo. *Psic: revista da Vetor Editora*, 5(1), 34-39. Recuperado em 17 de janeiro de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. Editora Guanabara.
- Barbosa Silva, A. B. (2015). *Bullying: mentes perigosas nas escolas: como identifica e combater a violência e o preconceito nas escolas*. Rio de Janeiro. Principium Editorial.
- Barbosa, A.J.G. & Oliveira, L.D. Estresse e enfrentamento em pais de pessoas com necessidades especiais. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF.2(02), 36-50, jul-dez, 2008. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n2/v2n2a05.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Recuperado de < <http://www.ebah.com.br/>>
- Baumrind, D (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, Vol 4 (n.1, pt. 2) Jan 1971, pp.1-103; and Lamborn, S. D., Maunts, N. S.; Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 62:1049-1065. Recuperado de < <http://dx.doi.org> >
- _____ (1968) Authoritarian vs. Authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Beyer, H.O. (2013) *Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo. Editora Mediação.

Bleger, J. (1998). *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal.

_____. (1978). MEC/MPAS. Portaria Interministerial nº 178 de 10 de março de 1978. Brasília.

_____. Lei nº 8.069/1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Implementa a proteção integral, estabelece medidas sociais, protetivas e sócio educativas, assim como a garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros.

_____. Presidência da República. Decreto Federal nº 3.298 de 20 dezembro de 1999, regulamenta a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a política para a integração da pessoa portadora de deficiência.

_____. (1995). *Subsídios para Organização e Funcionalidade de Serviços de Educação Especial: Área deficiência Auditiva*. MEC/SEESP/Secretaria de Ed. Especial. Brasília. DF.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Orienta princípios, diretrizes e normas; define e regula o sistema brasileiro de educação.

_____. Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica.

_____. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 79 p.

_____. Presidência da República. Decreto Federal nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.

_____. Resolução do CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Dispõe sobre as diretrizes do atendimento educacional especializado aos alunos na educação básica.

_____. (2010). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 19p.

- _____. Presidência da República. Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- _____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política nacional dos Direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.
- _____. (2012). Cartilha do censo 2010 pessoas com deficiências. SDHPR/SNPD. 32p.
- _____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas na educação no decênio.
- _____. (2015). Orientações da política de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 200 p.
- _____. Lei nº 13.146 de 23 de setembro de 2015. Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania.
- Brazon, F. V. M. (2009). *As mútuas influências família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. (2011). A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. In VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. (Pp. 1079-1091). Londrina, PR. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais>
- Buscaglia, L. (2006). *Os deficientes e seus pais*. (Trad. Raquel Mendes). Rio de Janeiro. Editora Record.
- Caldas, M. A. E. (1986). *Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: Hucitec.
- Cambruzzi, R. C. S. (1998). *A família como agente ativo de (trans)formação no processo de desenvolvimento global do surdo cego*. In Anais III – Congresso Ibero Americano de Educação Especial, v.3, pp. 354-358.

- Campos, P. M. X. (2008). *Deficiência e preconceito: a visão do deficiente*. (tese de mestrado). Universidade de Brasília. Brasília.
- Campoy Aranda, T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Leste. Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Leste, 531 p.
- Cartilha de Orientação para Educação Inclusiva (2009). Brasília. N.200. Câmara dos deputados. Recuperado de <<http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/>>
- Castro, M.G. (coord.); Abramovay, M.; Rua, M. & Andrade, E. (2001). *Cultivando vida desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com em situação de pobreza*. Unesco.
- Chistovan, A. C.; Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para a promoção da relação família e escola da inclusão no pré-escolar. *Revista Educação Especial*, v.29, n. 54, pp. 133-146, jan-abril. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Costa, I. F. (2011). *Bullying: prática diabólica- direito e educação*. Revista dos Estudos Jurídicos, Franca:Unesp. v. 15, n. 21,. Recuperado de <<http://seer.franca.unesp.br/estudosjuridicosunesp/article>>
- Costa, M.I.B.C. (2004). *A Família com filhos com necessidades educativas especiais*. Viseu. Escola Superior de Enfermagem de Viseu. Recuperado de <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/7.pdf>>
- Coutinho,M.H. *Docência e Cultura Local*. (Rio de Janeiro) Disponível em <<http://graduacaoederj.edu.br/ava/pluginfiles.php>>
- Dados de pesquisa educacional. (2009). O opinião pública. Vol. n.1. Campinas. jun. Recuperado de < www.scielo.com.br >
- Dessen, M. A. Waked, A. M. (1997). Reflexões sobre a deficiência Auditivas e o atendimento institucional de crianças no Brasil. *Paidéia*. (Ribeirão Preto) no.12-13. Feb/Aug.
- Di Giorgi, P. (1980). *A criança e as instituições*. Lisboa. Horizonte.

- Diniz, D. 2007. *O que é deficiência*. São Paulo. Brasiliense.
- Fiamenghi, G. A. e Messa, A. (2007). *Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares*. Psicologia ciência profissão [online], vol.27, n.2, pp.236-245. ISSN 1414-9893. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000200006>
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Freitas, E. M.; Arroja, L. N.; Ribeiro, P. M. & Dias, P. C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial*, v.28, n. 52, pp.443-458, maio-agosto. Santa Maria. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/896>
- Garcia Castro, M., Abramovay, M. (2015). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasília-DF. Flacso-Brasil, OEI, MEC.
- Gil, A.C. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo. Atlas.
- _____.2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo. Atlas.
- Giorgion, M.C.P. (2012). *O contexto do não texto: campos relacionais de pais e escola*. USP. São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-152311/pt-br.php>
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro. Renovar.
- Gomes, V. F., Bosa, C. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, pp. 553-561. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a18v09n3.pdf>
- Grisante, P.C.; & Aiello, A. L. R. (2012). Interações familiares: observações de diferentes subsistemas em família com uma criança com síndrome de down. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 18 nº2, abr./jun.

Hollerweger, S. & Santa Catarina, M. B. (2014). A importância da família na aprendizagem da criança especial. *Revista de Educação do IDEAU*. Vol. 9, nº 19, Janeiro-Junho. Recuperado de <<http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos>>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico populacional brasileiro*. Organização, estruturação, características gerais e índices socioeconômicos.

_____ (2015). *Distribuição, projeção e estimativas da população do Brasil e da Unidades da Federação*.

Hernandez Sampieri y otros. (1994). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Januzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas. Coleção Educação Contemporânea.

Jannuzzi, P. M. (2009). *Indicadores sociais no Brasil*. Conceitos, fontes de dados e aplicações. 1ª ed. Editora Alínea.

_____, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo. Atlas.

Lipp, M. E. N. (2000). *Inventario de sintomas do stress para adultos*. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Maccoby, EE & Martin, JA (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction in P Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* Vol. 4 New York: Wiley.

Mangelli, G. and Toraldo, M. (2015). Parent-Child Relationships and Psychological Challenges during Adolescence: which solutions? *Journal of Psychological Abnormalities Child*. vol 4, issue 3.1000145. Recuperado de <<https://www.omicsonline.org/open-access/parentchild-relationships-and-psychological-challenges-during-adolescence-which-solutions-.pdf>>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Editora Moderna.

- Manzini, E. J. (2003). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semiestruturada*. In: Marquezine, M. C., Almeida, M. A., Omote, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina. Eduel. Pp. 11-25.
- Mayrink-Sabinson, M. L. (1986). *Reflexões da Psicogênese da Leitura*. Estudos Linguísticos XVI, n.9, pp. 129-135. Recuperado de <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/>
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the contexto of the Family: Parent-child interation. In: E. M. Hetherington (Org.) *Handbook of Child Psychology, Socialization personality and social devolpment*. New Wiley. V.4, pp. 1-101. Recuperado de < <http://dx.doi.org> >
- Meeris, E.; Cuozzo, L.; Pranke, G; Alves, R; Teixeira, C. & Mota, C. (2011). Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenções. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, vol. 19(1), pp. 108-113.
- Mendes, E. G. (2011). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n..57, mayo-agosto. Recuperado de <www.aprendeenlinea.udea.com/revista/index>
- Minayo, M. C. (org). 2002. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Moreira, J. L.; Rhoden, V. R. e Austria, J. Hora de falar de bullying: fomentando discussões com a comunidade escolar de São Borja. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Recuperado de <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/6506>
- Moreira, W. (2004). Revisão de literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*. Lorena. Ano 1, nº 1,2º semestre, pp. 23-26. Recuperado de <https://portais.ufg.br/up/>
- Oliveira, I.G. & Poletto, M. (2015). Vivencias emocionais de mães e pais de filhos com deficiências. *Rev. SPAGESP*. Vol.16, n. 2, Ribeirão Preto, pp.68-94. Recuperado de < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> >

- Oliveira, M. K. (2010). *Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico*. São Paulo. Scipione.
- Organização Mundial da Saúde. (2015). *Relatório Mundial sobre deficiência / World Health Organization, the r Bank*, trad. Léxicus Serviços Linguísticos. São Paulo. Recuperado de <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>>
- Osório, L. C. (2002). *Casais e famílias. Uma visão contemporânea*. Porto Alegre. Artmed.
- Pacheco, J. (2010). *Escola Ponte Formação da Educação*. 3ª ed., Rio de Janeiro. Vozes.
- Peixoto, C. (2000). *Entre o estigma e a compaixão dos termos classificatórios*. In: Lins de Barros, M (Org.). *Família e Gerações*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas.
- Pereira-Silva, N. L. P. e Dessen, M. A. (2002). *Crianças com síndrome de Down e suas Interações Familiares*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp.503-514. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a09.pdf>>
- Pessoa, F. (n.d.). *Poesias Sempre*. Recuperado de <<https://conversamos.wordpress.com/2008/06/12/poesia-sempre-46>>
- Pinto, N e Morgado, J. *Atitudes de pais e Professores perante a inclusão*. In Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação, pp. 471-491. Recuperado de <<<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1602/1/CIPE%202012%20471-491.pdf>>>.
- Reis, V. A. S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/pdf>
- Revista da Vetor editora. psic. V. 5 n.1 São Paulo jun.2004.
- Salles, L. M. F.; Paula e Silva, J. M.A. (2011). *Família e escola: Interface da violência escolar*. São Paulo. Cultura Acadêmica.
- Saraiva-junges, L.A. e Wagner, A. (2016). *Os estudos sobre a relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática*. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s 114-s124, dez. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84850103013>>

- Sassaki, R.K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. Editora WVA.
- Ssasaki, R. K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago, pp. 8-16.
- Silva, A. B. B., Gaiato, M. B. & Reveles, L. T. (2012). *Mundo singular entenda o autismo*. Rio de Janeiro. Objetiva.
- Taylor, D.; Proter, M. (n.d). *The literature review: a few tips on conducting it*. Recuperado de < www.utoronto.ca/writing/litrev.html>.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão Estratégica*. Recuperado de <<http://br.librosintinta.in/gestao-estrategica-sebastiao-teixeira-pdf.html>>
- Teixeira, C.M.C. (n. d.). *Aprender sentido: a presença da família no desenvolvimento cognitivo do deficiente auditivo*. Recuperado de <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos>>
- Thompson, A. & Mc Cubbin, H. (Eds). (1998a). *Stress, coping and health in families*. Thousands Oaks. Sage.
- Torres, J. A. (n.d.). *Taller de elaboración de Tesis y Trabajo fin de máster*. Universidad de Jaén.
- Unesco. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). *Paris*. Adotada e promulgada pela resolução 217^a(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Dispõe sobre a necessidade da satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. Jomtien. Tailândia
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha.

Weber, L.N.D.; Prado, P.M.; Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. Identificação de Estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(3), pp. 323-331. Recuperado de <www.scielo.br/pdf>

Willians, L. C; Aiello, A. L.R. 2001. *O inventario portage operacionalizado: intervenção famílias*. Memmom.

www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oralidins

www.adap.org.br

www.brasilmedia.com/cultura

www.asha.org

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

<https://portalrevistas.ucb.br/index>

APÊNDICES

APÊNDICES I

1.1 - Roteiro das Entrevistas

01 – Como o(a) senhor(a) analisa a participação da família na escola?

02 – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sala?

03 – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

04 – O(a) senhor(a) procura a coordenação pedagógica quando ocorre problemas com seu(a) filho(a) na escola?

05 – Como a senhora se sente quando seu(a) filho não participa das atividades escolares?

06 – O aluno recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno e que influencia este exerce sobre a opção de manter o aluno na escola?

07 – O(a) senhor(a) acredita de que é possível a inclusão escolar para os alunos com necessidades educativas especiais?

1.2 Entrevistas

1.2.1. Entrevista nº 01

Responsável R01

Pesq. – Como a senhora analisa a participação da família na escola?

Resp.01 – Os pais são os maiores responsáveis pelos filhos. O certo seria os pais estivessem na escola, seria muito bom. Tem pais que não vem a escola para procurar saber como o filho está nas disciplinas, se estar progredindo ou não. A gente precisa ficar atento ao que acontece na escola e como os nossos filhos se comportam em sala. Às vezes a gente não sabe como fazer, mas é sempre muito importante a diretora mandar aviso que a gente vem. Eu entendo que tudo isso faz parte da participação dos pais na escola.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sala de aula?

Resp.01 – Ela tem fobia social, descobriu recentemente. Minha filha pouco frequentou a escola ano passado, por que não se adaptou ao ambiente desta escola, a mesma não conseguiu interagir com os colegas de turma, não aceitou o “perfil e comportamento” deles, e o barulho ecoado em sala de aula, que lhe causava desconforto. Ela sempre manifestou comportamento retraído, difícil adaptabilidade, dificuldade de interação em qualquer escola, na comunidade e na família. Atualmente não possui círculo de amizade e seu contato social se limita a poucos familiares, principalmente a mim e a avó. Hoje, a ajuda que estou recebendo com os professores é muito importante para ela superar esta fase. Estamos na luta para ver se esta dificuldade não atrapalha os estudos dela.

Pesq. – O(a) aluno(a) recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno?

Resp.01 - O problema da desistência escolar não ocorreu devido à falta de recursos financeiros, apesar de minha filha não receber benefício social por falta de um laudo. Infelizmente não tenho recursos para exames e tratamento médico, senão já tinha pelo menos um laudo. Conseguir consulta é difícil, mas fazer os exames solicitados pelos médicos, só pagando, e nossa família não pode pagar tal quantia.

Pesq. – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

Resp.01 – Muito boa, por que eu recebo a ajuda do professor de AEE. Mesmo sem ela ter vindo o ano passado, fiquei vindo com este professor e recebendo apoio. Este ano estou tendo atenção também dos demais professores, e eles estão se preocupando com minha filha, com o que ela tem. Isto é importante, porque sem ajuda de todos os professores eu não ia conseguir sozinha. Apesar dela nunca ter tido dificuldades em aprender os conteúdos dados na escola, aliás percebo que consegue obter um aprendizado mais rápido que alguns colegas, sempre ficou calada e não conversa com ninguém. Em anos anteriores nenhum professor eu conheci e nem eles me chamaram para conversar, até por que ela não tinha nenhuma dificuldade para aprender os conteúdos.

Pesq. – A senhora chegou a procurar ajuda na coordenação escolar?

Resp.01 – Não, porque ela frequentou pouco tempo as aulas, e também não fui chamada na escola pelo motivo dessa desistência.

Pesq.01 – Qual a sua posição quanto ao afastamento de seu(a) filho(a) da escola?

Resp.01 – Eu me senti responsável. A gente é pai, é mãe e nos sentimos na condição de responsável. Eu batalho muito atrás de atendimento clínico para ela conseguir avanços aqui na escola. Minha filha gosta de estudar, sim. Infelizmente é muito triste eu não conseguir resolver o problema de adaptação da minha filha; ter uma filha que chora para não vir a escola somente por que não se sente bem e não aceita a convivência com os outros faz com que eu me desespere e entristeça. Seu afastamento me afetou bastante, eu me preocupei com seu futuro, o que não consegui ter, mas eu quero o melhor para meus filhos. Eu tive problemas de saúde em decorrência deste acontecido, mas consegui superar, com ajuda médica. Minha filha ficou muito triste por ter se afastado da escola. Agora ela está muito interessada em estudar, mas o problema é que ela fala que se desespera com o convívio social, por isso precisa do auxílio dos colegas, professores e toda a escola.

Pesq.- A senhora acredita na possibilidade de inclusão escolar?

Resp.01 – Eu vou ser franca, eu acredito. Quando o aluno vem e tem apoio de AEE, ele começa a ter confiança na sua capacidade, e em conjunto com o ensino regular ele vai progredir. É muito importante os professores saberem dos pais as condições do aluno, seus gostos, suas habilidades, isto ajuda muito ao desenvolvimento de nossos filhos. Por isso as reuniões pais e mestres são necessárias e fundamentais no processo.

1.2.2 Entrevista nº 02

Responsável 02

Pesq. – Como o(a) senhor(a) analisa a participação da família na escola?

Resp. 02 – Eu vejo que há um grande espaço a ser conquistado por nós pais aqui na escola. Já participei muito quando meu filho era pequeno, e ele por essa razão teve grande avanços, mas como eu tinha muito trabalho no emprego, acabei me afastando. Isto causou um desânimo no meu filho e ele aprendeu muito menos que tinha condições. Por isso só hoje, para mim, a participação na escola é eu me comprometer com meu filho para que ele ainda aprenda um pouco mais.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sala?

Resp. 02 – Ele não consegue acompanhar os assuntos e por isso não faz as atividades na sala e em casa, e aqui a gente não tem tempo para ajudar, por que se trabalha todo o dia e a

noite o cansaço não deixa, e como ele só chega tarde da noite da escola, vai dormir. Na sala de aula tem colegas que tira brincadeiras porque ele não consegue aprender como os outros colegas, então ele fica zangado, mas não fala lá para os professores ou coordenadores, por vergonha, e não quer mais ir estudar.

Pesq. – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

Resp. 02 – Para ser sincero, até por ele ser adulto, eu não fui conhecer nenhum professor, mas ele fala bem e diz que tentam ajudá-lo a aprender.

Pesq. – O(a) senhor(a) procura a coordenação pedagógica quando ocorre problemas com seu(a) filho(a) na escola?

Resp. 02 – Não sei o que eles podem me ajudar hoje. O problema está em meu filho. A escola já quase não tem dinheiro para comprar os recursos que ele precisa, e então não adianta ficar sempre pedindo o que o diretor não tem e nem tem condições de comprar.

Pesq. – Como o(a) senhor(a) se sente quando seu(a) filho não participa das atividades escolares?

Resp. 02 – Eu fico muito triste quando sinto que ele entende que é fraco para aprender. É como se eu fosse o causador de sua dor. Quando os colegas tiram brincadeiras, isto me destrói por dentro, dá até vontade de ir lá e brigar, mas o que vai adiantar, se eles nem sabem que meu filho ficou muito chateado mais pela sua própria condição? Então eu tento me acalmar, não tem mais o que fazer.

Pesq. – O aluno recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno e que influencia este exerce sobre a opção de manter o aluno na escola?

Resp. 02 – Ele não recebe o benefício em decorrência de nossa renda familiar.

Pesq. – O(a) senhor(a) acredita de que é possível a inclusão escolar para os alunos com necessidades educativas especiais?

Resp. 02 - Talvez ainda consigam encontrar uma maneira de ensinar a todos os alunos para eles aprenderem, mesmo que seja dentro dos limites de cada um. Meu filho é o menor dos problemas da escola. Eu acho que as drogas e as brigas dos alunos são de maior importância para serem resolvidos pela direção.

1.2.3 Entrevista nº 03

Responsável - 03

Pesq. – Como a senhora ve a da participação da família na escola?

Resp. 03 – A partir do momento em que os pais se comprometem com o ensino da escola, sendo ou não seu filho especial, o ensino tende a melhorar, pois quando a criança vê os pais também se empenharem em estar presente, ela tende a melhorar. Quando somente deixam na porta e vão embora e deixa de saber o que os filhos aprendem, ele não tem critérios para reclamar da escola.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade na sala de aula?

Resp. 03 - Aqui ela não se adaptou muito com os colegas, porque de onde veio, ela estudou por 10 anos, e teve dificuldade de entrosamento, apesar de alguns colegas chegarem a convidar para participar de grupos de atividades escolares, e por fim, acabou ficando cada dia mais isolada. Outro fator de sua não adaptação, foram os casos de violência dentro da escola que tiveram repercussão na mídia. Ela sentia muito medo de ser agredida fisicamente, e como se sentia muito insegura ela não veio mais frequentou esta escola.

Pesq. – Durante o período escolar, como foi a sua interação com os professores?

Resp. 03 – Alguns professores que eu tive contato, eu senti que eles estavam abertos a trabalhar com ela, me procuraram e se dispuseram a trabalhar com ela, sem necessitar do intercâmbio com o prof. do AEE. Esta atitude demonstrou a aceitação dos professores e alguns alunos. Enquanto outros, apresentaram dificuldades por não entenderem que ela é lenta e leva muito tempo para copiar, e chora quando o quadro é apagado. O problema de seu isolamento prejudicou a interação em sala.

Pesq. – A senhora chegou a procurar ajuda na coordenação escolar?

Resp. 03 – Sim, aliás fui bem atendida. Eu conversei com a professora de AEE e a coordenação sobre estes problemas, mas no meu entender, não adianta forçar uma situação que vai ficar pior, e tentei ser flexível com minha filha. Os professores do ensino regular não souberam da causa da desistência. Eu só conhecia alguns professores por que me chamaram para conversar.

Pesq. – De que forma ocorre a sua participação na vida escolar de seu(a) filho(a)?

Resp. 03 – A gente em casa ajudava nas atividades escolares. Posso afirmar que até quando ela entrou na escola aos 6 anos, eu percebia alguns atraso no seu desenvolvimento, quando comparada com a irmã mais nova. Consegui laudo no Sara Kubitschek de deficiente intelectual, nesta época. Este fato pareceu me deixar anestesia da situação, e não via a deficiência dela. Para mim ela não tinha dificuldade de aprender. Quando o povo falava que ela era doida, porque não aprendia, eu pensava que doida era agressiva, não se comunicava, antissocial e a minha filha não era assim, ao contrário, era dócil, emotiva, prestativa. Não percebia o problema real, por traz do preconceito das pessoas.

Pesq. – O aluno recebe algum benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno?

Resp. 03 – Não, porque quando tentei não atendia a todos os requisitos exigidos. No entanto, não tenho condições financeiras de pagar serviços e sessões de fonoaudiologia e outros profissionais.

Pesq. – Qual a sua posição quanto ao afastamento de sua filha da escola?

Resp. 03 – Eu fico muito preocupada, é tanto que a irmã me cobrou por não ter providenciado matrícula para o ano seguinte. Mas não vou matricular no ensino regular, vou tentar um curso profissionalizante em área que ela gosta, porque não adianta ela estar no ensino médio e não aprender nada. Preciso ter esta consciência. É muito stress emocional para ela e para mim. Como diz o psicólogo que a atendeu: não adianta ela saber o A, B, C, 1, 2, 3, 4 se para ela é tudo isso japonês. Eu tenho que lutar pelo que ela se adapta e sente prazer.

Pesq. – A senhora acredita na possibilidade da inclusão escolar?

Resp. 03 – Não, porque o projeto de inclusão escolar é o mais bonito que já vi, só que os professores não estavam aptos a recebe-lo. Talvez os mais novos tiveram essa abertura de se adaptar a uma educação inclusiva. Hoje em dia tem que ser focado. Muitos profissionais querem só ganhar, pois um dia um professor falou para mim que não queria minha filha na sua sala por que tinha medo de ser por ela agredida, e ninguém quer trabalhar com ela, isto é preconceito. Eu acho que todos tem direito e deveres. Direito todos querem ter, mas deveres ninguém quer ter e praticar. Eu sei que a escola tem sua dinâmica e não pode se atrasar por causa de seus programas. Quando coloca uma criança com deficiência, dependendo da deficiência, você não pode querer igualar os comportamentos. E isso não acontece, ela não

estava preparada para a educação inclusiva. Hoje vejo mais claramente que os fatores que levaram a desistência da minha filha desta escola são: primeiro – ela não acompanhou a turma; segundo – a violência e o consumo de drogas proibidas entre os colegas; terceiro – o despreparo dos profissionais com as deficiências dos alunos. Esta desistência partiu dela e toda a família, como tios, avós, irmã, apoiaram a decisão dela, por medo da violência e o que pode acontecer com ela na escola. É evidente que a não aprendizagem também influenciou, que ela não se interessou, não quer e não consegue aprender os assuntos. Eu pergunto: de que adianta ela ficar na escola, se ela não aprende? Se o professor não adapta as provas para ela, são situações difíceis e complicadas, pois não adianta o AEE trabalhar muito bem com o aluno, se os professores de sala não ajudam. O projeto de inclusão para o ensino regular deixa muito a desejar.

1.2.4 Entrevista nº 04

Responsável - R04

Pesq. – Como o(a) senhor(a) analisa a participação da família na escola?

Resp. 04 - Para mim, eu acho que já estou cansada da vida para viver na escola. Meu filho já é adulto, apesar dele ter problemas para aprender, sempre foi assim, e eu batalhei muito por ele e consegui pouco nas escolas por onde estudou. Mas hoje ele ainda quer, então todo ano ele tenta continuar, aí antes do meio do ano ele desiste; eu também não sei em que vou poder colaborar lá, se já estou idosa e sou analfabeta.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sala?

Resp. 04 – Ele não vê direito e tem dificuldades para estudar e ir para a escola de bicicleta, por que falta dinheiro para pagar o ônibus. Ele nunca conseguiu escrever tirando do quadro e os livros tem a letra miúda. Falta material com letras grandes para ele estudar. Ele diz que os professores não entregam os materiais de sala para a professora dele aumentar o tamanho das letras (ampliar). Ele gosta de estudar, mas é muito difícil, por isso ele desiste.

Pesq. – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

Resp. 04 – Não conheço nenhum, pois eu não fui na escola, porque já estou com idade e fica difícil eu ir lá a noite procurar os professores, por causa da visão, que também já não

enxergo direito. Mas o que eu queria é que fosse mais fácil as condições para ele estudar, já que ele gosta muito.

Pesq. – O(a) senhor(a) procura a coordenação pedagógica quando ocorre problemas com seu(a) filho(a) na escola?

Resp. 04 - Fui uma vez falar com a diretora e pedi para ela ajudar a meu filho, e ela me disse que ia fazer tudo que pudesse, mas não foi o que aconteceu. O pobre é quem mais sofre e tem dificuldade para conseguir o que deseja e realizar seus sonhos. É desse jeito que eu vejo as dificuldades sofridas pelo meu filho.

Pesq. – Como a senhora se sente quando seu(a) filho não participa das atividades escolares?

Resp. 04 – Eu sempre me senti responsável por ele sofrer tanto, mas aos poucos, durante todos esses anos já quase não choro mais essa dor. O que me conforta é ele está adulto e já resolve os problemas sozinho, os dele e os meus também. Ele é um bom filho.

Pesq. – O aluno recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno e que influencia este exerce sobre a opção de manter o aluno na escola?

Resp. 04 - Ele sempre recebeu, mas sempre estudou, porque sempre quis. Eu quando falo que não precisa estudar mais, ir para a escola, ele diz que faz por que gosta e quer aprender.

Pesq. – O(a) senhor(a) acredita de que é possível a inclusão escolar para os alunos com necessidades educativas especiais?

Resp. 04 – Falam muito de inclusão nas escolas pela televisão, mas eu acho que além de matricular os alunos com problemas, tem que dá condições deles estudarem, é assim que eu penso. Se é para frequentar a escola, quem poder aprender tem que aprender, e não o que fazem, não só com meu filho, mas com muitos alunos com problemas que eu conheço e também tem muitos empecilhos na escola para estudar.

1.2.5 Entrevista nº 05

Responsável – 05

Pesq. – Como o(a) senhor(a) analisa a participação da família na escola?

Resp. 05– Se eu dissesse que é fácil a gente vir a escola e poder estar conversando com os professores, falando dos problemas enfrentados com os filhos doentes, eu estaria mentindo. Para eu vir e falar só de dificuldades, ninguém quer me ouvir, fico envergonhado. Se eu pudesse não sentir esta vergonha, sei que não ter, mas é difícil. Não posso exigir muito, se não estou sempre ajudando, é a minha maneira de ver.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sala?

Resp. 05 – A maior dificuldade dele é para ler e escrever, por isso ele não consegue aprender direito. Alguns colegas e professores tentam ajudar, mas como ele é muito retraído e tímido, aí não consegue ser ajudado. Ele tem vergonha da doença e acaba se isolando.

Pesq. – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

Resp. 05 – Não fui procurar nenhum professor este ano. Mas eu conheço uns, os mais antigos, aliás também me ensinaram. Uma vez conversei com um professor na rua, e ele me disse para eu ir na reunião, mas eu não fui.

Pesq. – O(a) senhor(a) procura a coordenação pedagógica quando ocorre problemas com seu(a) filho(a) na escola?

Resp. 05 – Também não fui, porque a escola nunca mandou recado para eu conversar com a direção, até por que meu filho nunca foi desordeiro em sala. Quando entregam as notas, meu filho mesmo é quem recebe, pois ele já é adulto.

Pesq. – Como o(a) senhor(a) se sente quando seu(a) filho não participa das atividades escolares?

Resp. 05 – Eu acho que estou muito estressado com toda uma vida me esforçando para ele aprender e não conseguir nada. Tenho também vergonha dele não avançar nos estudos, e também me sinto impotente diante do problema dele. Eu acho que esses são os meus maiores sofrimentos.

Pesq. – O aluno recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno e que influencia este exerce sobre a opção de manter o aluno na escola?

Resp. 05 – Não, ele não tem. É difícil conseguir laudo para ele, e eu também não tive muita coragem para ficar em hospital atrás de exames e médicos, é muito complicado. E eu não posso pagar, são bastante caros.

Pesq. – O(a) senhor(a) acredita de que é possível a inclusão escolar para os alunos com necessidades educativas especiais?

Resp. 05 - No caso dele é difícil, porque ele não consegue aprender muito. Ficar numa sala de aula e não conseguir aprender, isto não é inclusão, podem dar o nome que quiseram, é o meu pensamento.

1.2.6. Entrevista nº 06

Responsável 06

Pesq. – Como a senhora analisa a participação da família na escola?

Resp. 06 – Eu vejo que é preciso a família estar mais presente na escola, exigindo os direitos de seus filhos especiais, porque se a gente não fizer isto, a escola esquece que eles precisam de tratamento especial.

Pesq. – Seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade em sua sala de aula?

Resp. 06 - Meu filho começou a ter problemas desde pequeno. Em casa não sossegava, era muito agitado, não dormia direito. Coloquei ele aos 4 anos para estudar, mas as professoras não aguentavam ficar com ele, porque gritava, agredia os colegas que o chamavam de doido, e às vezes, alguns professores assim também tratavam. Isto me fazia chorar muito, pois até meus parentes o tratavam com tais apelidos. Eu tive ele quando adolescente e fui abandonada pelo pai dele. Então decidi continuar estudando, procurava também saber o que ele tinha e consegui laudo somente na idade de 15 anos, em decorrência da falta de recursos financeiros e médicos especialistas na rede pública. Atualmente ele melhorou bastante, depois que tomou remédio para se acalmar; pois quando ele era pequeno eu me recusava a dar por achar que ele não era doido, mas isto o prejudicou mais ainda, e o preconceito só aumentava contra ele, e por inúmeras vezes ele parou de estudar. Hoje, ele frequenta a escola mas não consegue participar ativamente das atividades em grupo e realizar algumas atividades sozinho, por isso alguns colegas o chamam de preguiçoso.

Pesq. – Durante o período escolar, como é a sua interação com os professores?

Resp. 06 - Aqui nesta escola, eu não conheço os professores, e nem costumo conversar com eles. Fiquei muito muito chateada em um plantão pedagógico, quando um professor me falou: “seu filho parece doido porque não quer fazer nada, sempre traz as atividades por

fazer, no entanto eu sei que ele sabe, então na sala de aula e em casa ele precisa executar as atividades para aprender mais.” Ele sempre fez o que quis e quando quis, por que eu era tinha 13 anos quando ele nasceu e foi minha mãe que o criou, e só obedece a ela até hoje. Aqui na escola e em casa ele não gosta de ser contrariado, e como os colegas chamam ele de preguiçoso, porque não quer executar das atividades só ou com os colegas, isto é motivo para ele querer brigar, discutir em sala ou não vir à escola; mas ele sabe fazer todas as atividades, só não quer. Eu penso que se meu filho é especial, tem que ser tratado como especial na escola. Ele não gosta de ler e escrever, apesar de saber. Por isso o professor precisa arranjar outra maneira de ensinar para ele. Eu não sei como posso ajudar, visto que ele não me obedece, e nem escuta o que lhe falo.

Pesq. – A senhora chegou a procurar ajuda na coordenação escolar?

Resp. 06 – Sim, e aliás ela não concordou comigo. Disse que o aluno especial tem seus direitos mas precisa participar das atividade da sala, exercendo os direitos e os deveres. E sua aprovação depende dos resultados de sua atitude estudantil, agora eu pergunto se ele não merece tratamento diferenciado por ser especial.

Pesq. – O(a) aluno(a) recebe benefício social em decorrência de sua deficiência ou transtorno?

Resp. 06 – Não, porque eu consegui o seu laudo eu já estava com renda superior ao estipulado pelo INSS. Hoje eu tenho uma vida financeira mais confortável.

Pesq.- Qual a sua posição quanto ao afastamento de seu filho das atividades da escolas?

Resp. 06 – Ele não costuma faltar muito as aulas de sala, só quando tem algum problema de saúde. A sua participação no AEE, eu acho que não é necessário, porque ele tem outras atividades a fazer como aula de música, terapias e acaba faltando horário livre, no contra turno. E quando tem um tempo livre ele fica jogando no notebook. Quando mando ele estudar ele diz que as atividades são muito grandes, e realmente concordo com sua posição de aluno.

Pesq.- A senhora acredita na possibilidade de inclusão escolar?

Resp. 06 – Eu espero que a escola consiga sim. É necessário que haja uma modificação e seja feita uma adaptação para ensinar alunos com deficiências. Porque meu sonho é vê-lo graduado, e se houver mais interesse dos professores em mudar o método de ensino, ele vai conseguir, com certeza.

1.3 Questionário

Caro participante voluntário:

Este questionário serve para obter informações que facilitarão a compreensão dos assuntos referentes ao estudo em foco. Ele está escrito de forma simples e fácil de ser respondido. As respostas terão suas análises no conjunto de todos os participantes e você não necessita se identificar. É importante que a sua resposta seja a mais honesta possível.

1 – Informações Gerais do responsável:

- 1.1 - Idade:
- 1.2 - Grau de parentesco:.....
- 1.3 - Escolaridade:
- 1.4 - Renda familiar:.....
- 1.5 - N° totais de filhos:.....
- 1.6 - N° de filhos NEE:.....
- 1.7 – Tipo de transtorno/deficiência:.....
- 1.8 – Laudo: sim () / não ()

2- Desejamos conhecer seu posicionamento como responsáveis de um filho com deficiência/transtorno:

2.1 – Na sua família, você se sente o único comprometido pela criação do seu filho especial.

- () discordo totalmente () discordo parcialmente () sou indiferente
- () concordo parcialmente () concordo totalmente

2.2 – Com a presença de um filho especial na família ocorrem problemas de convivência entre os seus integrantes:

- () discordo totalmente () discordo parcialmente () sou indiferente
- () concordo parcialmente () concordo totalmente

2.3 – Ter um filho especial é sofrer castigo de Deus, isto é, uma condição muito difícil de suportar.

- discordo totalmente discordo parcialmente sou indiferente
 concordo parcialmente concordo totalmente

3– Gostaríamos de saber como você associa seu filho, marcando as opiniões abaixo:

3.1 – a deficiência/transtorno é uma doença incurável.

- nunca às vezes sempre

3.2 – A deficiência/transtorno é uma condição irreversível.

- nunca às vezes sempre

3.3 – A pessoa com deficiência/transtorno é limitado para aprender.

- nunca às vezes sempre

3.4 – A pessoa com deficiência /transtorno é um inútil.

- nunca às vezes sempre

3.5 – A deficiência/transtorno é uma pessoa antissocial.

- nunca às vezes sempre

A pessoa com deficiência/transtorno sofre a condição de abandono.

- nunca às vezes sempre

4 – Este grupo de perguntas relaciona o interesse da família pela educação escolar do filho.

4.1 – Para você a educação escolar é muito importante.

- Sim Às vezes Não

4.2 – Você, como responsável, costuma ir sempre a escola.

- Sim Às vezes Não

4.3 – A avaliação feita por você quanto a sua participação na escola é positiva.

- Sim Às vezes Não

4.4 – Procura conhecer e conversar com os professores, os coordenadores e a direção da escola de seu filho.

Sim Às vezes Não

4.5 – Os diálogos que você mantém com os profissionais da escola de seu filho são considerados positivos.

Sim Às vezes Não

4.6 – As condições financeiras são entraves para seu filho frequentar a escola.

Sim Às vezes Não

4.7 - A assiduidade do seu filho na escola favorece a sua aprendizagem.

Sim Às vezes Não

4.8 – seu filho recebe ajuda familiar nas atividades extra classe.

Sim Às vezes Não

4.9 – Seu filho gosta de frequentar a escola.

Sim Às vezes Não

5 – Escreva sucintamente sobre quais os fatores que dificultam a participação de seu filho nas atividades escolares, seja na sala do ensino regular ou no atendimento educacional especializado (AEE).

Obrigada pela sua colaboração. Ela é de grande valia.

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em particular, como voluntariado(a) da pesquisa intitulada: **Família e Inclusão Escolar: Responsabilidades Da Família Para Com Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais**, que tem como pesquisadora responsável a acadêmica Maria Alves Pinheiro, aluna do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção –PY, orientada pelo Prof. Dr. Diosnel Centurion. O presente trabalho visa investigar os fatores responsáveis na desistência ou ausência dos alunos com Nee's no ensino regular, no intuito de apresentar uma possibilidade de leitura para as relações produzidas pelas pessoas que estão atuando no conteúdo educacional, mais especificamente com a educação inclusiva do Estado do Amapá, e promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão, a partir das vozes que nelas se fazem ouvir.

Minha participação consistirá em responder as perguntas da entrevista/questionário e fornecer dados que auxiliem nos objetivos da pesquisa.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Macapá, ___/___/201__.

Nome -

CARTA DE INFORMAÇÃO

Macapá, ____ de _____ de 2016.

Prezados(as) Senhores(as)

Sou professora e funcionária pública estadual e aluna do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção – PY. Estou interessada em desenvolver uma pesquisa cuja objetivo é analisar os fatores que influenciam as famílias a negligenciar sua responsabilidade com a inclusão escolar dos alunos com nee's.

Uma das metas principais é identificar as causas das faltas e ou evasão às aulas do educando. Por esta razão, peço cooperação da família a fim de que participe da pesquisa que será conduzida por mim, MARIA ALVES PINHEIRO, e pelo orientador prof. Dr. Diosnel Centurion, docente da UAA-Py.

Sua participação será voluntária e sem remuneração; mesmo que concordem em participar e posteriormente queiram desistir, será respeitado a sua opção sem nenhum prejuízo com a pesquisadora.

A pesquisa resultará em uma tese de mestrado podendo ser encaminhada para publicações em revistas especializadas e apresentações em eventos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da educação e da ciência.

Antecipamos que o sigilo de informações fica garantido, evitando-se caracterizações que possam identifica-lo.

Os senhores receberam um cópia deste termo, no qual conta o telefone e o endereço do pesquisadora, com o intuito de que suas dúvidas quanto a pesquisa e participação possam ser esclarecidas.

Cordialmente,

Maria Alves Pinheiro

Endereço:

Telefone: